

# La responsabilidad social: una práctica de vida

i

*La responsabilidad social es asunto de todos; por eso, en las últimas décadas, ha adquirido un amplio reconocimiento, considerada como un compromiso de las personas, comunidades y organizaciones -tanto públicas como privadas- con el desarrollo de la sociedad.*

*Por ello, abordar este tema, que nos ubica frente a la responsabilidad social en UNIMINUTO, requiere que todos asumamos el reto de formarnos con propósitos claros, profesionalmente responsables y éticamente comprometidos con una sociedad que demanda de nosotros una solución a sus problemas. Para ello se requiere de un análisis personal de nuestras potencialidades y capacidades como seres humanos que nos lleve a formularnos estrategias de cambio, desde nuestra realidad y la de aquellos con quienes interactuamos. En últimas, este libro pretende que el lector construya una propuesta praxeológica de intervención y acción a partir de su proyecto personal de vida y de su profesión, que lo impulse a comprometerse responsablemente en la edificación de una nueva sociedad.*

*Este texto no sólo nos permite aproximarnos a lo que se denomina responsabilidad social, también nos proporciona herramientas para:*

*Observar y analizar sucesos comunitarios y promover acciones de responsabilidad social.*

*Comprender el proyecto social de la Organización Minuto de Dios.*

*Revisar el proyecto personal de vida y convertirlo en un proyecto personal socialmente responsable.*

*Participar en propuestas comunitarias ya en proceso.*

*Despertar la responsabilidad de quienes aún no se han involucrado contundentemente en el servicio social o comunitario.*

*Proponer acciones de desarrollo institucional con modelos de responsabilidad social.*

*Incorporar las actitudes de responsabilidad social al propio proyecto de vida personal y profesional, en un proceso praxeológico.*

*Desarrollar comportamientos o competencias socialmente responsables en diversas áreas de la vida.*



JULIAO VARGAS, Carlos Germán

La responsabilidad social: una práctica de vida / Carlos Germán Julio Vargas:

**Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, 2010.**

116 p.

**CDD: 658.408**

**ISBN: xxxxx**

1. Organización Minuto de Dios 2. Rafael García Herreros. Padre - Pensamiento filosófico 3. Responsabilidad social de los negocios  
4. Educación – aspectos sociales 5. Sociología I. Julio Vargas, Carlos Germán

**Este libro es resultado de la línea de investigación “Pedagogía social: opción por el desarrollo integral” y corresponde al proyecto de investigación titulado. “Pedagogía Social” del grupo de investigación “Escuela de Alta Dirección”, clasificado en Colciencias en categoría C.**



**UNIMINUTO**  
Virtual y Distancia

**Rector General**

Leonidas López Herrán

**Vicerrector General Académico**

Luis Hernando Rodríguez Rodríguez

**Secretaria General**

Lynda L. Guarín Gutiérrez

**Directora UNIMINUTO Virtual y Distancia**

Marelen Castillo Torres

**Director Académico**

Javier Alfredo Barrera Pardo

**Autor**

Carlos Julio Vargas, cjm

**Revisión académica**

Javier Barrera Pardo

**Corrección de estilo**

Aurora Fandiño Calderón

**Editor**

Rocío del Pilar Montoya Chacón

**Diseño**

Fernando Alba Guerrero

Iván Gómez

**La responsabilidad social: una práctica de vida**

ISBN: XXX

UNIMINUTO

Corporación Universitaria Minuto de Dios  
UNIMINUTO Virtual y a Distancia

Calle 81B # 72B -70 Bogotá, D.C.

Teléfono: (57-1) 2525030 – 2528849

Línea nacional gratuita: 01 8000 93 66 70

admisionesievd@uniminuto.edu

<http://virtual.uniminuto.edu>

Impreso: Talleres editoriales de El Espacio.  
Calle 64G N° 88A-88-Tel: 4362864

Bogotá, D.C. agosto de 2011

Primera edición

© Reservados todos los derechos a Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO. La reproducción parcial o total de esta obra, en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso del editor y cuando las copias no son usadas para fines comerciales. Los textos son responsabilidad de los autores y no comprometen la opinión de UNIMINUTO.

## Tabla de contenido

Lista de figuras.....	5
Lista de tablas.....	5
Introducción .....	6

### Capítulo 1 LA PERSONA HUMANA Y SU ACTUAR EN LA SOCIEDAD 9

La persona humana.....	11
Elementos constitutivos de la persona humana.....	14
La corporeidad.....	14
El psiquismo humano: el alma.....	15
La dimensión espiritual.....	16
Dimensión ética: la persona como sujeto moral.....	18
Las relaciones e interacciones humanas: persona y sociedad.....	21
La sociedad.....	22
La comunidad.....	24
La acción social.....	24
El análisis de la realidad social.....	26
Una síntesis conclusiva provisional.....	29

### Capítulo 2 RESPONSABILIDAD SOCIAL 32

Los conceptos esenciales.....	32
El concepto de desarrollo.....	32
La educación para el desarrollo.....	34
La formación ciudadana.....	34
La responsabilidad social.....	36
La responsabilidad social empresarial.....	37
El análisis de casos de responsabilidad social empresarial.....	37
La responsabilidad social universitaria.....	38
El Minuto de Dios, un modelo de gestión y responsabilidad social.....	40

---

<b>Capítulo 3</b>	
<b>FORMULACIÓN DE PROPUESTAS</b>	
<b>DE RESPONSABILIDAD SOCIAL</b>	<b>48</b>
El modelo UNIMINUTO: la pedagogía praxeológica.....	48
Definición de la pedagogía praxeológica.....	49
El proceso praxeológico.....	51
Un ejemplo de aplicación de la pedagogía praxeológica:	
La participación en la vida pública y la democracia activa.....	55
Algunas técnicas para la formulación de la propuesta.....	57
Árbol de problemas y árbol de soluciones.....	58
¿Cómo se elabora el árbol de problemas?.....	58
¿Cómo se elabora un árbol de objetivos o soluciones?.....	59
La matriz DOFA (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas).....	59
Metodología para un trabajo praxeológico	
sobre la propia práctica de responsabilidad social.....	60
El momento del ver: el análisis crítico.....	61
La autoobservación.....	61
La problematización.....	63
La planeación de la intervención.....	63
El momento del juzgar: la interpretación.....	65
El momento del actuar: la reelaboración operativa de la práctica.....	65
El momento de la devolución creativa: evaluación y prospectiva.....	66
Para seguir pensando... ..	67
Glosario.....	69
Bibliografía.....	72
Anexos.....	73

## Lista de figuras

Figura 1. Esquema del modelo educativo praxeológico de UNIMINUTO .....	10
Figura 2. Modelo construcción de comunidades.....	44
Figura 3. La cuestión de la educación .....	50
Figura 4. Esquema de las posibilidades praxelógicas.....	56
Figura 5. Árbol del problema.....	58
Figura 6. Árbol de objetivos o soluciones .....	59
Figura 7. Matriz DOFA.....	60
Figura 8. Ejemplo matriz DOFA.....	60
Figura 9. Procedimiento praxeológico .....	61
Figura 10. Matriz para analizar la práctica .....	62



## Introducción

*En esta vida hay que hacer acciones inmortales,  
construir la nueva ciudad de los hombres.  
No puede suceder que estemos en la luna, mientras  
que en la tierra hay miseria y mucho dolor.*

*Rafael García-Herreros, cjm*

La Organización Minuto de Dios, fundada por el padre Rafael García-Herreros, sacerdote eudista, surge con una visión antropológica de respeto y valoración de todas las personas, pues considera que tienen una dignidad y unos derechos que deben ser respetados a toda costa. Considera el mundo como el lugar dado por Dios para que todos vivan como corresponde a su dignidad, colaboren con los demás en la construcción de una sociedad justa y puedan realizarse en todos los niveles de su existencia. Por eso, nace profundamente anclada a una concepción precisa de la responsabilidad social. En UNIMINUTO compartimos un pensamiento humano y social concreto que nos inspira a buscar que todas las personas y comunidades, particularmente las menos favorecidas, logren un desarrollo integral que mejore su calidad de vida y les permita pasar de condiciones de vida menos humanas a condiciones de vida más humanas. Por eso, mediante nuestra pedagogía praxeológica, impulsamos el ejercicio de la práctica (social y profesional) como validación de esta teoría, buscando ser y formar ciudadanos socialmente responsables.

El tema de la responsabilidad social, si bien ha tomado fuerza en las últimas décadas, no es nuevo. Desde épocas muy antiguas, las sociedades han realizado acciones que dan cuenta de su compromiso y responsabilidad social; eventos como la minga o el convite, la labor colectiva o hasta las asociaciones de defensa militar entre pueblos son ejemplos de procesos culturales que evidencian el altruismo, la solidaridad y la responsabilidad social. No obstante, muchos otros hechos que también se consideran respuestas sociales, como la palabra empeñada al hacer un negocio o un acuerdo o la observancia de una promesa, se han ido perdiendo. Por otra parte, la creciente urbanización y la concentración de personas en grandes ciudades tienden a acabar con las redes solidarias de vecinos o con el calor humano típico del ambiente rural. Infortunadamente, en muchos casos, eso que llamamos progreso y civilización ha hecho perder la fuerza del encuentro y la energía que permitía desplegar los lazos comunitarios.

Y, sin embargo, la comunicación, la integración y la confianza en la gente siguen siendo los pilares que sustentan a las organizaciones modernas. Y es que en todo proceso de responsabilidad social, un punto clave es la construcción del llamado capital social, lo que tiene que ver con la capacidad de crear confianza, de asociarse, de trabajar en equipo con fines de cambio y superación,

que vaya más allá de lo local, pensando en el país en su conjunto e, incluso, en la humanidad.

Así, el concepto de responsabilidad implica la capacidad para responder, siendo receptivo hacia los demás y responsable consigo mismo. Hay que tener en cuenta que la palabra responsabilidad proviene del latín *responsum*, que es una forma de ser considerado sujeto de una deuda u obligación; por eso, su sentido más general es el de asumir las consecuencias de nuestros actos. La responsabilidad es entonces un valor que está en la conciencia de la persona, que le permite reflexionar, administrar, orientar y valorar las consecuencias de sus actos. Y siempre tiene que ver con el hecho de que “todos tenemos que ver”, de que nuestras acciones tienen efectos en los demás y en el ambiente.

La responsabilidad puede pensarse como una reacción ante la individualización y la fragmentación de las sociedades, destinada a ofrecer nuevas bases éticas para la vida en común. Pero no debería reducirse, sobre todo en términos educativos, a la idea de conformidad o adhesión.

La idea de responsabilidad implica un *continuum* (conjunto, espacio o secuencia en el que los elementos adyacentes no tienen diferencias notables, por lo que es únicamente divisible de modo arbitrario), cuyo horizonte macro está constituido por el gobierno, y su nivel micro, por los individuos; y entre ambos extremos hay una multitud de agentes. También supone la separación entre el nivel local y el global. Por ejemplo, no se puede promover la responsabilidad local a costa de la responsabilidad global, y viceversa.

Ahora bien, la responsabilidad en un entorno democrático se relaciona con la práctica de la democracia y la ciudadanía. Esta práctica va más allá del ejercicio del voto e implica participar en el proceso democrático a todos los niveles, incluyendo el debate, la lucha contra los prejuicios y las desigualdades y el aporte al desarrollo de la sociedad. Igualmente, supone la capacidad para reconocer las cualidades y diferencias de los demás y la voluntad y las aptitudes necesarias para tratarlos como personas con derechos. Además, ayuda a comprender que las acciones contribuyen a crear las condiciones necesarias para que las personas y comunidades puedan desarrollar todo su potencial humano y social. Es en este contexto democrático donde se entiende el concepto de responsabilidad social.

Se puede entonces llamar responsabilidad social al compromiso u obligación que los miembros de una sociedad -ya sea en tanto individuos o como miembros de algún grupo- tienen entre sí y con la sociedad en su conjunto. El concepto implica una valoración -positiva o negativa, ética o legal- del impacto que una decisión tiene en la sociedad. Esta responsabilidad puede ser negativa, expresando que hay necesidad de abstenerse de actuar (actitud de abstención), o ser positiva, significando que hay una obligación de actuar (actitud proactiva).

Actualmente, la responsabilidad social se considera un concepto normativo no obligatorio (es decir, sin la fuerza de la ley), como aquellos plasmados en acuerdos internacionales (por ejemplo, la “Declaración universal sobre bioética y derechos humanos” adoptada por la Unesco). Esto ha dado origen no sólo a diversas tentativas sectoriales de instaurar mecanismos de responsabilidad social -la más notable es la referente a “responsabilidad social corporativa” (RSC) o “responsabilidad social empresarial” (RSE), que puede definirse como la contribución activa y voluntaria al mejoramiento social, económico y ambiental por parte de las empresas, por lo general con la meta de mejorar su situación competitiva y valorativa y su valor añadido- sino a propuestas novedosas sobre las implicaciones corporativas o institucionales del concepto.

Por último, si bien hace mucho que el mundo empresarial ha acogido y desarrollado la idea, la reflexión acerca de la responsabilidad social apenas empieza a darse en el ámbito universitario. Y la cuestión hay que plantearla en estos términos: así como la empresa tuvo que superar el enfoque filantrópico de la inversión social (como gasto extra) para concebirse a sí misma bajo el nuevo paradigma de la responsabilidad social, la universidad debe superar el enfoque de la “proyección social y extensión universitaria” como apéndices de su función primordial de formación estudiantil (docencia) y producción de conocimientos (investigación), para poder asumir la verdadera exigencia de una responsabilidad social universitaria.

Creemos que todo debe partir de una reflexión crítica de la institución universitaria sobre sí misma en su entorno social, de un análisis de su responsabilidad y sobre todo de su parte de culpabilidad en los problemas de la sociedad, dejando de pensarse como un lugar aislado de paz y racionalidad en medio de la tormenta en que se debate la humanidad. Esperamos que el proceso que este texto puede generar contribuya a esta responsabilidad de todos y para todos.



# La persona humana y su actuar en la sociedad

i

*Siempre me ha parecido que a un ser humano sólo lo puede salvar otro ser humano.  
H. Konsalik*

*Una propuesta educativa, como la de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO-, que enfatiza el desarrollo humano y social, la gestación siempre utópica de un hombre nuevo y de una sociedad diferente tiene, necesariamente, que partir de unos conceptos de persona y de sociedad claramente asumidos y diferenciados. UNIMINUTO quiere formar profesionales que sean al mismo tiempo innovadores sociales, y por ello creemos que la aparición de una nueva sociedad sólo es posible cuando se substituye la relación sujeto-objeto por relaciones intersubjetivas, que, se supone, son vividas en la historia y en una cultura determinada.*

**H**ablar de responsabilidad social, entonces, implica referirse primeramente a la persona humana que es quien realiza esas acciones, y es, ante todo, un sujeto de deseos, un ser praxeológico que actúa como individuo racional (que reflexiona y analiza), consciente de sí mismo (capaz de identificar sus dimensiones y potencialidades), libre y autónomo (capaz de optar y responsabilizarse de sus decisiones), en un conjunto de relaciones e interacciones sociales (lo que supone dimensiones como ética, historia y política), y que siempre está en camino, en proceso de trascender (por eso es educable): la persona es un proyecto inacabado, como lo son sus deseos. Por eso existir, ser persona, es ante todo educarse o como lo dice Savater (1997): “la principal asignatura que se enseñan los hombres unos a otros es en qué consiste ser hombre” (p. 33). Dicho claramente: el enseñar a otros y apren-

der de otros es más importante para la constitución de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que se transmiten o se perpetúan, porque del intercambio intersubjetivo con los otros aprendemos significados, y del intercambio intrasubjetivo aprendemos a valorar y a darle sentido ético a la vida y a responsabilizarnos de nuestras acciones y decisiones.

Todo esto es lo que intenta abarcar el proyecto educativo praxeológico de UNIMINUTO (véase Figura 1), que se propone formar “los jóvenes soñadores de Colombia, capaces de darle un rumbo totalmente nuevo al país, para lograr dirigir la República por los nuevos caminos que ella anhela y necesita” (Rafael García-Herreros).

En la base de este proyecto educativo encontramos una pedagogía de inspiración humanis-

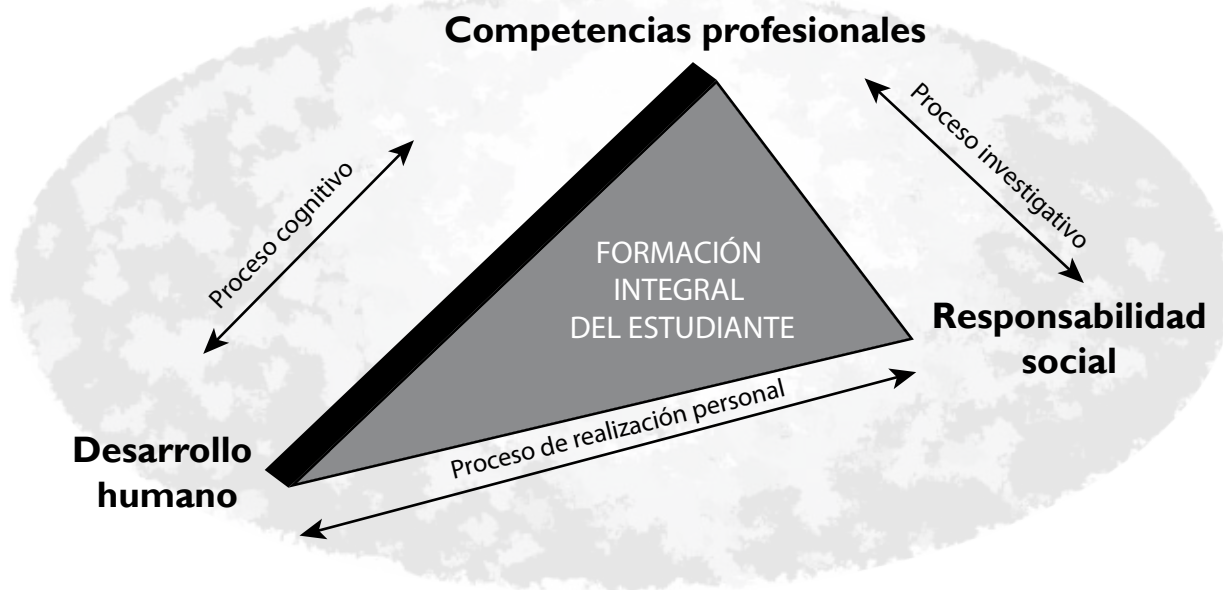


Figura 1. Esquema del modelo educativo praxeológico de UNIMINUTO. (Juliao, 2004).

ta, fundada en la fenomenología<sup>(1)</sup>. Este enfoque define la unicidad de cada persona, precisando ciertas condiciones relativas a la realización de sí mismo como persona (Rogers, 1979) y, sobre todo, a la actualización, desde su experiencia práctica, del potencial humano de cada uno (Maslow, 1998) que se expresa en sus deseos; de ahí el calificativo de praxeológica. La premisa central es que en condiciones de aprendizaje óptimas, aquellas que genera, entre otras, la reflexión sobre la acción práctica, los seres humanos tenderán a realizarse plenamente y aceptarán responsabilizarse de su propio desarrollo. Es el componente base de nuestro modelo educativo que hemos llamado “desarrollo humano” o proceso de realización personal.

1 En UNIMINUTO concebimos la formación integral de personas y comunidades como “el proyecto esencial de la pedagogía”, en el marco de una epistemología derivada de la fenomenología de Husserl y Schütz que articula el conocimiento científico (teoría) con el mundo de la vida cotidiana (práctica y experiencia). La fenomenología es la disciplina que estudia la relación que existe entre los hechos (fenómenos) y el ámbito en que se hace presente esta realidad (psiquismo, la conciencia). La fenomenología señala que lo que vemos no es la realidad en sí misma, sino los fenómenos que son, simplemente, las cosas tal y como se muestran, tal y como se nos ofrecen a la conciencia.

A esta visión autonomizante, es decir, no controladora, la pedagogía praxeológica integra elementos de responsabilidad social, como la conscientización (Freire, 1997) y el compromiso que despierta a la persona y la invita a querer participar de un proyecto de sociedad fundado sobre la paz, la justicia y la solidaridad, contribuyendo profesionalmente a la construcción de comunidades autogestionarias, incluso si ello implica dejar atrás algunos de sus deseos personales. Corresponde al proceso de responsabilidad social que, en el modelo educativo de UNIMINUTO, tiene un carácter de investigación aplicada y comprometida con la comunidad.

En fin, para favorecer la implementación de esta pedagogía praxeológica, se propone que se desarrolle un proceso dialéctico entre la teoría y la praxis, es decir, un enfoque que relacione acciones y ambientes educativos que pueden ser, en apariencia contradictorios, alrededor del desarrollo de las competencias profesionales en el proceso cognitivo que supone el quehacer educativo, que sólo tiene sentido cuando se logran aprendizajes significativos y pertinentes. Este en-

foque dialéctico integra la dimensión liberadora y autonomizante de la pedagogía humanista y la pedagogía crítica a la dimensión socializante más tradicional de la educación.

## La persona humana

La palabra persona (del lat. *persōna*, máscara de actor, personaje teatral, del gr. *πρόσωπον*) es un concepto polisémico, es decir, sus significados son múltiples. El Diccionario de la Real Academia trae, entre otras, las siguientes acepciones: "individuo de la especie humana; hombre o mujer distinguidos en la vida pública; personaje que toma parte en la acción de una obra literaria". En gramática, la persona designa los diferentes implicados en el acto comunicativo: quien habla es la primera persona, quien oye es la segunda persona, otros involucrados constituyen la tercera persona; éstas pueden existir en singular o en plural. Para ciertos filósofos, la persona es un ser racional dotado de conciencia y libertad; otros sencillamente emplean el término para referirse al ser humano en general. Para el derecho, persona jurídica es aquella a quien se le reconoce la capacidad de ser sujeto de deberes y obligaciones.

La responsabilidad puede pensarse como una reacción ante la individualización y la fragmentación de nuestras sociedades, destinada a ofrecer nuevas bases éticas para la vida en común. Pero, no debería reducirse, sobre todo en términos educativos, a la idea de conformidad o adhesión.

La reflexión (el pensar por sí mismo) y la acción (las prácticas cotidianas) nos ayudan a reducir la brecha que normalmente existe entre el modo como vivimos y lo que en realidad deseáramos que fuera nuestra vida. Se trata de un proceso *praxeológico*<sup>(2)</sup> (reflexión y acción inseparables) que, en tanto se va consolidando (mediante la

2 Consideramos que la praxis es una manera de actuar, mientras que la praxeología es (o quiere ser) una disciplina sobre las diferentes maneras de actuar: una teoría, un discurso reflexivo y crítico, (logos) sobre la práctica, sobre la acción sensata, de la cual se busca el mejoramiento en términos de transformación, pertinencia, coherencia y eficiencia.

experiencia), permitirá logros mayores; por eso es importante ver, poco a poco, en cada paso de la vida, qué cambios podemos realizar, y darles la forma que corresponde. Lo que llamamos "el sentido de la vida" está en la base del modo como vivimos: es su fundamento, pero no se ve si no nos preguntamos reflexivamente por él; son los cimientos que sostienen y dan forma a la existencia, pero como cimientos no son visibles sin cierta excavación. Es importante saber que cuando nos preguntamos por el sentido de nuestra propia vida no buscamos una respuesta unívoca: lo que intentamos es entender el espíritu de nuestra época y señalar lo que queremos que nos ocurra en ese contexto. Sin embargo, para aclarar lo que deseamos primero hay que comprender ciertos condicionamientos culturales que subyacen bajo nuestros modos cotidianos de pensar, sentir, amar y vivir.

Cotidianamente expresamos el sentido de una experiencia señalando su utilidad (¿para qué me sirve?). Esta es la principal herencia de nuestra historia familiar y social: nuestros padres y abuelos orientaron el sentido de sus vidas en la utilidad de sus actos y en el poder que lograban sobre las cosas y las personas. Así, aprendimos que somos personas si somos útiles y poderosos, no importa la calidad de nuestra vida ni la realización de nuestros sueños y deseos, sino cuánto producimos y cuánto tenemos. Esta es una cosmovisión utilitarista-productivista, que propone un modo de ser y de estar en la vida, que aún prevalece en nosotros, pero que se gestó desde un estado de cosas muy diferente al actual: el estado de necesidad y carencia en que se encontraba la humanidad a finales de la Edad Media, lo que generó la lógica del "progreso" y forjó un modo de vivir que transformó lo existente hasta entonces. Hoy podemos cambiar el modo de ser y vivir centrado en este paradigma, porque ya no corresponde totalmente con nuestro mundo.

No olvidemos que nuestra lógica espontánea (el "sentido común" que guía nuestras decisiones) todavía se basa en esta cosmovisión pro-

ductivista. Pero hoy los sentimientos y deseos de muchos de nosotros ya no se alinean con ese modo de sentir y querer, aunque todavía actuemos desde él. Este desfase ocasiona una sensación de pérdida de sentido: ésta es la causa fundamental de la crisis de valores, costumbres e instituciones en que nos hallamos. El sentido productivo está enraizado y da forma a nuestras acciones cotidianas. Si de verdad queremos cambiar, tendremos que resignificar el sentido que orienta nuestro modo de ser y de actuar como personas auténticas y responsables.

Somos parte del mundo y nuestros modos de vivir cambian con él. Desde hace cinco décadas el mundo ha venido cambiando radicalmente; quienes vivimos hoy debemos sintonizarnos con el nuevo estado de cosas. Pero, ¿por dónde iniciar esto? Lo que daba sentido, y que heredamos de los siglos anteriores, era el deber, y eso señalaba siempre al resultado utilitario de lo vivido y no al disfrute de cada experiencia vivida; hoy, el enlace con la fuente de sentido está en el deseo; la pregunta ya no es “cómo se debe vivir”, sino “cómo quiero vivir”.

Asumir que somos seres que desean y aprobar eso que palpita en nuestros deseos nos permitirá conectar con nuevos horizontes de sentido. Generará en nosotros actitudes y propuestas más amistosas con los otros y con el mundo, más interesadas en la alegría y en el goce de vivir, dando lugar a un nuevo modo de convivencia en el que nos relacionaremos con los demás desde la alianza, la inclusión y el amor, y no desde la competencia, el uso (o abuso) y la exclusión.

Necesitamos aprender a hallar sentido en la alegría de vivir cada experiencia como si fuera única y eterna; así aparecerán en nosotros nuevas formas de sentir y valorar la vida cotidiana y el tiempo presente; surgirá una pasión que dará mayor valor al aquí y al ahora y que no vivirá tan pendiente del resultado, más interesada en la alianza que en el dominio sobre las personas y las cosas. Se trata de un modo de ser y de actuar

que implica limitar la fuerza del enfoque utilitario productivista concebido a partir de la carencia y de la miseria, y nos permita acceder a los potenciales de bienestar que ofrece la actual situación.

Para orientarnos en esta búsqueda, debemos prestar atención a nuestros deseos: ¿Qué deseamos vivir y cómo? Obvio, la pura espontaneidad no bastará para reorientar las prácticas: debemos pensar nuevos caminos, desempolvar la imaginación y la intuición para diseñar estrategias y acciones novedosas y responsables con nosotros mismos, con los demás y con el medio ambiente. Debemos aprender a no sobrevalorar lo establecido como verdadero por la educación que hemos recibido. Eso implica repensar el sentido a partir del cual percibimos ciertos modos de vivir como buenos (y los repetimos aunque no nos hagan felices) y otros como malos (sin examinar si realmente son dañinos para nuestra vida o para la de los demás).

Necesitamos tomar contacto con lo que deseamos vivir, que casi siempre está atrapado por los prejuicios del mundo arcaico. Conviene que nos autoricemos a pensar y a validar proyectos y conductas que hasta ahora no nos hemos atrevido a imaginar y a desear, o que descartamos por incorrectas o imposibles apenas afloran a nuestra mente. ¿Y si fueran mejores opciones, practicable y posibles? ¿Y son precisamente esas las que nos permitirán ser auténticas personas?

Es importante invitar a quienes nos rodean (entorno familiar, laboral y social) a compartir esta búsqueda de sentido y a encontrar juntos nuevas formas de relacionarnos. Debemos aprender a vincularnos con ellos en tanto aliados que se potencian mutuamente, y no como jueces que dictaminan la “buena conducta” establecida. Debemos recuperar los lazos sencillos pero eficaces de la convivencia, de la solidaridad, de la responsabilidad mutua y del trabajo comunitario.

Al activar en nosotros la capacidad de conectarnos con nuestros deseos, estaremos poten-

ciando el cambio. Obviamente, al comienzo sólo estaremos reconociendo “el aroma del deseo”, lo más genérico de él, el rumbo que vamos a seguir. Luego habrá que encarnar el espíritu que late en nuestros deseos. Para ello vamos a necesitar imágenes más concretas, y tendremos que plantear la pregunta en cada ámbito de la vida: interrogarnos sobre cómo queremos vivir el amor, el trabajo, las amistades, la relación con nuestra familia, el vínculo con el dinero, la solidaridad, etc. Y luego sí: habrá que inventar y diseñar estrategias, proyectos, acciones y actitudes que vayan haciendo realidad lo nuevo, siempre teniendo en cuenta nuestras posibilidades. El reto es grande y nos va a pedir tiempo y atención, imaginación y aprendizaje. Pero el sentimiento de realización y bienestar que encontraremos a cada paso nos ayudará a esmerarnos cada vez más y nos dará fuerzas para encontrar un nuevo sentido para nuestras vidas y actuar desde él. Así, estaremos construyéndonos como auténticas personas capaces de decisiones socialmente responsables:

- Como *sujeto de deseos* pleno de potencialidades y/o posibilidades.
- Como *ser praxeológico* que actúa permanentemente, que construye y reconstruye.
- Como *individuo racional* que reflexiona y analiza críticamente lo que percibe y vive.
- *Consciente de sí mismo*, es decir, capaz de identificar sus dimensiones y potencialidades.
- *Libre y autónomo* al ser capaz de optar y responsabilizarse de sus decisiones.
- Actuando en un conjunto de *relaciones e interacciones sociales*, lo que implica otras dimensiones constitutivas de su ser como lo ético, lo histórico y lo político.
- Y que siempre está en camino, en proceso de trascender (por eso es educable): la persona es un proyecto inacabado.

La persona humana se va construyendo a lo largo de toda su vida. Todas esas dimensiones que integran su ser se encuentran en permanente cambio, pues admiten perfeccionamiento y reclaman trabajo; es por eso que la característica fundamental de lo social es la educabilidad, que tiene su origen en la plasticidad de la persona. La persona humana es una complejidad muy bien articulada que cuando está en equilibrio hace evidente su grandeza y su dignidad<sup>(3)</sup>; cuerpo, alma, espíritu, mente, corazón, todo junto y sensatamente orientado pone al ser humano en la cima del mundo, ya que no encontramos en nuestro planeta un ser tan elaborado y con tantas potencialidades en actualización como él.

Cada día, cada experiencia, aporta algo nuevo al ser y al quehacer de la persona humana. Las experiencias vividas significativamente e incorporadas a la estructura personal van fortaleciendo y conformando (dando forma) a la persona misma, marcando sus diferencias y consolidando su individualidad. La misma experiencia siempre será asumida de modo diferente. Así, por ejemplo, la muerte de un ser querido será más dolorosa para quien fue más cercano a él gracias a experiencias anteriores compartidas; sin embargo, la muerte de esa misma persona no afecta por igual a sus otros seres cercanos, pues cada uno se constituyó de modo diferente en el trato con él. Así sucede con todas nuestras experiencias: todo va siendo guardado y surge en el momento adecuado, evidenciando nuestra particularidad. Nuevas prácticas pueden alterar la comprensión de experiencias anteriores cambiando su sentido y significando de otro modo el hecho ya vivido.

Las actitudes personales son predisposiciones con las que nos preparamos para asumir nuevas experiencias; ellas son fruto no sólo de experiencias vividas sino de una construcción personal que conscientemente se ha venido fraguando. En el proyecto personal de vida cada uno esboza la

<sup>3</sup> El caso contrario, es el desequilibrio personal el que da origen a múltiples disfunciones y/o patologías: sicosis, esquizofrenia, complejos, fobias, entre otras.

clase de persona que es y la que desea llegar a ser, desde los principios, los valores, las creencias y las metas que concretan su personalidad o modo particular de ser y de actuar. Así, por ejemplo, cuando al elaborar su proyecto de vida una persona se da cuenta de cierta amargura que se refleja en tristeza, y comprueba que esa tristeza es su “marca” en todo lo que hace, ella puede plantearse un cambio, una tendencia positiva a la felicidad y a la alegría, para mirar con optimismo lo que viene. Es así que decimos que cada persona decide la manera como quiere vivir y la huella que quiere dejar como testimonio de su paso por la historia.

Un ejemplo puede aclarar lo anterior. Dos personas ven cómo un billete de \$50.000 cae del bolso de una señora, y sus reacciones son diferentes: la primera se acerca para cubrir con su pie el billete mientras piensa “ojalá la señora se vaya rápido para coger el billete. Sin querer me gané unos pesos; qué suerte”. El valor dinero rige su vida originando esta conducta. La segunda, sin pensar mucho, coge el billete para devolvérselo a la señora; ha dado prelación al valor de la honestidad, a no apropiarse de lo que no es suyo y a devolver a cada quien lo que le pertenece. Ante una misma circunstancia surgen respuestas diversas; esto muestra que no son las circunstancias las que configuran a la persona sino que es ella quien, desde su modo particular de ser, enfrenta las circunstancias; es el sujeto-protagonista de la historia y no un extra o material de utilería en el teatro de la vida.

Ahora bien, si esta diversidad de componentes que conforman la persona humana muestra su complejidad, las dialécticas que surgen entre ellos la hace aún más sugestiva y atrayente. La persona humana es una lucha permanente entre opuestos y contrastes: es corporalidad pero también es espiritualidad; permanentemente sus sentidos están confrontados a sus valores y creencias. Es individual, lo que indica su natural soledad, y sin embargo, es un ser sociable capaz de interactuar y vivir en comunidad. Es finito, su existencia es pasajera o efímera y, no obstante, siempre busca

trascender, dejar una huella que supere su espacialidad y su temporalidad. La persona oscila entre el júbilo y la angustia, entre la ilusión y la desolación, entre la armonía y la beligerancia, entre el amor y el odio, entre la vida y la muerte. Cada persona es todo un universo de pensamientos, emociones, relaciones, sensaciones, sentimientos, percepciones, ideas, sueños, deseos, creaciones, que la hacen única e irrepetible.

Ahora bien, si el modo de ser propio de cada persona es su potestad individual y sólo ella puede autodeterminarse, esto no quiere decir que su actuar carezca de principio alguno. Si retomamos el concepto de libertad podemos aclarar esto; la libertad es la facultad de la persona que le permite decidir actuar o no según su inteligencia o voluntad. Para que una acción sea libre, quien la realiza debe ser consciente de su actuar, debe saber lo que hace y cómo lo hace; es decir, no debe estar coaccionado por ninguna circunstancia. Puede ocurrir que uno no logre dimensionar plenamente las consecuencias de su actuar, pero eso no nos exime de responsabilidad (pues antes de actuar hay que prever las consecuencias). Así, se es libre cuando se decide, y decidir implica asumir las consecuencias de esa decisión; a esto lo llamamos responsabilidad. Dicho de otro modo, es libre quien decide y responde asumiendo coherentemente las consecuencias de su decisión.

## Elementos constitutivos de la persona humana

No sería posible agotar la profundidad y complejidad de los elementos constitutivos de la persona humana que hemos esbozado en el numeral anterior; aquí nos limitamos a describir algunos de los más representativos para nuestros propósitos: la responsabilidad social como práctica vital.

### *La corporeidad*

Obviamente, la expresión más sencilla de la presencia del ser humano en el mundo la da su cor-



poreidad. Previo a sus pensamientos, sentimientos, ideales o sueños, lo primero que identifica a una persona es su cuerpo. Podemos decir que no sólo “tenemos un cuerpo” sino que “somos un cuerpo”, ya que nuestra carga genética nos hace únicos y diversos entre semejantes, individuos al interior de una especie común. La configuración genética determina las características corporales del individuo; si una sola cambia ya se trata de otra persona totalmente diferente, porque la menor variación de su corporeidad daría como resultado un modo distinto de relacionarse consigo mismo y con el entorno.

El semblante puede expresar una variedad de sentimientos y emociones surgidas del fondo de la persona: lágrimas de alegría o de dolor, sonrisa, el ceño fruncido, el color de las mejillas, todo es indicativo de lo que ocurre en nuestro interior. También, la postura corporal comunica algo de nuestra interioridad: caminar con las manos entre los bolsillos puede ser signo de timidez o cansancio, levantar los hombros señala altivez o suficiencia, mantener brazos o piernas cruzados indica hermetismo y encerramiento. Un pestañeo al responder puede significar inseguridad. El cuerpo siempre está diciendo lo que somos, sentimos o deseamos, no podemos evitarlo. Es una de nuestras formas de comunicarnos, uno de nuestros lenguajes.

El cuerpo humano es un organismo biológico muy complejo y perfectamente estructurado: sistema nervioso, estructura ósea, masa muscular, visión, olfato, oído; todo tiene su lugar en ese mecanismo asombroso que es el cuerpo humano. También, las características sexuales son importantes en la configuración de la persona: establece no sólo rasgos físicos y psicológicos, sino también un modo concreto de ser y de actuar, pues el género tiene implicaciones profundas en la personalidad. La diversidad sexual hace que, aunque iguales en dignidad y condición, seamos diferentes en comportamientos, capacidades físicas, estructuras psicológicas, que lejos de apartarnos deben permitirnos mayor complementariedad.

Las diferencias físicas han sido causa de muchos conflictos sociales a lo largo de la historia y la geografía; poblaciones enteras han sido asoladas por quienes se creían “raza pura” o de mejor condición. Hombres que se consideran superiores a las mujeres, blancos que desprecian a negros o amarillos, colonizadores que frente a tribus nativas con sus particularidades los toman por animales sin alma. Se olvida o se desconoce, por intolerancia, el valor de la diversidad, siendo incapaces de captar la riqueza presente en todo ser humano. Pero igualmente grave es el atentar contra uno mismo cuando no se respeta el propio cuerpo.

### ***El psiquismo humano: el alma***

Sin embargo, a pesar de su importancia, no podemos reducir la persona a la mera corporalidad como si únicamente fuera materia evolucionada; existe en ella una realidad inmaterial que todas las culturas han identificado y explicado con términos fáciles de comprender. Los filósofos griegos crearon el sustantivo *psyché*, tomado del verbo *psicho* (soplar), para referirse al soplo de vida que acompaña a una persona hasta su muerte. El concepto pasó al latín como *ánima*, de donde surge nuestro español *alma*, muy usado por la antropología moderna. No es extraño que los antiguos hayan usado la imagen del aire para describir esa realidad básica e inmaterial de la persona, pues del aire sabemos que está ahí aunque no lo veamos y su presencia es vital para los seres vivos.

Nuestra cultura occidental depositó en el alma todos los atributos no materiales de la persona: conciencia, razón, ideas, símbolos, voluntad, libertad, valores, sentimientos, emociones, deseos. Ella contiene todo lo que conforma la interioridad o intimidad de la persona, todo lo que la hace única e irrepetible. Incluso para algunos pensadores occidentales, el alma llegó a ser tan fundamental que no requería del cuerpo para existir; incluso, creyeron que el cuerpo entorpecía el obrar del alma y era necesario liberarse de él.

Este enfoque, originado en Platón<sup>(4)</sup>, ha impregnado el pensamiento de muchos filósofos humanistas modernos que, como Descartes, buscaban un punto irrefutable en el que apoyar sus teorías racionalistas y lo hallaron en el ser humano: “*pienso, luego existo*”. A partir de esto, el mundo moderno privilegia el dominio de la razón y coloca al ser humano en el centro del universo haciendo que todo gire a su alrededor; sin embargo, esto no sirvió para captar realmente la esencia de la persona, pues ni la psicología ni la sociología ni las antropologías modernas o los avances científicos o tecnológicos han podido dominar los impulsos del alma humana impidiendo que la humanidad se destruya a sí misma. La ira, la envidia, el afán de poder o de gobernar, entre otros, son impulsos del alma que jalonan enérgicamente las decisiones de la persona llevándola a su destrucción.

Un autor contemporáneo, Castoriadis<sup>(5)</sup> (1999), señala que el elemento más radical y definitorio de la psique humana, anterior y condición de toda lógica, es la capacidad de representación (capacidad simbólica). Esta esencia representativa de lo psíquico se descubre en el lenguaje (y con él en todo el mundo humano) como algo siempre abierto a significaciones: la psique humana es un residuo de representaciones, siempre objeto de posibles reinterpretaciones, de

4 Esa doctrina dualista de Platón plantea la existencia de dos mundos: el mundo inteligible de las ideas, eterno, inmutable y necesario, y el mundo sensible de la materia, temporal, mudable y corruptible (alma encerrada en un cuerpo). Platón desvaloriza el mundo de la materia; de su doctrina procede la imagen del cuerpo como “cárcel del alma”. Descartes acentúa el dualismo entre el espíritu (*res cogitans*) y la materia (*res extensa*). Las consecuencias de esta visión serán negativas: desprecio del cuerpo, sobrevaloración de la teoría frente a la práctica, racionalización de los procesos educativos, entre otras.

5 La filosofía de Castoriadis se inserta en una reflexión sobre la problemática del sentido, y se puede considerar como un esfuerzo por desarrollar un proyecto de autonomía que supere las limitaciones de las propuestas de Kant. Su obra combina aportes del psicoanálisis (sobre estructura del sujeto), con una antropología filosófica que propone la imaginación como facultad productora de sentido, más radical que la propia racionalidad.

una nueva escritura, de una nueva creación<sup>(6)</sup>. La representación, por otra parte, va siempre vinculada, de modo indisoluble, a otros dos vectores de la vida psíquica que aquí hemos resaltado: el afecto y la intención o deseo, de modo que, según el mismo autor, “nada existe fuera del sujeto, que se experimenta a sí mismo como fuente de placer o como capaz de dar cumplimiento a ese placer” (p. 240).

Todo lo anterior nos permite señalar que hay que entender *psique* (alma) y *soma* (cuerpo) desde esa complejidad que las torna divisibles e indivisibles al tiempo. Son inseparables: pues el alma depende del cuerpo (las lesiones físicas o el consumo de drogas provocan cambios anímicos indiscutibles), y el cuerpo depende del alma (como en los movimientos voluntarios o en las llamadas enfermedades psicosomáticas). Pero al tiempo son separables: porque el cuerpo no depende del alma (existen mecanismos fisiológicos de mi cuerpo ajenos a mi voluntad) y el alma no depende del cuerpo, como en los casos de la resistencia al dolor o a la tortura, pero sobre todo porque desde el nacimiento la psique gira en torno a sí misma. Es esa arbitrariedad la que permite, con Castoriadis (1994), postular algo exclusivamente humano: la imaginación y, con ella, el imaginario histórico-social. Porque el ser humano es psique, pero al mismo tiempo y de modo indisoluble es un ser histórico-social.

### ***La dimensión espiritual***

Cuando hablamos de *espíritu* pensamos en cosas como vitalidad, entusiasmo o fuerza interior con las que emprendemos una labor determinada. La palabra entusiasmo se define como la “exaltación y foga del ánimo, excitado por algo que lo admire o cautiva”; esta exaltación del ánimo puede y debe

6 Más aún, esto supone que “lo real” es siempre indeterminado, y que no hay ni puede haber un fundamento último de ningún conocimiento, pues toda demostración supone, en últimas, algo indemostrable. Esto no significa, en la filosofía de Castoriadis, ni irracionalismo ni relativismo: que no haya “significación final” no implica que no podamos desentrañar el sentido de nuestras creaciones.

concebirse como la fuerza vital interior que mueve a la persona a actuar de tal o cual modo.

Estas ideas son más propias de las culturas orientales que comprenden a la persona en unión con la divinidad, capaz de encontrarse y dialogar con Dios, capaz de encarnar a Dios. Más que razonar sobre las creencias espirituales o religiosas, se trata de constatar que en todas las culturas, en todos los lugares y tiempos se afirman las tradiciones religiosas que acompañan a los humanos. Y es que al interior del ser humano existe un sentido de trascendencia, de superar lo terreno o material. Un ejemplo que todavía sorprende a los estudiosos de la conducta humana es el modo como las sociedades primitivas sepultan a sus muertos, colocando junto al cadáver los útiles necesarios (alimentos, vestido, armas, vasijas) para el viaje que inicia hacia la eternidad. Es que la cúspide de la naturaleza humana no es el psiquismo sino el espíritu.

La persona humana posee la admirable capacidad de conocer (mediante los sentidos, la imaginación, la inteligencia...) y de valorar y amar lo bueno que haya a su alrededor. La primera aproximación a la verdad nos la dan los sentidos y los sentimientos, pero el conocimiento íntegro de la realidad sólo se alcanza en el conocimiento intelectual unido al entusiasmo que viene de la dimensión espiritual. La persona es un ser abierto a la realidad, creada para vivir en la verdad, de la verdad y para la verdad. La verdad es patrimonio humano, pero que debe conquistar durante toda su vida. Buscar la verdad exige ser y actuar libres de prejuicios: evitar el etiquetar apresuradamente a las personas y los acontecimientos; evitar el juzgar de modo trivial la realidad. Hay que evitar el juicio definitivo: dejar siempre abierta la puerta para aceptar otros aspectos que todavía no conocemos y estar dispuestos a matizar y a corregir los juicios que ya hemos hecho sobre la realidad. Por eso hemos de perder el miedo a pensar, a cuestionar, a reflexionar críticamente.

De todo lo que hemos dicho hasta ahora podemos proponer algunas sugerencias prácticas, fundamentales para la construcción o revisión del proyecto personal de vida:

- Hay que atreverse a pensar por cuenta propia: plantearse sin temor las grandes cuestiones de la existencia. Un modo de lograrlo es escribir lo que se piensa; esto ayuda a reflexionar.
- Es útil comunicar lo que pensamos sobre los grandes temas de la vida y contrastarlo con otras personas, venciendo el pudor que a veces nos impide hablar de ciertos temas. Hay que aprender a dialogar, a escuchar y a presentar nuestros puntos de vista de modo desapasionado: aceptar lo que nos aportan los demás y ofrecerles nuestro propio aporte.
- Conviene fabricar un plan de lectura y disponer siempre de un tiempo para leer o estudiar. Antes de iniciar una lectura, es bueno asesorarse sobre la bibliografía más adecuada a nuestros deseos e intereses de tipo literario, histórico, filosófico, teológico.
- Es provechoso transcribir en fichas las ideas y sugerencias más atrayentes de lo que leemos. Poco a poco podremos disponer de un acervo ordenado por temas que será enriquecedor repasarlo de vez en cuando.

En toda persona hay un anhelo irresistible de verdad, un deseo de saber, de comprender más profundamente el sentido de la vida, de la finitud humana y del modo de trascenderla. Necesitamos responder a los grandes interrogantes de la vida: ¿de dónde vengo?, ¿adónde voy?, ¿quién soy?, ¿qué debo hacer en la vida?, ¿cómo voy a superarme? Los grandes interrogantes nos conducen a la búsqueda del sentido de la vida, a la razón de ser del mundo y del ser humano. Tarde o temprano nos preguntamos por la causa última de todo..., en definitiva, terminamos preguntándonos por Dios. Y, por eso, la escala de valores, los principios éticos y morales, nuestras

creencias y el sentido de la propia existencia son la base y el motor del actuar humano, lo que abre un abismo evolutivo entre la humanidad y otras especies que habitan sobre la faz la tierra.

Nos parece que Pascal (1981) sintetiza bellamente lo que es la persona: “el hombre no es ni ángel ni bestia. Nuestra desgracia es que quien quiere hacer de ángel se comporta como una bestia. Es peligroso hacer ver excesivamente al hombre cuánto se asemeja a los animales, sin mostrarle también su grandeza. Aun más peligroso mostrarle su grandeza, sin hacerle ver su bajeza. Y peor todavía dejarle ignorar una cosa y otra. Pero tiene grandes ventajas el que conozca ambas” (Pensamiento N° 358).

### Dimensión ética: la persona como sujeto moral

Cuando intentamos definir un término que tiene una larga historia nos abocamos a una tarea difícil, pues el paso del tiempo lo ha enriquecido con diversos matices. Por ahora comencemos distinguiendo dos conceptos que etimológicamente significan lo mismo pero que en el lenguaje común los usamos indistintamente:

- a. **Moral:** el saber que acompaña la vida de las personas haciéndolas prudentes y justas; podemos hablar de “moral vivida”.
- b. **Ética:** la reflexión sobre la moral o la filosofía moral; en este caso se trata de “moral pensada”, que tiene tres funciones: aclarar qué es la moral, fundamentarla y aplicar a los distintos ámbitos de la vida social los resultados de las dos anteriores (en este caso es la llamada ética aplicada).

La ética es, entonces, un tipo de saber práctico, es decir, uno de esos saberes que pretende orientar la acción humana de un modo racional (así, se diferencia de otro tipo de saber –meramente teórico– preocupado por conocer lo que son las cosas). Al decir que es un “tipo” de saber

práctico asumimos que existen otros, como los que dirigen la acción para obtener un producto (como el caso de la técnica o el arte); en el caso de la ética, estamos hablando, pues, de un saber que pretende, no tanto lograr un objeto, sino enseñarnos a actuar bien, racionalmente, en el conjunto de toda la vida. Ahora bien, este “enseñarnos a actuar racionalmente”, que sería la tarea de la ética, es algo complejo, pues significa, al menos, dos cosas diferentes:

- a. **Aprender a tomar decisiones prudentes** (lo que se conoce como “forjar el carácter”). Quiere decir saber deliberar bien antes de tomar una decisión para realizar la elección más adecuada y actuar según lo que se ha elegido. Pero como no se trata sólo de elegir en un caso concreto y puntual, sino para toda la vida, por eso la ética nos impulsa a forjarnos un buen carácter (un “*ethos*”) para hacer buenas elecciones. Así, el **carácter** sería el modo de ser del que nos vamos apropiando a lo largo de la vida al hacer sucesivas elecciones en un determinado sentido (otra cosa es el temperamento, con el que nacemos y que no se puede cambiar). Podemos, pues, decir que la ética es un tipo de saber praxeológico, preocupado por averiguar cuál debe ser el fin de nuestro actuar, para que podamos decidir qué hábitos hemos de asumir, cómo ordenar las metas intermedias, cuáles son los valores por los que hemos de orientarnos, qué modo de ser o qué carácter hemos de incorporar, con objeto de obrar con prudencia, es decir, tomar decisiones acertadas. Y es claro que todo esto implica libertad (poder elegir ese camino u otro) y responsabilidad (responder por la elección hecha).
- b. **Aprender a tomar decisiones moralmente justas** (en el fondo sería el respeto de los derechos humanos desde una moral crítica). Una persona y una organización, no sólo tienen que actuar con prudencia, también lo deben hacer con justicia. La pregunta ahora

es ¿cuándo se toman decisiones racionalmente justas? Y para responderla no basta con respetar la ley vigente (ni siquiera respetar la conciencia moral lograda), sino que es preciso averiguar qué valores y derechos han de ser racionalmente respetados; es decir, es necesario encontrar un criterio racional. Por eso hablamos de una moral crítica, cuyo ámbito es más amplio que el del derecho positivo. La ética, en tanto moral crítica, nos proporciona criterios para decidir, en conciencia<sup>7</sup>, cuáles son esos valores y derechos que hay que respetar.

Ahora bien, la persona humana es un animal de costumbres, despliega rutinas en su quehacer cotidiano que le facilitan la ejecución de acciones repetitivas. Sería una pérdida de tiempo y esfuerzo dedicarse a pensar un modo siempre distinto para hacer las mismas cosas. Las costumbres más enraizadas adquieren fuerza de ley de tal manera que siempre deben hacerse así, pues de lo contrario alterarían el buen desarrollo de las demás actividades cotidianas. Esto es válido tanto para los individuos como para la sociedad. Cuando los miembros de un grupo instauran rutinas, para beneficio de todos, se comprometen a ejecutarlas fundando costumbres que serán asumidas por todos los integrantes; el ejemplo más cercano está en la familia, pues cuando se tiene la costumbre de comer juntos a las siete de la noche se espera que todos estén a la hora y en el lugar indicado, de modo que la ausencia de uno altera la rutina de los otros.

Las conductas humanas son aceptables o inaceptables según concuerden o no con las costumbres del grupo social donde se está. Por

7 Cuando hablamos de conciencia nos estamos refiriendo a una función propia de la persona humana. La experiencia nos enseña que ciertas personas observan una determinada conducta moral y que otras se conducen de modo inmoral. En consecuencia, la conciencia moral no es algo añadido a la persona, sino que es la persona misma el sujeto de la conducta moral. La conciencia moral es una realidad dinámica que capacita al ser humano para que capte y viva los valores morales. Su desarrollo y perfección dependen del desarrollo y de la perfección de la personalidad de cada ser humano.

eso, un musulmán considera normal el contraer matrimonio con una niña de diez años de edad, mientras que en occidente ello sería un acto socialmente censurable. Sabiendo que una persona necesita de dos litros de agua diarios para sobrevivir y que la descarga de un sanitario tira dieciséis litros de agua por la cañería, habría que pensar que ocho seres humanos se quedan sin el preciado líquido por cada descarga. Pero, ¿cómo no descargar la cisterna si es una costumbres saludable y necesaria? Es que las costumbres existen y se han conservado a través del tiempo para salvaguardar los valores y principios que una comunidad considera esenciales.

Antes de avanzar, es importante aclarar que las personas son buenas en sí mismas, aunque realicen acciones censurables o intrínsecamente malas. Su existencia, como la de todo lo que existe, goza de una bondad originaria que es el fundamento de su vivir. Con el paso del tiempo, la persona se va construyendo entre aciertos y errores; es indudable que no todo resulta como se desea, pero el aprender de los errores posibilita recibir el nuevo día con la ilusión de hacer las cosas mejor. Quien dijo una mentira no es y no tiene por qué ser considerado un mentiroso. Una acción específica y aislada nunca define el ser de una persona. Si fuera así, se destruiría toda posibilidad de cambio o conversión y se eliminaría la natural esperanza humana de superar sus limitaciones y de recobrar la dignidad comprometida en las acciones equivocadas.

Precisamente, la intolerancia y la no aceptación del fracaso originan rupturas profundas en la persona y en la sociedad, generando visiones fatalistas de la existencia. Esta corriente ha venido recorriendo las calles, las salas de cine, los pasillos de colegios y hospitales. Niños y jóvenes sumergidos en esta *cultura de la muerte*, donde la vida ya no vale nada y no merece ser vivida, atentan contra sí mismos acrecentando el número de suicidios y/o asesinatos. Crear espacios de tolerancia y respeto es el único camino hacia la convivencia pacífica de las personas y de las sociedades.



Volviendo sobre la toma de decisiones, es pertinente señalar los elementos necesarios para una auténtica decisión. Decidir es finalizar una contienda, es tomar partido en una controversia, es la conclusión de un conflicto. La etimología de la palabra es “separar cortando”, un proceso que implica varios momentos: primero separar, dejar de lado, cortar, identificar las variantes de un problema o considerar las alternativas de solución; es tener claro el panorama. En segundo lugar, calcular los beneficios y las desventajas de cada alternativa, lo que permite elegir las mejores opciones y descartar las desfavorables. En tercer lugar, “tomar juicio sobre algo dudoso o contestable”, es resolver el conflicto de modo definitivo con los argumentos necesarios y suficientes. Decidir, entonces, es un proceso que integra la capacidad racional de la persona y su facultad de discernimiento<sup>8</sup> y valoración ética<sup>9</sup>, que compromete su voluntad y libertad, incluso sus emociones y sentimientos. Decidir es un ejercicio propio de seres racionales dotados de conciencia, voluntad y libertad.

De lo anterior podemos inferir que sólo la persona humana, capaz por naturaleza de tomar decisiones usando sus facultades mentales, psíquicas y espirituales, puede ser considerada sujeto moral, pues sólo ella cuenta con el grado de conciencia, libertad y juicio requerido para obrar conforme a los valores y principios asumidos. Además, sólo ella cuenta con el aporte ofrecido por las costumbres y tradiciones de su comunidad, que después de numerosas experiencias vividas ha descubierto, jerarquizado y

8 En su definición más simple, el discernimiento no es sino la capacidad de decidir entre la verdad y el error, entre el bien y el mal. Lo contrario sería la irreflexión, irresponsabilidad, insensatez e imprudencia. Todas las percepciones erróneas se basan en discernimientos erróneos, y debido a ellos cometemos acciones físicas, verbales y mentales perjudiciales. Actuamos de modo equivocado porque estamos bajo la influencia de las perturbaciones mentales, que a su vez están basadas en discernimientos erróneos.

9 La palabra valor viene del latín *valere* (fuerza, salud, estar sano, ser fuerte). Cuando decimos que algo tiene valor afirmamos que es bueno, digno de aprecio y estimación. Aunque son complejos y de varias clases, todos los valores coinciden en que su fin último es mejorar la calidad de nuestra vida.

difundido valores que considera de importancia fundamental para la supervivencia humana en armonía con el entorno. La valoración moral (discernimiento) se hace entonces sobre la bondad, pertinencia, conformidad o no del actuar humano. La persona libre que de modo consciente y voluntario realiza una determinada acción, asume las consecuencias que ella implica; a esto lo llamamos responsabilidad.

Para ser responsable de su actuar, el sujeto moral debe obrar libre, consciente y voluntariamente. Un niño no posee los suficientes conocimientos ni la madurez ni los criterios para obrar en conciencia; por ello, sus padres se responsabilizan de sus acciones. El desarrollo humano se realiza por etapas y cada una de ellas responde a realidades y necesidades concretas del individuo; a medida que crece, va asumiendo un mayor grado de conciencia y por ende mayor responsabilidad sobre sus acciones. Podría suceder que una persona vea truncado su desarrollo físico o psicológico y llegue a la edad adulta sin contar con las capacidades requeridas para tomar decisiones; en ese caso, no se puede emitir ningún juicio moral sobre su acción.

No es posible dejar de lado los deseos de la persona como sujeto moral, pues ésta siempre busca el bien en su actuar. Con frecuencia escuchamos decir: “¿Qué tiene de malo tomar un trago con los amigos?”. Y es cierto, no tiene nada de malo; al contrario, es bueno compartir con ellos y consagrarles tiempo. ¿Es bueno trabajar y conseguir lo necesario para sostener la familia? Claro que sí, por eso las personas asumen sacrificios con tal de brindar a los suyos lo mejor. Hay que aceptar que toda acción humana, por espantosa que parezca, se apoya en el bien que el sujeto logra percibir. Es que las personas nos vemos abocadas a componer una escala de valores donde podamos priorizar lo que nos parece más relevante y dejar en segundo lugar lo menos significativo. Esta tarea no es sencilla, pues existe una real distancia entre el bien objetivo (presente en las cosas) y la interpretación subjetiva de quien



percibe dicho bien. Además, en la vida práctica se puede confundir qué sea lo más importante, pues generalmente entra en conflicto con lo mejor o lo necesario. La escala de valores será la que determine sus pensamientos y su conducta. La carencia de un sistema de valores bien definido, sentido y aceptado instalará a la persona en una indefinición y vacío existencial que la dejará a merced de criterios y pautas ajenas.

En síntesis, ser libre no se limita a la capacidad de decidir, elegir u obrar conforme al capricho de la voluntad, es mucho más que esto. Se es libre cuando se opta por aquello que genera para la persona la connotación más atrayente. Así, si el ir a tomar unos tragos con los amigos lo conduce a gastar el dinero destinado al sustento de la familia, hay que tener cuidado, no sea que un bien de menor valor (disfrutar de unos tragos) termine apartándolo de un bien de mayor valor (el cuidado y bienestar de los suyos). Y si el trabajar mucho, incluso los fines de semana, buscando mejores condiciones de vida para la familia, le impide ver crecer y compartir con los hijos, habría que revisar en la propia escala de valores qué va primero, si el trabajo o los hijos por quienes trabaja. A diario tomamos decisiones a partir de una escala de valores tácita en las tradiciones culturales con las que nos han educado; esta escala ha sido interiorizada, está inscrita en nuestro interior y puede ser modificada por nuevas percepciones de sentido o valor, aquellas que nos aportan las nuevas experiencias que resignifican las costumbres y tradiciones y reacomodan la estructura moral del hombre y de la sociedad.

Nos queda un aspecto importante por señalar y es el papel de la educación en todo lo anterior. Una serie de preguntas que plantea Fernando Savater (1997) muestra la complejidad de esta cuestión:

“¿Debe la educación preparar aptos competidores en el mercado laboral o formar hombres completos? ¿Ha de potenciar la autonomía de cada individuo, a menudo crítica y disidente, o

la cohesión social? ¿Debe desarrollar la originalidad innovadora o mantener la identidad tradicional del grupo? ¿Atenderá a la eficacia práctica o apostará por el riesgo creador? ¿Reproducirá el orden existente o instruirá a los rebeldes que pueden derrocarlo? ¿Mantendrá una escrupulosa neutralidad ante la pluralidad de opciones ideológicas, religiosas, sexuales y otras diferentes formas de vida (drogas, televisión, polimorfismo estético) o se decantará por razonar lo preferible y proponer modelos de excelencia? ¿Pueden simultanearse todos estos objetivos o algunos de ellos resultan incompatibles?” (p.13).

No se trata de resolver estas preguntas, pero sí de dejar planteada la complejidad y la responsabilidad social de esta cuestión. Lo que quizá resulta más grave, como decía Fromm (1957), es la falta de confianza en nosotros mismos para retomar las riendas de nuestro propio destino (individual y colectivo) y construir así un proyecto de nación basado en una serie de valores fundamentados en el diálogo, en la tolerancia, en el respeto mutuo y el análisis reflexivo de nuestra experiencia histórica, de tal modo que sea relevante para cada persona y para cada grupo étnico y social que conforman nuestra nación.

### **Las relaciones e interacciones humanas: persona y sociedad**

Hemos señalado que la persona es un ser complejo provisto de cuerpo, alma y espíritu y que articula todas esas dimensiones para poder establecer vínculos con los otros, ya que antes que un ser racional individual es un ser social que interactúa con los demás, que con los otros se comunica, adquiere aprendizajes y comparte vivencias, y que estos lo obligan a asociarse para poder vivir, reproducirse e inmortalizarse, ya que solo no logra defenderse plenamente de los condicionamientos naturales.

La relación dual, de orden antropológico y social, es cuantitativa y cualitativamente diferente de la relación plural. Es una relación “cara a cara”

en la que el otro no aparece en forma mediaticada, en función de sus características típicas, como es el caso de la mera relación entre contemporáneos, sino que surge inmediatamente, sin intermediarios. Es la relación que Schutz (2001) llama "entre congéneres". Aquí el otro es alguien, es un tú. Y entre tú y yo no hay esquemas, no hay medios. La homogeneidad aquí no existe: no me limito a vivir con el tú, sino a través suyo, y mis acciones no están simplemente relacionadas con las tuyas, sino que están entrelazadas. Esta es la plena intersubjetividad del mundo cotidiano: comienzo a vislumbrar que el otro no se limita a jugar un rol, sino que va más allá, es un alguien insustituible, con quien comparto ya no sólo un espacio geográfico y un tiempo cronológico, sino un entorno compartido (espacio vital) y un tiempo kairológico<sup>(10)</sup>.

El ejemplo más claro de la interacción dual es la amistad. Y la amistad se siente, pero no se puede pensar (si sé por qué amo, dejo necesariamente de amar). Ahora bien, como la relación dual no admite espectadores, no es posible una relación entre más de dos en la que tarde o temprano alguno de ellos no sea visto como intruso.

En la interacción dual, la individualidad no desaparece. En las relaciones plurales, que son las más habituales en la práctica social, el grupo no es una simple adición de los individuos, sino que genera una unidad superior en la que la intimidad se destruye (lo privado-moral deja paso a lo público-cívico). De ahí que sólo se puede edificar un encuentro moral tomando como fundamento la relación antropológica dual y, por tanto, la relación plenamente humana sólo puede ser dual. Así, la vida es realmente un modo de ser con los

**10** Normalmente se diferencia entre tres tipos de "tiempos": el tiempo cronológico, el biológico y el kairológico (aunque existen otras muchas divisiones). Mientras que el tiempo cronológico es al que nos referimos con mayor frecuencia y está relacionado con los movimientos cósmicos, y el tiempo biológico representa el transcurso de toda vida desde su nacimiento hasta su muerte; el tiempo kairológico es la propia percepción del transcurso de dicho tiempo, personalizada, interiorizada; es el tiempo particular vivido desde múltiples perspectivas, todas ellas válidas.

otros, en el que el otro se me presenta como absoluto: ya no es sólo un "cara a cara", ahora se trata de un "rostro desnudo" (sin la máscara del rol) que trasciende toda contextualización, pero se me revela, se me da como presencia. Existencialmente yo soy yo y tú eres tú; sin embargo, éticamente, el otro me obliga. Y así me hago su cómplice, me hago responsable de él (este es el verdadero amor sin intereses, gratuito).

Por otra parte, estos vínculos, que se denominan relaciones o interacciones, los realizan las personas, y al constituir las generan lo que llamamos sociedad<sup>(11)</sup> o conjunto de personas que se unen para compartir objetivos comunes. Pero también tenemos que hablar del grupo y de la comunidad.

## **La sociedad**

Para comprender plenamente la naturaleza humana no basta examinar sus dimensiones físicas (corporalidad) o psicológicas (alma y espíritu); también hay que abordar sus expresiones sociales, históricas y culturales. Los seres humanos evolucionaron como seres sociales porque precisaron entrar en contacto con los otros para estar bien física, emocional, económica y familiarmente.

Etimológicamente, sociedad proviene del latín "*socius*", que significa seguir o acompañar. Socio es entonces el próximo o asociado en algo común, sobre todo quien está al lado en el vecindario, en el trabajo o en la batalla. Socio se contrapone a "*hostis*", el extranjero o alejado, quien por estar más allá de la puerta ("*ostium*") es considerado opuesto o incluso peligroso. Sociedad sería entonces la agregación o el conjunto de socios, colegas o colaboradores. A partir de estas consideraciones etimológicas, de por sí muy dicien-

**11** Sociedad es un concepto complejo, susceptible de referirse a diversas realidades y capaz de recibir enfoques opuestos. Su polisemia ha generado gran variedad de definiciones que dependen del punto de vista asumido o de los elementos que incluyan. En general, se designa como sociedad todo tipo de asociación o grupo formado por seres vivientes, a los que unen ciertas semejanzas en su constitución o en sus actividades.

tes, podemos definir sociedad como la unión intencional, estable y estructurada de seres humanos que buscan activa y conscientemente la consecución de un bien común. A eso habría que agregar que para lograr esos fines comunes las personas que las integran se preocupan por adoptar unas conductas de acuerdo con el rol o la posición que asumen en dicha sociedad. De esta definición podemos desprender ciertas notas características:

- a. Una persona no basta para formar una sociedad. Se requiere un cierto número de personas que se agrupen. Sin embargo, la unidad resultante no borra las diferencias ni produce un todo compacto (esto es lo que pretenden los totalitarismos que eliminan las diferencias individuales). Al contrario, dicha unión agrupa la pluralidad de personas de modo que preserven su individualidad. Las diferencias individuales no se suprimen en la sociedad, sino que se armonizan para que contribuyan al bien del conjunto. Incluso se podría decir que los rasgos particulares se precisan y se acentúan en la interacción comunitaria.
- b. La sociedad es fruto de una acción intencional y consciente, resultado de unos fines o bienes que se proponen a la voluntad y la mueven. No es sólo producto de lazos físicos, biológicos o instintivos. Tampoco es el resultado exclusivo del empuje exterior de las infraestructuras o de otros factores coercitivos. Al contrario, es una unión que emerge del interior de la conciencia, producto del conocimiento y de la libre decisión. Según se modifiquen estos motivos o el juicio sobre ellos, el grupo mismo irá cambiando. Este carácter intencional implica que la sociedad es algo exclusivamente humano, aunque por analogía la usemos como categoría descriptiva de otros seres vivos.
- c. Aunque brota de la naturaleza humana, la sociedad no surge espontáneamente; es algo construido. Su fin no se logra automáticamente, sino mediante el quehacer intencional de las personas asociadas. Esto significa dos cosas: primero, que cada uno con su decisión y adhesión crea y recrea continuamente la sociedad, y segundo, que, integrado en ella, ayuda sin cesar a la búsqueda colectiva del fin común articulando su aporte dinámico al del conjunto de asociados. Este carácter activo se refleja en la acción social como la característica básica de los sistemas sociales.
- d. La unión social no es eterna, pues toda sociedad tiene un comienzo y desaparecerá. Pero sí ha de ser permanente, por lo menos en la intención. Todo desaparecería si la sociedad se pactara bajo la provisionalidad de un término temporal. Por eso, las reuniones coyunturales (una manifestación, un congreso o una excursión) no son propiamente una sociedad.
- e. La sociedad ha de disponerse como una estructura o sistema con elementos diversos, sean individuos singulares o complejas instituciones. Dentro de la estructura o sistema global pueden surgir tensiones y conflictos, que se soportan porque los beneficios emanados de la pertenencia social son valiosos. Una sociedad no implica que todos sus elementos sean óptimos. Siempre pueden mejorarse. Las críticas y las tensiones incluso pueden ser factores dinámicos de mejora que produzcan un cambio social, que no afecta al carácter básico de la sociedad, sino a su calidad, funcionamiento y organización.
- f. Todo lo que se hace en una sociedad es para lograr un fin. Tal fin interesa y beneficia al conjunto de los miembros. Por ello se llama bien común. Ha de ser universal, es decir, más amplio y de calidad superior que el interés particular de individuos o grupos parciales. Y a la vez debe ser singular para que beneficie a todos y a cada uno de los participantes. La unidad del fin, la obligación forzosa

de alcanzarlo y la pluralidad de miembros o factores que convergen en él revelan la necesidad de una coordinación efectiva que reúna los esfuerzos plurales. De ahí el surgimiento de la autoridad y del control social<sup>(12)</sup> como elementos necesarios de la sociedad.

En este sentido, al interior de la sociedad se asumen *normas* que regulan el comportamiento de las personas, y se convierten en parámetros concretos frente a lo que se espera de ellas en pensamiento y acciones. Estas normas pueden ser: a) Valores, como sentimientos o principios que rigen las relaciones y orientan el comportamiento; b) tradiciones y costumbres, en tanto bienes culturales que se transmiten de generación en generación y representan los modos cotidianos y habituales en que se comportan las personas; c) leyes, concebidas como preceptos jurídicos establecidos por la autoridad y que determinan o limitan el libre albedrío de las personas y se traducen en las normas que definen la conducta social; d) reglas de convivencia, es decir, acuerdos o arreglos que crean las personas para la vida en comunidad y se vuelven necesarias para las relaciones con los demás.

### ***La comunidad***

Este término con frecuencia lo usamos como idéntico a sociedad, pero su significado es más restringido. La sociedad es unidad activa hacia una finalidad, dejando en segundo plano aquello que liga sus componentes. La comunidad, en cambio, insiste en lo que de común une a sus miembros. Este concepto designa entonces a un grupo social con profundos y estrechos vínculos entre sus integrantes. Corresponde así a grupos con identidades profundas, nacidas de lazos como lengua, cultura, sangre, credos, costumbres, ideas... Su realidad es más bien natural que artificial.

<sup>12</sup> Es una manifestación de la socialización que tiene que ver con los medios y con las estrategias que se utilizan para que una persona o un grupo se comporte de la manera esperada por todos.

Ferdinand Tönnies (1947) usó como clave de su concepción social la diferencia entre comunidad y sociedad<sup>(13)</sup>. La comunidad es algo vital, fruto de la voluntad orgánica, como la familia; en cambio, la sociedad es de naturaleza contractual y racional, fruto de la voluntad reflexiva que busca un objetivo (por ejemplo, una empresa). La historia ha caminado desde la comunidad hacia la sociedad. Así, en la modernidad, la sociedad absorbe a la comunidad, y la organización racional y contractual de la vida se impone cada vez más a la espontaneidad directa y afectiva de las formas comunitarias. Pero tal contraposición en realidad es incompleta, pues olvida que en ambas interviene la razón, que la comunidad también busca fines racionales y que la sociedad no excluye lo afectivo ni lo espontáneo.

Entonces, una comunidad es un conjunto de personas que comparten elementos comunes tales como el lenguaje, sus costumbres, sus formas de interactuar, los valores, las normas y reglas de comportamiento, su cosmovisión, un territorio y otros aspectos comunes que en últimas le generan una identidad y la hacen única. Por ejemplo, Colombia está dividida en regiones y cada una de ellas comparte elementos particulares que la hacen única, es así que los costeños comparten un lenguaje, una gastronomía y una cultura propios que los hacen diferentes a quienes se encuentran ubicados en la región cundiboyacense.

### ***La acción social***

Weber (1977) define la *acción social* como aquella relación en la que el sujeto orienta su conduc-

<sup>13</sup> Tönnies es famoso por su distinción entre comunidad y sociedad, que da diferentes tipos de relaciones sociales, según el tamaño de la población y su grado de complejidad en la división social del trabajo. El pueblo o el campo está caracterizado por relaciones sociales de tipo personal y afectivo; instituciones representativas de este tipo de relación son la familia y la iglesia. En contraste con las relaciones impersonales e instrumentales propias de una ciudad o de una gran urbe; en este caso, la fábrica es la institución social representativa. La conclusión es que cuando la división del trabajo es más compleja, las relaciones entre las personas se vuelven más competitivas e individualistas.

ta significativamente en función de la interpretación de la conducta de los otros. Él dice:

*Se comprende por acción aquella conducta humana que su propio agente o agentes entienden como subjetivamente significativa, y en la medida en que lo es. Tal conducta puede ser interna o externa y puede consistir en que el agente haga algo, se abstenga de hacerlo o permita que se lo hagan. Por acción social se entiende aquella conducta en la que el significado que a ella atribuye el agente o agentes entraña una relación con respecto a la conducta de otra u otras personas y en las que tal relación determina el modo en que procede dicha relación (p. 283).*

Es decir, que no basta que una acción esté relacionada con el otro para que sea social; es necesario que además de la conciencia de existencia del otro se establezca una relación significativa. En otras palabras, una acción es social desde el momento en el que las personas que intervienen en la interacción orientan recíprocamente sus acciones, de ahí que la intersubjetividad sea un elemento básico de la acción social. Así, solamente el loco o el genio podrían vivir solos en un mundo dotado absolutamente de sentido, pues en la vida cotidiana el sentido surge en la interacción con los demás.

De lo anterior se desprende que la conciencia (o la posibilidad de autoconciencia) es un elemento básico de la acción social. Eso no significa obviamente que sólo nos vemos implicados en una acción social cuando tenemos conciencia de ella, pero podemos y debemos descubrir esa conciencia latente. Pero además toda acción social implica una reciprocidad (no se trata ni de solidaridad ni de fraternidad ni siquiera de homogeneidad), precisamente por el carácter intersubjetivo de la misma. Es decir que la definición de acción social de Weber no niega la posibilidad del conflicto, sino todo lo contrario: el conflicto es un modo de encuentro social (y pedagógico) de primera magnitud.

Ahora bien, Weber distingue cuatro modos de acciones sociales que son muy importantes que tengamos en cuenta para establecer más adelante las consecuencias frente a la responsabilidad social:

- a. **Acción racional con arreglo a finalidades:** aquella acción no sometida a los valores ni afectiva ni con arreglo a la tradición. Es la acción instrumental o teleológica.
- b. **Acción racional con arreglo a valores:** sólo tiene presente el ideal; en ella encaja cualquier tipo de valor (ético, estético, religioso...) mientras no tenga relación alguna con el resultado. Es la acción deontológica. Aquí cabe la acción pedagógica.
- c. **Acción afectiva:** es la acción emotiva que se distingue de la racional con arreglo a valores por su particularidad. Es igualmente deontológica, no instrumental, pero singular o individual.
- d. **Acción tradicional:** es la acción orientada en función de la costumbre o del hábito; es fruto de la herencia cultural transmitida de generación en generación.

Por otra parte, Habermas (1987) distingue otros modos de la acción social:

- a. La acción teleológico-estratégica, propia de las éticas utilitaristas: dado un objetivo, el sujeto elige unos medios que aplicándolos de forma adecuada le permiten alcanzar sus fines. Es la acción centrada en los medios; el valor dominante es la eficacia, y las decisiones se toman en función de ésta.
- b. La acción regulada por normas, a diferencia de la anterior, no se refiere al sujeto solitario, sino al grupo social. Los valores son compartidos por los miembros de la comunidad. Todos los que intervienen en esta acción esperan un determinado comportamiento

de los otros. Lo que importa no es el éxito para alcanzar los fines, sino las reglas del orden social.

- c. La acción dramática es tal vez la más clarificadora para la comprensión de muchas de las interacciones sociales en la vida cotidiana. Se refiere a la relación que los participantes establecen ante un público frente al que juegan un rol. En la mayoría de las acciones que ocurren en la cotidianidad la persona que interviene no es sino "ciudadano" y, como tal, máscara. Por eso, para vivir nos basta con saber las características típicas del otro que, en este caso, no es una persona sino un personaje representando un papel. Así, el mundo entero es un escenario.
- d. La acción comunicativa que implica una voluntad de consenso, un deseo de entendimiento. Corresponde a las acciones morales (que no siempre son sociales).

Entonces, la acción social está conformada por la acción de cada individuo, pero basada en el sentido subjetivo e intencional. La acción es la actividad humana fundamental por la que aparecemos en un espacio común o público como seres únicos e irrepetibles. Arendt (1993) entiende esta aparición como *autorrevelación*, que no sólo es revelación de uno mismo a uno mismo, sino también, y sobre todo, una revelación de uno mismo ante los demás.

Toda acción social, siendo acciones de individuos, tiene en cuenta el sentido que los otros dan a su propia acción. O sea que hay una transformación de la interacción humana en una relación social. Hay relación cuando existe ya la probabilidad u oportunidad de que una acción social tenga lugar otra vez, en ese caso se supera la simple interacción. La relación existe en cuanto hay probabilidad de que se dé una nueva interacción, fundada en una expectativa recíproca. En otras palabras, lo social está basado en la probabilidad de que exista la relación, es decir, lo social no es algo que

tenga existencia por sí mismo, está relacionado con las expectativas y deseos de las personas. La relación está fundada en la probabilidad de la interacción. Lo que hay que preguntarse siempre frente a las acciones con sentido de los individuos es: ¿qué está en juego en dicha relación? Es decir, ubicar toda acción dentro de un contexto de significación. Es lo que los sociólogos han llamado *comprensión*, que implica ubicar una situación en un contexto más amplio que le da sentido y, por tanto, es la base de su explicación. Encontrar una explicación de lo social implica encontrar un elemento detonador (catalizador) de la experiencia, cargado de sentido.

En otras palabras, los seres humanos concretos son movidos en sus acciones por las tradiciones, las pasiones y/o los cálculos en cada una de sus decisiones socio-históricas (su *praxis*). Cada individuo orienta su acción respecto de otros de un modo más o menos claro. A estas acciones nos acercamos, según Weber (1977), mediante *tipos ideales* que nos permiten captar, explicar y comprender de una forma más o menos eficiente dichas acciones cargadas de sentido.

## El análisis de la realidad social

Leguizamón y Juliao (2002) dicen: "las relaciones que se generan entre las personas y las colectividades, se evidencian en un proceso de articulación social que da origen a la organización de la sociedad, a la llamada estructura u organización social, en la que confluyen la totalidad de los seres humanos y sus actividades conscientes e inconscientes, sus ideales e instituciones, relaciones mutuas entre individuos y grupos tales como oposición, cooperación, adaptación, asimilación, aislamiento, entre otras formas de interacción social" (p. 37).

Al interior de la estructura social las personas pueden actuar de acuerdo con sus deseos y/o necesidades, y pueden visualizar las situaciones de igualdad o desigualdad existentes; pueden captar las necesidades de los demás y pueden



preguntarse ¿cómo establecer condiciones de vida que lleven a un bienestar? Esto permite que se descubran las dinámicas en que se desenvuelven los grupos humanos. Y eso precisamente es lo que llamamos *análisis de la realidad social*.

La realidad es todo aquello que existe independiente de nuestras percepciones; entonces, la realidad social son todos aquellos fenómenos o situaciones que existen en las formas de organización social o estructuras sociales, donde entran en juego todo tipo de relaciones sociales y económicas, los diferentes medios de producción, las relaciones sociopolíticas, entre otros. Por ejemplo, Colombia presenta una situación sociopolítica particular que la hace diferente a otros países; esta situación se expresa en realidades tales como la desacreditación de sus instituciones, la situación de orden público (guerrilla, narcotráfico, etc.), las crecientes implicaciones para la situación económica (como los altos índices de pobreza, el desplazamiento) y otras situaciones a las que diariamente se enfrentan los ciudadanos colombianos.

Esta realidad es percibida por las personas de diversos modos y de acuerdo con la forma como participan en sociedad, y es posible que estas interpretaciones sean disímiles y contradictorias. Así, una percepción positiva de la realidad social puede ser aquella que habla bien de un territorio, por ejemplo, cuando a una persona se le pregunta por Colombia en el extranjero y dice que: “es el país con el mejor café del mundo, es el país donde se realizan los mejores festivales; su gente es amable y cordial, emprendedora y creativa; políticamente se está trabajando para reducir los índices de inseguridad y lo estamos logrando con el esfuerzo de todos”. Sin embargo a otra persona se le puede ocurrir hablar del espacio donde convive, presentando una percepción negativa: “soy de un barrio subnormal de Colombia donde se expande la inseguridad generada por los grupos armados y las pandillas juveniles, donde tenemos que estar pendientes de nuestros hijos para que no sean reclutados por estos grupos, donde los servicios públicos no llegan,

donde no tenemos buenas vías, donde no nos sentimos a gusto con la dirigencia política porque no ha hecho nada por nosotros”.

Si hay diversas percepciones de la realidad... ¿Qué es entonces la realidad social? Podemos señalar algunas características generales:

- a. Es el conjunto de las relaciones que las personas establecen con los demás, de manera más o menos permanente. Entre ellas están las relaciones familiares, comerciales, políticas, afectivas, laborales, religiosas, etc. Nosotros las construimos y ellas nos construyen a nosotros.
- b. Es también el fruto de la manera como satisfacemos los deseos y las necesidades fundamentales de la existencia humana: sobrevivir, convivir, trascender, proyectarse. Siendo las necesidades siempre las mismas, lo que determina el tipo de sociedad es la manera como en un lugar y tiempo determinados se satisfacen esas necesidades.
- c. Es fruto de la libertad, de la interacción de los diversos grupos humanos que actúan en la historia. No es una fatalidad que se impone, sino que puede ser transformada. Y como producto humano colectivo, obedece a un cierto orden previsible. Luego, puede ser no solamente controlable, sino también interpretable.

### **Ahora bien, ¿qué es analizar la realidad?**

- a. Es identificar cada una de las partes constitutivas de las estructuras sociales.
- b. Es describir, explicar e interpretar las diversas relaciones que se van estableciendo en la convivencia humana y en la satisfacción de los deseos y de las necesidades.
- c. Es explicar la manera como se relacionan las diversas partes entre sí (análisis sincrónico)

y el modo como han ido apareciendo en el curso de la historia (análisis diacrónico).

- d. Es identificar los diversos actores sociales y las relaciones que éstos sostienen entre sí, así como los intereses que representan.
- e. Es identificar las tendencias y direcciones que va tomando la realidad.
- f. Es proponer y construir alternativas a las relaciones que las personas van estableciendo.

Y ¿por qué analizar la realidad?

- a. **Porque la realidad no es estática, sino dinámica:** cada día se va tornando más compleja. En las sociedades tradicionales las estructuras son simples. Hoy, la situación en nuestras sociedades «modernas» es mucho más compleja.
- b. **Porque nuestra acción para ser responsable con la sociedad debe ser lúcida y eficaz:** presupone un análisis previo de dicha realidad para que la acción sea efectiva en orden a la construcción de un mundo mejor. El análisis está al servicio de la acción liberadora integral, que favorezca el paso «de situaciones menos humanas a situaciones más humanas» (Populorum Progressio 20; cfr. Documento de Puebla 482).

Y entonces, ¿cómo analizar la realidad?

En el análisis de la realidad se dan cuatro momentos que corresponden de algún modo a un proceso praxeológico:

- a. El momento de la **experiencia**, que es la base para cualquier acción social. La experiencia de los individuos y las comunidades. Lo que la gente está sintiendo, lo que está sucediendo, la forma como se está respondiendo. De aquí provienen los datos primarios.

- b. El momento del **análisis social**, que es el examen de las causas, el cuestionar las consecuencias, el establecer relaciones e identificar los actores. Ayuda a darle sentido a las experiencias, colocándolas en un marco más amplio y mostrando sus conexiones. Es analizar la realidad, verla en sus partes componentes. Para ello nos ayudamos de las diversas ciencias sociales (sociología, economía, antropología, politología, historia, estadística, etc.).

- c. El momento de la **reflexión**, que es el esfuerzo por entender, en forma más amplia y profunda, la experiencia, analizándola a la luz de la teoría social, de la enseñanza social de la Iglesia y de la tradición. Es identificar las causas de la realidad vista. Se busca lo más antiguo, pero también los más reciente (coyuntural). El actor responsable no se contenta con identificar las causas a nivel socio-analítico, sino que trata de llegar hasta lo ético (los valores; cfr. Documento de Puebla 69). En este juicio sobre la realidad se descubre cuán lejos o cerca está del proyecto ideal (utopía) el modelo de sociedad que se tiene. Por ello, se confronta este modelo existente con las exigencias de la utopía soñada, captando así la distancia o cercanía existente entre los dos.

- d. El momento de la **planeación**, que lleva a la transformación de la realidad, parte de una revisión de la práctica que se realiza para modificar las acciones o introducir nuevos elementos en un proyecto de cambio. Se trata de implementar proyectos para construir una sociedad más justa, más fraterna, más igualitaria, más democrática y participativa. Estos proyectos son mediaciones históricas de la utopía: no la agotan, pero la hacen concreta y visible. Esta acción que responde a una situación concreta inicia otra situación con nuevas experiencias, que van a requerir a su vez nuevo análisis, nueva reflexión y nueva planificación.

Un auténtico análisis de la realidad se guía por los siguientes criterios:

- a. Es *objetivo*. Lo que quiere decir que concuerda aproximadamente con su objeto, es decir, que busca alcanzar la verdad fáctica: parte de los hechos, los respeta y siempre vuelve a ellos. Esto requiere curiosidad, desconfianza por la opinión prevaleciente y sensibilidad frente a la novedad.
- b. Es *analítico y reflexivo*. Es decir, trasciende los hechos, descarta hechos, produce nuevos hechos y los explica: hay necesidad de «descomponer» los hechos sociales a fin de descubrir el «mecanismo» interno responsable de los fenómenos observados. La ciencia no ignora la síntesis; lo que rechaza es la pretensión de que las síntesis pueden ser logradas sin previo análisis reflexivo.
- c. Es *sistemático*. No es un agregado de informaciones inconexas, sino un sistema de ideas conectadas lógicamente entre sí.
- d. Es *global*. Pero tiene en cuenta lo *local*: es general, ubica los hechos en pautas universales, los enunciados particulares en esquemas amplios. El científico social se ocupa del hecho singular en la medida en que éste pertenece a una clase, pero ignora el hecho aislado.
- e. Es *predictivo o prospectivo*. Trasciende el conjunto de los hechos de la experiencia, imaginando cómo puede haber sido el pasado y cómo podrá ser el futuro. La predicción es una manera eficaz de poner a prueba la hipótesis; pero también es la clave del control y de la evaluación.
- f. Es *comprometido*. Hoy no se admite una objetividad científica totalmente neutra en las ciencias sociales. Y es que la persona que analiza la realidad no es un ser abstracto, que puede prescindir de sí mismo en el momento de interpretar los hechos sociales. El

intérprete forma parte de la interpretación. Y además un análisis siempre es movido por un interés, que en definitiva es la liberación de las personas y las sociedades.

### Una síntesis conclusiva provisional

Una propuesta educativa, como la de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO–, que enfatiza el desarrollo humano y social, la gestación siempre utópica de un hombre nuevo y de una sociedad diferente tiene, necesariamente, que partir de unos conceptos de persona y de sociedad claramente asumidos y diferenciados. UNIMINUTO quiere formar profesionales que sean al mismo tiempo innovadores sociales, y por ello creemos que la aparición de una nueva sociedad sólo es posible cuando se substituye la relación sujeto-objeto por relaciones intersubjetivas, que, se supone, son vividas en la historia y en una cultura determinada.

La tarea de formar integralmente a estos profesionales supone que la reflexión pedagógica, en tanto tiene como objeto la persona humana y su entorno cotidiano, está incluida y latente en los mismos procesos educativos. La pedagogía praxeológica será el fundamento que los unifique y dinamice, pues la educación no es un fenómeno social entre otros, sino que es el fenómeno social más relevante, porque existir, ser persona, es ante todo y sobre todo educarse. Dicho claramente: el enseñar a otros y aprender de otros es más importante para la constitución de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que podamos adquirir o transmitir, porque del intercambio intersubjetivo con los otros aprendemos significados y del intercambio intrasubjetivo aprendemos a valorar y a darle sentido ético a la vida y a actuar responsablemente.

Todo esto ocurre en el ámbito de lo que ciertos pensadores han llamado “el mundo de la vida cotidiana”, que se constituye en función de las interrelaciones que las personas establecen entre

sí. Es el mundo de la cotidianidad, el horizonte espacio-temporal en el que transcurren nuestras vivencias, pensamientos y acciones espontáneas, el mundo en el que nos limitamos a vivir, no a pensar que vivimos. Lo importante es que este mundo no es privado, sino comunitario; es un mundo compartido que se caracteriza por la coexistencia, en el que el otro depende de mí y yo de él, aprende de mí y yo de él.

La vida cotidiana se constituye dinámicamente en función de las interrelaciones que las personas establecen entre sí; es algo netamente social, pero, sobre todo, algo netamente educativo, ya que el aprendizaje espontáneo, no estructurado, que se da diariamente en la casa, en la vecindad, fuera de la escuela, en el campo de juego, en el lugar de trabajo, en el mercado, en la biblioteca y en el museo y a través de todos los medios de comunicación social (es decir, todo el entorno de aprendizaje informal) es algo fundamental en la formación de la persona y de la sociedad.

Toda persona se implica existencialmente en su entorno, y todo proceso y/o encuentro comunicativo significa la construcción de un entorno común. Por eso, la visión antropológica que hemos asumido descansa sobre el supuesto de que “la esencia humana no es el punto de partida, ni el núcleo al que se superponen las influencias sociales, sino que constituye un resultado; sobre el supuesto de que el individuo se encuentra desde su nacimiento en una relación activa con el mundo en que nació y de que su personalidad se forma a través de esta relación” (Heller, 1994, p. 7).

Así, la persona es un proceso, un deseo insaciable de ser, sentir, amar, orientado al infinito y por ello indigente, lleno de carencias, de nostalgia de ser y, por lo mismo, humana: “nacemos humanos pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo” (Savater, 1997, p. 25). Así, la primera vocación del hombre consiste en ser hombre. Los demás seres nacen siendo ya lo que definitivamente son, irremediablemente, pase lo que pase; nosotros, en cambio, nacemos para

hacernos humanos: es lo que los pedagogos han llamado la *educabilidad* del ser humano, la cual sólo es posible por medio de los demás, de los semejantes, a los que tratamos de asemejarnos. Por eso, “prácticamente todo en la sociedad humana tiene una intención decididamente pedagógica” (Savater, 1997, p. 25).

En esta perspectiva, la persona se constituye en base fundamental de los procesos educativos puesto que es ella quien desarrolla su propia formación, en quien recae y con quien se estudian y construyen los procesos de formación; el ser humano que se desarrolla y construye en una triple relación: consigo mismo, con el otro y con Dios; la persona con múltiples potencialidades, pluridimensional, que construye su mundo, que se autodefine y que es capaz de autogestionar sus propios procesos de formación; la persona cuyas potencialidades es posible desplegar sólo dentro de un ámbito de libertad, autonomía y compromiso. El ser humano individual y social cuyo desarrollo implica una aproximación a su esencia y a sus procesos de determinación.

Por eso, el ser humano no se limita a adaptarse al medio, ni simplemente a transformarlo: le otorga un sentido, y en esa significación irrumpe la temporalidad; así, el espacio se transforma en lugar vital y deja de ser un espacio para convertirse en una dimensión. De ahí que pueda concebirse al mundo de la vida cotidiana como el “lugar” social de los procesos significativos e interpretativos. En él ocurren las acciones sociales que son aquellas que implican una reciprocidad (no se trata ni de solidaridad ni de fraternidad, ni siquiera de homogeneidad), precisamente por el carácter intersubjetivo de las mismas.

Entonces, la realidad social de la vida cotidiana es aprehendida a través de un conjunto de tipificaciones que pasan a ser anónimas desde el momento en que son extraídas “del aquí y del ahora” de la relación intersubjetiva. La estructura social es la suma total de estas tipificaciones y de estos modelos recurrentes de interacción

establecidos. Es decir que la estructura social es un elemento esencial de la realidad de la vida cotidiana y que el orden social es un producto de las personas o, más precisamente, una producción continua del ser humano que existe solamente en tanto que es producto de la actividad humana. Por eso es que a través de la acción construimos la historia, que no es otra cosa que el nombre de la *praxis*, en tanto que coincide con la vida concreta de las personas. Ahora bien, a través del proceso que los pedagogos llaman “de socialización”, el mundo se nos va haciendo presente, hasta que llega el momento en que empezamos a emitir juicios sobre él, sobre su organización y estructura, sobre nuestro lugar en él y sobre las razones para comportarnos de uno u otro modo. En otras palabras, nos formamos una visión del mundo, una cosmovisión.

Quien aborda este libro, **“La Responsabilidad social: una práctica de vida”**, en consonancia con la filosofía institucional de UNIMINUTO,

debe desarrollar progresivamente un juicio crítico, que le permita, entre otras cosas, valorar el enfoque social que las diversas teorías e “instituciones” asumen al denunciar los problemas de nuestra realidad. Este enriquecimiento del juicio le ayudará, obviamente, a madurar su compromiso social, lo cual se expresará, con sus actitudes y acciones, en el desarrollo de un quehacer profesional socialmente responsable.

Así, este texto está íntimamente ligado con la práctica social y/o profesional que estamos realizando: estamos formando personas, estamos formando conciencias, y lo estamos haciendo al interior de una realidad social concreta, de un país que, bien o mal, es el nuestro. Y no podemos seguir realizando nuestro trabajo, sin una posición personal –juicio crítico– sobre la realidad social, política, económica, educativa, cultural, religiosa, pastoral, ni sobre lo que piensan de dicha realidad las diversas “instituciones” en las que nos movemos.

i

*Para mí el conocimiento del mundo en que vivimos es condición necesaria para actuar responsablemente en él al participar en su construcción cotidiana.  
H. Maturana*

*El mundo actual se caracteriza por las grandes crisis de todos los géneros (sociales, culturales, políticos, económicos, religiosos, educativos, ambientales, entre otras) que, obviamente, cuestionan los modelos (social, político, económico, etc.) imperantes y reclaman acciones responsables de cambio. Esta situación afecta, sin duda alguna, los procesos educativos e impone a las instituciones educativas (y sobre todo, a la universidad) la pregunta sobre los principios que la orientan en su quehacer educativo. UNIMINUTO no ha sido ajena a estos cuestionamientos y, desde su fundación, viene reflexionado y redefiniendo su acción educativa y social como actor que se involucra en las dinámicas complejas de la sociedad colombiana. Este texto contribuye a esta reflexión y pretende ser también un instrumento para la acción social responsable de la comunidad educativa institucional.*

### Los conceptos esenciales

**E**n este apartado, vamos a abordar, desde la fundamentación antropológico-social desarrollada en el primer capítulo, los conceptos que consideramos esenciales para la generación de actitudes y competencias de responsabilidad social: desarrollo, educación para el desarrollo, formación ciudadana y responsabilidad social y, dentro de ella, la responsabilidad social universitaria.

#### El concepto de desarrollo

En sus reflexiones sobre el desarrollo y la racionalidad, Castoriadis (1994, p. 96 y ss) ha propuesto con mucha creatividad que “el desarrollo se define por el hecho de esperar este fin como norma natural del ser considerado. También en este sentido el desarrollo fue una idea central

para los griegos, y no solamente por lo que se refiere a las plantas, los animales o los hombres como simples vivientes. La Paidea es desarrollo: consiste en llevar al pequeño monstruo recién nacido al estado propio de un ser humano”.

La idea de desarrollo implica entonces una idea de progreso humano e invita a pensar en el futuro, en el destino y en el sentido del mismo. Por eso es esencial asumir el carácter holístico e integral de la noción de desarrollo, entendiendo que contiene dimensiones no contradictorias entre sí que se hallan profundamente interrelacionadas y en mutua interdependencia. Eso conlleva superar el enfoque instrumental, que sólo busca la eficiencia en el desarrollo, asumiendo una aproximación capaz de reconocer y fomentar la sinergia en los procesos del desarrollo. Además, si el objetivo último del desarrollo es el ciudadano y su calidad de vida,



hay que pensar en que esos ciudadanos del mañana son los niños de hoy, lo que significa pensar en una “educación para el desarrollo”. En la coyuntura actual también es fundamental tener claro el concepto de desarrollo asociado a su connotación de sustentable, que quiere decir separado de la noción de crecimiento, concepción producto de la ideología del progreso y del enfoque racionalista e instrumental.

Teniendo en cuenta estos presupuestos, se puede determinar la importancia del desarrollo en la implementación de la responsabilidad social como actitud de vida, y específicamente, del desarrollo local entendido como el saber-hacer comunidad desde la participación, en un proceso dinámico donde confluyen diferentes actores en un espacio determinado. Y es que las comunidades son las únicas que conocen su propia dinámica y desde su visión construyen procesos que fijan sus objetivos, y son capaces de transmitirlos a sus miembros considerando que la participación en dichos procesos es fundamental; igualmente, identifican las estrategias y herramientas por utilizar para lograr el fin deseado. Esto, en últimas, forma parte de un proceso que se denomina “desarrollo”, pero que, como ya dijimos anteriormente, es un proceso que no se hace sólo, sino que requiere del aporte de todos los actores involucrados.

Para Sen (2000), el desarrollo se entiende como “la expansión de las libertades reales que los ciudadanos disfrutan para perseguir los objetivos que estiman valiosos, y en este sentido la expansión de la capacidad humana puede verse, grosso modo, como el aspecto central del proceso de desarrollo” (p. 78). O, dicho negativamente, el desarrollo implica eliminar algunos tipos de coerción que dejan a las personas con pocas opciones y con poca oportunidad de elegir y actuar responsablemente.

Partiendo pues de ese carácter polisémico e incluso paradójico de la noción de desarrollo, vamos a hacer el intento de plantear algunos

puntos de convergencia que nos permitan concretar el concepto para nuestros propósitos y en correspondencia con la fundamentación antropológico-social que hemos construido en el capítulo anterior. Entre dichos puntos, tenemos:

- a. El desarrollo implica el paso de un estado inicial a otro considerado mejor por el grupo humano concernido: “el paso de condiciones de vida menos humanas a condiciones de vida más humanas”, como señala la Vocación Fundamental de UNIMINUTO (2004).
- b. Tiene que ver con lo social; no es para unos pocos, debe existir una apropiación colectiva del bienestar que generan las acciones transformadoras realizadas.
- c. Es un proceso que implica unas fases ordenadas: problematización (ver), análisis reflexivo (juzgar), planeación y ejecución (actuar), control y evaluación (devolución creativa).
- d. Ocurre en un tiempo y en un espacio concretos; de ahí la importancia de los contextos sociales, históricos y culturales, pues todos ellos configuran la cotidianidad de las personas implicadas.
- e. Es integral, pues implica o supone diversas dimensiones que deben buscarse con relativa simultaneidad: político-administrativa (ordenamiento sociojurídico de la sociedad), económica (desarrollo productivo, intercambio y apropiación de bienes y servicios), ambiental (subsistencia e interdependencia de las personas con su ambiente), cultural (tiene que ver con las prácticas sociales, valores, creencias, tradiciones y saberes), territorial (geográfico), entre otras.

Podemos concluir diciendo que el desarrollo es un concepto en construcción, que se alimenta de diversos enfoques y teorías, así como de diferentes prácticas sociales y comunitarias, pero

que más allá de los debates que se pueden generar, es un imperativo ético de la humanidad, es decir, un deber moral que todas las personas tenemos frente a los demás, como parte de nuestro quehacer personal y colectivo de responsabilidad social.

### ***La educación para el desarrollo***

Para UNIMINUTO, la educación para el desarrollo (EpD) es una de sus opciones formativas, parte integral de su modelo educativo praxeológico. La concebimos así: "... es un concepto que designa un enfoque pedagógico que desde una perspectiva ciudadana y democrática promueve reflexiones y acciones individuales y colectivas para contribuir a la transformación social. La EpD entiende el desarrollo como un proceso complejo, que integra diferentes escalas (de lo local a lo global y viceversa) y dimensiones de la vida humana (cultural, ambiental, política, económica y otras). El rasgo característico que diferencia a la EpD de otros tipos de educación para el cambio es que reflexiona y actúa sobre los retos que proponen las relaciones de interdependencia entre Norte y Sur<sup>(14)</sup>" (Botero et al., 2010, p. 14).

Claramente, la propuesta de educación para el desarrollo se inscribe al interior de la llamada pedagogía crítica y por eso trasciende la dimensión meramente educativa: quiere implementar estrategias de acción, a nivel personal y comunitario, como sensibilización social (concientización), formación sobre el desarrollo, investigación para el desarrollo (como construcción colectiva del conocimiento) y acciones de movilización social e incidencia política concreta. Todo ello significa, en la experiencia cotidiana de docencia, investigación y proyección social de nuestra institución, en las que se abordan, en diversas escalas y dimensiones, contenidos como éstos:

- a.** Pobreza, desigualdad y exclusión.

<sup>14</sup> Las nociones "Norte" y "Sur" denominan a países considerados como ricos, desarrollados o hegemónicos, por una parte, y pobres, subdesarrollados y subordinados, por la otra.

- b.** Derechos humanos.
- c.** Equidad de género.
- d.** Conflicto, paz y no violencia.
- e.** Medio ambiente.
- f.** Interculturalidad.
- g.** Comercio justo y consumo responsable.
- h.** Gobernanza global.

Y para realizar esta labor, el Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO ayuda a la construcción de procesos de reflexión que permitan a las personas y a toda la comunidad académica establecer, de modo libre, consciente y crítico, cuáles son sus propias opciones éticas y políticas en la construcción del desarrollo de la sociedad de la que forman parte. Su propuesta educativa plantea una formación abierta donde se construye conocimiento de modo colectivo, en relación estrecha con los contextos de los que forman parte los diversos actores del proceso, buscando que todos los participantes comprendan y actúen sobre su realidad para transformarla, con un claro sentido de responsabilidad social.

### ***La formación ciudadana***

El concepto de ciudadanía se ha convertido, en los últimos años, en un eje de reflexión y acción, así como en una de las preocupaciones mayores de la democracia, tanto a nivel local como global. Este concepto se ha ido construyendo a partir de la historia social y cultural del mundo occidental, concentrando las tensiones y contradicciones sociopolíticas de la actualidad y superando el sentido original del término. Por eso hoy se habla mejor de "ciudadanías" que de "ciudadanía".

En UNIMINUTO, conforme a los planteamientos del liberalismo político moderno, entende-

mos que el ciudadano es un *sujeto de derechos*, entendiendo éstos derechos como los mínimos que una persona, como parte de una sociedad, debe conocer y exigir. Esto supone aceptar que “el ciudadano se relaciona con el Estado a través del ejercicio de las libertades individuales fundamentales, relativas a la vida y al desarrollo integral de las personas, de la participación democrática que compete a las franquicias de elección y mecanismos de representación en la legitimación de la autoridad y el poder político y, finalmente, por medio de la consecución de unos estándares de vida colectivos básicos legitimados por el conjunto de la ciudadanía” (Botero, 2010, p. 21). Hay que aclarar que para nosotros el concepto de ciudadanía no se limita al ejercicio de los derechos, pues, como institución de educación superior con un modelo educativo praxeológico, creemos que dicho concepto incluye participar en la interpretación del alcance de estos derechos y en la definición de los deberes y de las responsabilidades que esos derechos suponen. Por eso, promovemos el diálogo sobre ellos, lo que supone reconocer en otros sus derechos y sus diferencias, y buscamos el desarrollo de una ciudadanía crítica y activa que esté en capacidad, individual y colectiva, de reconocer su realidad y la de otros, cuestionarla mediante un análisis crítico y, desde allí, construir una posición frente a ella.

Así, para nosotros la formación ciudadana supone un proceso por medio del cual las personas y los colectivos se apropian de su contexto local, global y planetario, lo cuestionan reflexiva y críticamente, y son corresponsables de su desarrollo y a partir de allí plantean y gestionan alternativas de cambio social, con un adecuado sentido de responsabilidad social. Es decir que la formación ciudadana adquiere la dimensión de una *praxis educativa* dirigida a formar una ciudadanía crítica y activa. Por eso, retoma de la educación para el desarrollo, los supuestos conceptuales y pedagógicos que la orientan, y se enfoca a que principios y valores -como la justicia, la igualdad, la solidaridad, el respeto, la tolerancia, el diálogo,

el consenso, entre otros-, sean asumidos como tales y se denuncie su ausencia.

En concreto, el Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO viene desarrollando un proceso que implica:

1. El reconocimiento de la realidad social como algo complejo, multidimensional y construido intersubjetivamente, pero que se puede transformar.
2. Un posicionamiento crítico frente a dicha realidad, lo que supone reconocer la propia realidad y la de los demás, rescatando el sentido de la responsabilidad compartida y del cuidado del otro.
3. Un esfuerzo por movilizar sentimientos, deseos y emociones, principalmente aquellos que nos conducen a buscar el propio bienestar y el de los demás.
4. Una invitación a reescribir la realidad, planteando como dispositivo esencial la incidencia política en aquellas decisiones que afectan la realidad de las comunidades en las que estamos insertos. Para ello, se generan procesos participativos tendientes al cambio social.

Es importante entonces reconocer la ciudadanía como la conciencia de los derechos democráticos, como la práctica de quien está ayudando a construir valores desde su entorno. Ciudadanía es fundamentalmente la lucha contra la exclusión social, contra la pobreza, es asumir el cambio desde una participación colectiva, es empezar a construir política pública desde los principios de la tolerancia, del respeto por los derechos humanos, desde la solidaridad y el reconocimiento de la dignidad humana. Un ciudadano asume que debe conocer la realidad de las problemáticas donde se encuentra inmerso y tiene clara conciencia de sus derechos y deberes y los de los demás, y participa activamente de todas las dis-

cusiones de la sociedad. Por último, la ciudadanía es un derecho de igualdad, es un *status* que garantiza a los individuos derechos y deberes, libertades y responsabilidades, pero a su vez es la ratificación de esta condición en la comunidad. En este caso, ejercer buenas prácticas de responsabilidad social supone que éstos se deben asumir con sentido ético, conciencia de ciudadanía y no hacer mal uso del poder de participación.

Es claro que en un contexto como el que nos ha tocado vivir en la actualidad, donde la desigualdad es creciente y aumentan la exclusión social y la pobreza, se requiere que todos los integrantes de la sociedad y de una comunidad universitaria como la nuestra, resignifiquen los conocimientos y valores adquiridos, de modo que les permita ser, vivir y actuar como ciudadanos críticos y responsables. De ahí que la universidad ha de entenderse también como un lugar especial para el aprendizaje y el ejercicio de la democracia.

### ***La responsabilidad social***

Esta noción, como casi todas las que hemos abordado, supone diversos enfoques conceptuales. Pero podemos partir señalando que tiene que ver con el proceso por medio del cual se concretan, en las decisiones y acciones personales y grupales, los imperativos éticos (principios, finalidades e intenciones) que guían el comportamiento humano y la acción humana en relación con los demás y, por ende, sus consecuencias, obviamente entendiendo que la meta es una "vida buena" o bienestar a largo plazo para todos, lo que indudablemente implica actos que lleven al compromiso y a la responsabilidad social. La responsabilidad social pretende en últimas descubrir un compromiso frente al desarrollo del entorno; por ello se es socialmente responsable cuando las acciones que se realizan se orientan a la satisfacción de las necesidades y expectativas de sus integrantes, de la comunidad y de quienes se benefician de sus resultados.

El concepto *responsabilidad social* se usa hoy en diversos ámbitos y de modos muy variados; sin embargo, hay que reconocer que adquirió la fuerza que hoy posee aplicándose inicialmente en ámbitos corporativos y empresariales, cuando las empresas comprendieron la necesidad de asumir su entorno social como un factor que debían tener en cuenta al tomar decisiones. Es abordado por primera vez a raíz de las crisis económicas suscitadas en algunos países del continente, comprendiéndose que el bienestar no depende únicamente del Estado, sino que es responsabilidad de todos. González y Martínez (2005) declaran que "se deja de pensar en el Estado como único administrador del gasto social y responsable de la contención de desigualdades y se comienza a defender la idea de que la contribución al bienestar y a la calidad de vida debe ser la meta de todas las instituciones sociales, y también de la empresa" (p. 27).

La responsabilidad social es también una nueva visión de negocios del siglo XXI, una herramienta de gestión empresarial que incorpora la preocupación por el desempeño económico de la empresa y su impacto en los *stakeholders* (término que se refiere a grupos de interés)<sup>(15)</sup>. Se ha convertido en el dispositivo principal del sector privado para contribuir a una economía más equitativa, sostenible y globalizada. Asimismo, le ha servido a las compañías como elemento de diferenciación en un mercado altamente competitivo y con consumidores cada vez más exigentes y conscientes de las necesidades de la comunidad.

En Colombia, el concepto de responsabilidad social ha dado un gran salto en los últimos años: más allá de una filantropía sin norte claro, la ac-

<sup>15</sup> *Stakeholder* es un término inglés utilizado por primera vez por R. E. Freeman para referirse a "quienes pueden afectar o son afectados por las actividades de una empresa". Estos grupos o individuos son los públicos interesados que, según Freeman, deben ser considerados como un elemento esencial en la planificación estratégica de negocios. Se puede definir como cualquier persona o entidad afectada por las actividades de una organización; por ejemplo, los trabajadores de esa organización, sus accionistas, las asociaciones de vecinos, los sindicatos, las organizaciones civiles y gubernamentales, etc.

tividad de las empresas para mejorar las condiciones sociales debe responder a criterios de resultados, a impacto y a sostenibilidad. Las empresas del país vienen realizando la tarea, como lo muestran los diversos casos que hoy son ejemplo para el mundo.

### ***La responsabilidad social empresarial***

La responsabilidad social, más que un concepto, es una forma de actuar de cada una de las organizaciones; el medio ambiente, la pobreza, la violencia, entre otros problemas sociales, son factores en los que se debe intervenir y, que desde hace mucho, dejaron de ser un problema exclusivo del Gobierno para ser un problema compartido tanto por el sector público como por el privado.

Existen muchas definiciones de responsabilidad social empresarial (RSE). Planteamos aquí la del Centro Colombiano de Responsabilidad Empresarial (CCRE): “la Responsabilidad Social es la capacidad de respuesta que tiene una empresa o una entidad, frente a los efectos e implicaciones de sus acciones sobre los diferentes grupos con los que se relaciona (*stakeholders* o grupos de interés)”. De esta forma, las empresas son socialmente responsables cuando sus actividades se orientan a la satisfacción de las necesidades y expectativas de sus miembros, de la sociedad y de quienes se benefician de su actividad comercial, así como también al cuidado y a la preservación del entorno.

La Fundación Prohumana, organización que desarrolla actividades en responsabilidad social empresarial y ciudadanía en Chile, la entiende desde una visión integral de la sociedad y del desarrollo, que concibe el crecimiento económico y la productividad asociados a las mejoras en la calidad de vida de la gente y a la vigencia de instituciones políticas democráticas como garantes de las libertades y de los derechos de las personas. Asimismo, asume que el fin general de la economía es proporcionar bienestar a la sociedad y que estas demandas sociales se expresan

apenas en las normas legales, lo que implica un compromiso empresarial más profundo y exigente con el resto de la sociedad.

Es importante señalar que muchas investigaciones demuestran que al implementar procesos de responsabilidad social, al interior de las empresas se generan los siguientes beneficios: aumento de la productividad y la rentabilidad, fidelidad y aprecio de sus clientes, confianza y transparencia con los proveedores, compromiso y adhesión de sus empleados, respaldo de las instancias gubernamentales, imagen corporativa positiva y aprecio de la sociedad, oportunidades para nuevos negocios, disminución de los riesgos operacionales (financiero, calidad, seguridad y medio ambiente), incremento en la participación del mercado, mejoramiento de la cultura organizacional, capacidad de atraer al mejor talento humano, incremento del valor de la empresa, mejoramiento de la comunicación interna y externa, y confiabilidad y respaldo de los mercados financieros e inversionistas. Además, la responsabilidad social empresarial previene los riesgos sociales que se pueden traducir en demandas, sanciones, excesiva regulación gubernamental, huelgas, pérdida de imagen y mercado, riesgos que pueden llevar a la desaparición del negocio.

### **El análisis de casos de responsabilidad social empresarial**

A la hora de analizar los casos prácticos de empresas que llevan a cabo prácticas de responsabilidad social, conviene establecer grupos atendiendo el tipo de programa que desarrolla cada empresa, distinguiéndose tres clases de programa:

- a. **Programas relacionados con los productos de la empresa.** Son programas relacionados directamente con los productos y las marcas de la empresa. Se concretan en actuaciones tales como:



- Donación o venta a precios especiales de productos o servicios.
- Servicios en condiciones especiales para grupos concretos de clientes.
- Apoyo desde la infraestructura de la empresa.
- Programas en colaboración con clientes.
- Investigación sobre nuevos productos y servicios en colaboración o prestando apoyo a proyectos sociales.

**b. Programas relacionados con las personas empleadas.**

Son programas que implican la participación directa de las personas de la empresa con el objeto de ofrecerles posibilidades de acción social. Se trata de promover esquemas que permitan concretar la habitual predisposición existente, pensando en proyectos a medida compatibles con la carga de trabajo y las numerosas ocupaciones extralaborales individuales, y poniendo la infraestructura de la empresa a disposición de las personas de la empresa (comunicación interna, salas de reuniones, equipos informáticos...).

**c. Programas esencialmente corporativos.**

Son programas que implican la participación institucional de la empresa o la implicación personal de sus directivos con el objetivo de generar efecto multiplicador en la acción social empresarial. A modo indicativo, los tipos de programas corporativos pueden ser: aportes económicos, patrocinios y mecenazgos, fundaciones empresariales, implicación del equipo directivo, apoyo a la formación y al empleo desde el área de recursos humanos, donación de activos usados (mobiliario, equipos informáticos...).

Entonces, hay que decir que la responsabilidad social corporativa (RSC) es un tema muy debatido últimamente, debido a la falta de confianza y credibilidad que la sociedad tiene en las organizaciones. Los escándalos empresariales, las catástrofes ecológicas y medioambientales que las empresas provocan en el desarrollo de sus

actividades han dado lugar a que los directivos tomen conciencia de la importancia que la RSC tiene en la administración de empresas, como algo valioso que genera ventajas competitivas y como elemento diferenciador que contribuye al desarrollo sostenible. Por estos motivos, la RSC va más allá de la mera satisfacción de los accionistas o propietarios, orientándose al establecimiento de relaciones equilibradas con todos sus grupos de interés.

**La responsabilidad social universitaria**

La pregunta que debemos plantear es ¿cuál es la apuesta de responsabilidad social que puede hacer la Universidad y que oriente su proceso de formación ciudadana? Porque existen diversos enfoques en esta cuestión: desde uno instrumental (formar ciudadanos comprometidos con el mercado y con los valores que de ahí se desprenden) hasta uno ético (preguntarse por la razón de ser de la persona en la sociedad y su compromiso con ella). Pero también es importante la pregunta sobre ¿cómo asumimos al otro en nuestras interacciones? Porque podemos asumir actitudes de superioridad (“ayudar” al necesitado, mirar y tratar condescendentemente al otro, lo que en últimas es considerarlo inferior y asumir actitudes “caritativas” donde supuestamente cualquier cosa sirve) o, más bien, asumir actitudes de aceptación, reconocimiento y valoración de las diferencias y de rechazo de toda discriminación, desigualdad, injusticia y exclusión. Esto nos permite comprender que no basta “enseñar” la responsabilidad social (incluso podríamos decir que no se puede enseñarla) porque implica, ante todo, una disposición frente al otro, frente a ese diferente que, como lo dice claramente E. Levinas (1977), nos complementa pero al mismo tiempo es parte de nosotros, pues sin ese otro no podríamos ser el yo que somos. Esa disposición es un sentir, una especie de “actuar emocional” que se va construyendo socialmente mediante los hábitos, las tradiciones, las costumbres y las creencias de las personas en los diversos niveles de interacción que posibilita la sociedad.



¿Qué es entonces la responsabilidad social universitaria? Como lo expresa el Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO, “es la expresión de la voluntad política institucional de ser socialmente responsable, en los términos anteriormente descritos, frente a la sociedad desde sus diferentes expresiones sociales: como actor social en la esfera pública, como organización, como ente formador y como institución generadora de conocimiento” (Botero, 2010, p. 30).

Generalmente, se piensa en la escuela, en el colegio o en la universidad como instituciones que contribuyen instrumentalmente con los intereses de la familia y la sociedad para lograr la formación ética de los ciudadanos. De ahí hay sólo un paso para pedir a quienes son responsables de las tareas universitarias que con la calidad de su quehacer educativo y con su ejemplo personal ayuden a transmitir esos valores haciéndolos operativos y prestigiosos en la vida social y, en concreto, en el campo de la economía y los negocios. Parece lo normal y, obviamente, tiene su parte de verdad. Pero, conviene pensar y precisar esta idea y matizar su sentido aparentemente evidente. Por eso hay que plantearse sobre cómo debe entenderse la labor educativa, en especial la universitaria, si se desea que contribuya al fortalecimiento de los valores éticos en la dinámica social pero con un sentido de responsabilidad social.

Pero, no se trata de que la universidad pueda presentarse como la principal encargada de la formación ética y social de las generaciones jóvenes. Es que relegar los valores éticos y la responsabilidad social -y podemos decir lo mismo de todos los valores espirituales y culturales- a un ámbito “especial” fuera de la vida cotidiana y esperar su aprendizaje escolarizado es prestarles un mal servicio; pues es en la cotidianidad familiar, social, laboral donde estos valores se generan y es ahí donde deben adquirirse. La educación formal sólo puede venir después, como apoyo para identificar los contenidos éticos y espirituales en dichas prácticas de la vida diaria.

De acuerdo con la Unesco (2005), la noción de responsabilidad social se aplica al ámbito universitario sólo si logra abarcar las siguientes dimensiones estratégicas:

- a. La universidad reflexiona sobre sí misma y su inclusión en el contexto social nacional e internacional, y elabora su propio diagnóstico institucional integral.
- b. Elabora, participativamente, los principios axiológicos rectores de su cultura organizacional, teniendo en cuenta las necesidades diagnosticadas.
- c. Adecua su quehacer educativo a:
  - Las exigencias de sus principios: ¿qué tipo de estudiantes quiere formar?
  - Las del entorno social diagnosticado: ¿qué tipo de profesionales necesita la sociedad de hoy y la de mañana?
  - Las de sus integrantes (docentes y estudiantes): ¿qué formación se quiere al interior de la universidad?
- d. Adecua su servicio de investigación y producción de conocimientos a estos mismos principios y exigencias.
- e. Conformar su vida cotidiana (reglamentos, estructuras, funciones, capacitación, servicios sociales, clima laboral y social, selección de proveedores, etc.) a estos mismos principios y exigencias.
- f. Brinda servicios de proyección social y extensión universitaria acordes con estos mismos principios y exigencias.
- g. Participa en su entorno social local, nacional e internacional como institución promotora de estos principios de responsabilidad social.

Desde luego, la responsabilidad social universitaria exige articular los diversos estamentos de

la institución a un proyecto de promoción social de la democracia y de los principios éticos, involucrando en esta tarea a directivos, administrativos, docentes y estudiantes. En la búsqueda de una sociedad más justa, carente de necesidades, donde las oportunidades sean las mismas para todos, donde se logre el respeto y la tolerancia por las diferencias de todo tipo en los seres humanos, el uso adecuado de los recursos y el cuidado del medio ambiente, conviene remitirse a la educación y reconocer que las instituciones educativas también son responsables de alcanzar estos sueños transformando realidades.

### **El Minuto de Dios, un modelo de gestión y responsabilidad social<sup>(16)</sup>**

El propósito del P. Rafael García-Herreros al iniciar, en 1956, la construcción del Barrio Minuto de Dios, no sólo era el de dar una solución de vivienda a los necesitados, sino que iba más allá, como lo expresaba el letrero a la entrada del barrio que indicaba la finalidad de la obra: "Ensayo de comunidad cristiana avanzada", o como lo dijo el mismo padre en la siguiente entrevista: "Un simple barrio no es una comunidad pero puede llegar a serlo si se empeña en lograrlo, y la manera más eficaz de conseguir la meta consiste en imponerse un ideal común, seguirlo sin desfallecimientos, renunciar al yo para trabajar por el nosotros, ignorar la altivez, la insensibilidad, la indiferencia y la aversión hacia los otros, vivir el cristianismo. Una comunidad obra de muchos, puede saltar rota en pedazos por la acción disolvente de uno sólo. Quien no tenga un espíritu comunitario hará bien en alejarse de la comunidad si no quiere que su vida y la ajena tengan visos de infierno" (Cano, 1960).

El Minuto de Dios puede entenderse como un paradigma innovador, no sólo de urbanización, sino de una experiencia de reconstrucción del

tejido social a partir del conjunto de principios, estrategias y acciones que determinaron un modelo de ciudad y de comunidad; algo que el mismo García-Herreros señalaba como "un ideal social, religioso y cultural, tan grandioso que es tal vez el primer ensayo social cristiano integral del mundo católico, y un modelo para toda Colombia y para Latinoamérica" (Jaramillo, 1989).

Para llegar hasta la meta de una revolución pacífica, constructiva y cristiana, El Minuto de Dios ha respondido a unas cuantas de las necesidades humanas básicas, permitiendo transformar y construir a un mismo tiempo. Se comenzó por algo que puede parecer demasiado material a un idealista -casa propia, bonita y agradable para cada familia- y se siguió con el taller que origina trabajo y produce riqueza y con la escuela que engendra libertad al generar cultura, sin descuidar la dimensión de la formación humana y espiritual de los miembros de la comunidad. La casa fue un incentivo para el cambio personal y social, para la construcción de la comunidad y para la inclusión en la sociedad y en sus diversas redes.

El programa de generación de empleo, manejado inicialmente por la Corporación El Minuto de Dios, comenzó con una panadería y continuó con distintos tipos de actividad artesanal, desde telares hasta talabartería, pasando por arte y reciclaje. También involucró las diferentes actividades de la construcción tales como la producción de materiales y su distribución. Fue bastante revolucionaria la fórmula utilizada, plenamente justa, para distribuir las utilidades producidas por los talleres del barrio (de hecho se aplicaba en algunas empresas de Alemania): del producido total se descuenta el precio de las materias primas, depreciación, maquinaria, servicios públicos, transporte, etcétera. La suma que quedaba se distribuía en un 30% para salario en relación con el número de hijos de los trabajadores y otro 30% para salario en relación con el rendimiento del trabajador. El 40% restante se destinaba a inversión, ampliación, adquisición de bienes de ca-

<sup>16</sup> Para complementar, se sugiere ver: (Juliao, 2007) *Educación social. El Minuto de Dios: una experiencia y un modelo* (Juliao, 2007); así como *Comunidad y sentido de patria. Discurso y práctica en el barrio Minuto de Dios 1956-1992* (Reyes, 2010).

pital, reserva, etcétera. El padre García-Herreros lo decía claramente: “sin un eficaz planeamiento económico el experimento estaría destinado al gran fracaso (...). Lo que pretendemos es extirpar la raíz del egoísmo y fomentar el espíritu de solidaridad humana de acuerdo con el mensaje evangélico. Esto no es ciertamente fácil en una sociedad como la nuestra educada en una tradición económica de provecho individual y acumulación de las ganancias” (Diario La República 1962, 20 marzo, Pg. 2).

El propósito de dar educación hizo que, en 1957, apenas un año después de iniciar la construcción del barrio Minuto de Dios, se abriera allí una escuela. Esta escuela se convirtió en el Colegio Minuto de Dios, una institución que ha graduado más de 20.000 estudiantes. Hasta 1993, el colegio perteneció administrativamente a la Corporación Minuto de Dios, cuando se decidió darle una personería jurídica propia y hacerlo funcionar como una organización independiente: la Corporación Educativa CEMID, que hoy regenta más de 12 instituciones educativas formales en todo el país, desde preescolar hasta educación media. Ya en 1992 se había concretado otro de los sueños educativos del Minuto de Dios: había comenzado sus labores académicas, después de varios años de preparación y aprobación, la Corporación Universitaria Minuto de Dios, con 240 estudiantes. Hoy, UNIMINUTO presta servicios de educación superior (programas tecnológicos, pregrados universitarios y especializaciones) a más de 60.000 estudiantes en varias sedes a lo largo del país. Pero también las entidades de la Organización han generado diversas prácticas de educación no formal, de capacitación para el trabajo, de utilización productiva del tiempo libre, de acciones socioeducativas con jóvenes y personas mayores, de animación sociocultural, etcétera.

El movimiento de renovación espiritual, conocido como Renovación Carismática, se inició en el barrio Minuto de Dios a fines de 1968; en febrero de 1973, allí se realizó el primer encuentro católico carismático latinoamericano (ECCLA I) y,

en abril del mismo año, el primer “concilio de jóvenes” que congregó a unas cinco mil personas y sirvió para propagar los ideales de la Renovación por todo el país. Todo esto llevó a fundar, en 1974, la Corporación Centro Carismático Minuto de Dios, que sirve a la renovación espiritual de la Iglesia católica; desde ella se animan numerosos grupos de oración, se organizan encuentros y congresos regionales y/o nacionales, se coordinan las diversas escuelas de evangelización (que ofrecen cursos y capacitación bíblica, teológica, pastoral y espiritual) y las emisoras Minuto de Dios, así como varias comunidades de vida cristianas que se han ido diversificando en sus compromisos y misiones.

Por otra parte, para desarrollar su trabajo en las zonas marginadas, sobre todo campesinas, el Minuto de Dios ha puesto en marcha, en diversos momentos, programas e institutos que han desarrollado proyectos de desarrollo integral; el primero fue el Instituto de Desarrollo de la Comunidad (INDEC), creado, con asesoría del BID, a comienzos de 1969 y que realizó varias investigaciones y trabajos de promoción social en barrios suburbanos y comunidades rurales, sobre todo en zonas de minifundio; luego se creó, en 1975, FERURAL, que realizó una propuesta para el desarrollo rural integrado de la región del Sumapaz, estudio promovido y financiado por el Minuto de Dios, que iba así dando los pasos para erigir la actual Fundación de Asesorías para el Sector Rural (Fundases), creada en 1988 para investigar, desarrollar y transferir tecnología de apoyo a los productores rurales, así como para promover a los campesinos e impulsarlos a buscar formas asociativas, a las que brinda asesoría en los procesos de producción y comercialización, con un alto énfasis en la preservación del medio ambiente y en la práctica de una agricultura sostenible, así como del manejo de residuos y aguas residuales.

Así, las décadas de los años setenta a los noventa fueron de constante crecimiento para la organización, con estas distintas entidades dedicadas

a la construcción de esa nueva sociedad imaginada por el padre García-Herreros. La organización y sus empresas mantuvieron la flexibilidad necesaria para generar proyectos a partir de las necesidades de la gente. Una vez consolidados esos proyectos terminaban por convertirse en una nueva empresa. Paulatinamente, la Organización Minuto de Dios llegó a ser un conglomerado nacional conformado, en estos inicios de siglo, por once entidades, empresas sin ánimo de lucro, que pretenden responder a las necesidades de las personas y comunidades más necesitadas del país, siempre en la búsqueda del propósito original y todavía no logrado: construir la comunidad ideal. Estas entidades son: Corporación Minuto de Dios, Corporación Centro Carismático Minuto de Dios, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO–, Corporación Educativa Minuto de Dios –CEMID, Corporación Industrial MD Confecciones, Corporación Lumen 2000 Televisión Colombia, Corporación de Salud Minuto de Dios, Fundación de Asesorías Rurales –FUNDASES, Fundación Eudes, Cooperativa Uniminuto y Minuto de Dios Corporation.

O sea que, progresivamente, el Minuto de Dios se fue consolidando como una obra de gestión social y educativa, que desde unos principios cristianos básicos ha permitido que muchos logren pasar de *“condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas”*, meta del desarrollo humano y social desde la perspectiva del pensamiento social de la Iglesia. Como lo dijo el P. Rafael: *“No sólo es pegar ladrillos; es más fácil pegar ladrillos que pulir las piedras vivas que son los hombres en la construcción de una sociedad”*.

Desde el principio fueron claros algunos componentes esenciales, que de una u otra manera se mantienen como intenciones de la Organización Minuto de Dios y que muestran el carácter socioeducativo de la obra y su planteamiento de responsabilidad social corporativa:

a. Se trataba de potenciar las capacidades de las personas para la vida en comunidad y

para los procesos autogestionarios: la organización del naciente barrio estaba dividida en varias comisiones (finanzas, cooperativa-cafetería, educación, acción social, médica, talleres), que, con el correr de los tiempos, fueron transformándose y adecuándose a las necesidades, llegando a convertirse en una organización autogestionaria que contemplaba responsables por cuadras, manzanas y sectores (existían “gobernadores” para cada sector y coordinadores de cuadras). Se constituyeron grupos por edades, por colonias (según los lugares de donde procedían) que generaron procesos –sobre todo educativos y culturales– muy ricos: ferias, festivales, concursos, exposiciones, entre otros. Esta organización se mantuvo en el barrio hasta la década de los ochenta y, de algún modo, se replica, con ajustes, en los otros lugares donde se intenta la construcción de comunidades.

b. Se tuvo claro que todo era imposible si no se contaba con ayuda externa y, por eso, desde el comienzo se generaron alianzas y cooperación (tanto de personas individuales como de organizaciones y entidades nacionales e internacionales): se contó, en los inicios, con la ayuda de muchas personas que trabajaban gratuitamente, extranjeros que venían en procesos de cooperación, entidades que donaban recursos materiales y humanos, etc. El Minuto de Dios, a través de las alianzas estratégicas, ha generado soluciones de salud, educación, recreación cultural, trabajo, crecimiento espiritual, desarrollo comunitario y amueblamiento urbano, en las que las necesidades de sus habitantes son satisfechas a través de una oferta de servicios. Hoy la organización continúa utilizando el recurso de las alianzas para muchos de sus programas sociales.

c. En el Minuto de Dios, la familia como unidad básica de la sociedad ha sido siempre respetada y fortalecida. Por esto, el padre García-Herreros, en los inicios del barrio, estableció un reglamento para sus habitantes

que favorecía la integración familiar, cuyas disposiciones básicas eran:

- El jefe de la familia debe ser hombre de trabajo y ocuparse en oficios honestos, de acuerdo con sus capacidades, preferentemente en las obras de talleres del barrio El Minuto de Dios.
  - Las familias se comprometían a tener la casa que habitan permanentemente limpia y en buen estado y a conservar sus hijos menores de edad aseados y con vestidos limpios.
  - Los comodatarios y su familia deben abstenerse de todo acto que perturbe, en la comunidad del barrio El Minuto de Dios, la armonía y la normal convivencia de las familias que habiten en él, o que atente contra los principios de la moral cristiana y las buenas costumbres o que implique una conducta violatoria de las disposiciones de la ley penal.
  - Los comodatarios deben cumplir las instrucciones o comisiones de carácter cívico o que persigan objetivos de mejoramiento moral o material en el barrio.
  - Los hijos menores de edad de los comodatarios deben asistir preferentemente a los colegios o planteles educacionales que funcionen en el barrio.
  - El comodatario tenía un plazo de diez años para saber si podía y quería cumplir las disposiciones del contrato, y el comodante disponía de igual tiempo para estudiar, dirigir y educar a los futuros propietarios. Se consideraba que en diez años un barrio podía transformarse en una comunidad cristiana.
- d. Un proyecto global con una trayectoria que abarca desde “Proclamar, con la fuerza del Espíritu Santo, a Jesucristo, liberador del mal personal y social, y renovar su fe en Él” (primer objetivo de la Corporación Minuto de Dios) hasta “Crear, como resultado de los objetivos anteriores, efectos de demostración que sirvan de

modelo y estímulo para cambios estructurales profundos, en la organización del país” (quinto y último objetivo de la misma entidad). El primero de ellos se plasma, fundamentalmente, en el Centro Carismático Minuto de Dios; el quinto y último objetivo se desarrolla en otros proyectos y realizaciones tales como la Corporación Universitaria Minuto de Dios, la Corporación Educativa Minuto de Dios, Emisoras Minuto de Dios y Lumen 2.000 TV, la Fundación de Asesoría Rurales Fundases, la Corporación Industrial Confecciones Minuto de Dios, la Fundación Eudes, la Corporación de Salud Minuto de Dios y los barrios Minuto de Dios en diferentes ciudades.

Todo ello implica constatar la presencia ininterrumpida de El Minuto de Dios y de su fundador en todos los frentes de la vida nacional, desde el llamado a la solución al problema de la vivienda en un país que, debido a los procesos de modernización, pero también a los efectos de la violencia, pasó de tener un 30.9% de su población en las ciudades, en 1938, a tener, en 1985, el 69.5% de sus habitantes en los grandes centros urbanos, hasta la acción decidida en la búsqueda de la justicia social y de la paz mediante el acercamiento a personajes y grupos sociales -o antisociales- que tienen que ver con esta situación. No hay duda de que se trata de una obra global de gestión social y educativa, un modelo de gestión y educación social.

El Minuto de Dios ha sido la empresa social más conocida en Colombia durante el siglo XX y permite plantear preguntas relevantes como: ¿Cuáles son las razones de su supervivencia y desarrollo a lo largo de más de cincuenta años? ¿Cómo ha manejado esta empresa social sus relaciones con benefactores, beneficiarios y demás grupos interesados? ¿Cuál ha sido el modelo de gestión y educación social que ha implementado? ¿Qué ejemplo de responsabilidad social ha ofrecido al país? ¿Cómo podría seguir realizando, dado el cambio de condiciones socioculturales, el proyecto de construcción de comunidades?

Hoy, "El Minuto de Dios" es el denominador común de una diversidad de acciones sociales desarrolladas por una organización social compuesta por once entidades sin ánimo de lucro, que, de modo especializado y respondiendo a satisfactorios márgenes de eficiencia y profesionalismo, tienen la misión de procurar el desarrollo de las comunidades, con una opción preferencial por los más necesitados. Se busca el desarrollo integral de las personas y de las comunidades, despertando en ellas la conciencia necesaria para descubrir la verdadera dignidad del ser humano en pos de una sociedad más justa, fraternal, tolerante y pacífica como producto de la vivencia del Evangelio.

Como organización católica, El Minuto de Dios se inserta en las realidades de injusticia y desigualdad que muchos padecen, para impulsar el desarrollo de todos los hombres y de cada hombre, adoptando diferentes líneas de acción social, que responden a las exigencias del mundo de hoy, siempre iluminados por el Evangelio y por una clara responsabilidad social corporativa.

La Corporación Minuto de Dios (CMD), primera entidad de la organización, desarrolla actualmente sus acciones en cuatro líneas de trabajo:

- a. **Vivienda e infraestructura:** a través del modelo de Construcción de Comunidades se desarrollan los programas de vivienda nueva, mejoramiento y obras de infraestructura, buscando que la comunidad forme parte de su propio desarrollo. Este programa de Construcción de Comunidades (véase Figura 2), además de ofrecer vivienda, pretende ser un factor de fortalecimiento del tejido social. Para ello establece núcleos de participación ciudadana mediante la canalización de recursos financieros, técnicos, administrativos y jurídicos que permiten conformar comunidades organizadas, autosostenibles y comprometidas con su propio desarrollo.
- b. **Atención a población vulnerable:** a través de programas de capacitación no formal, de atención pastoral, de atención psicosocial, de acciones de desarrollo y de prestación de

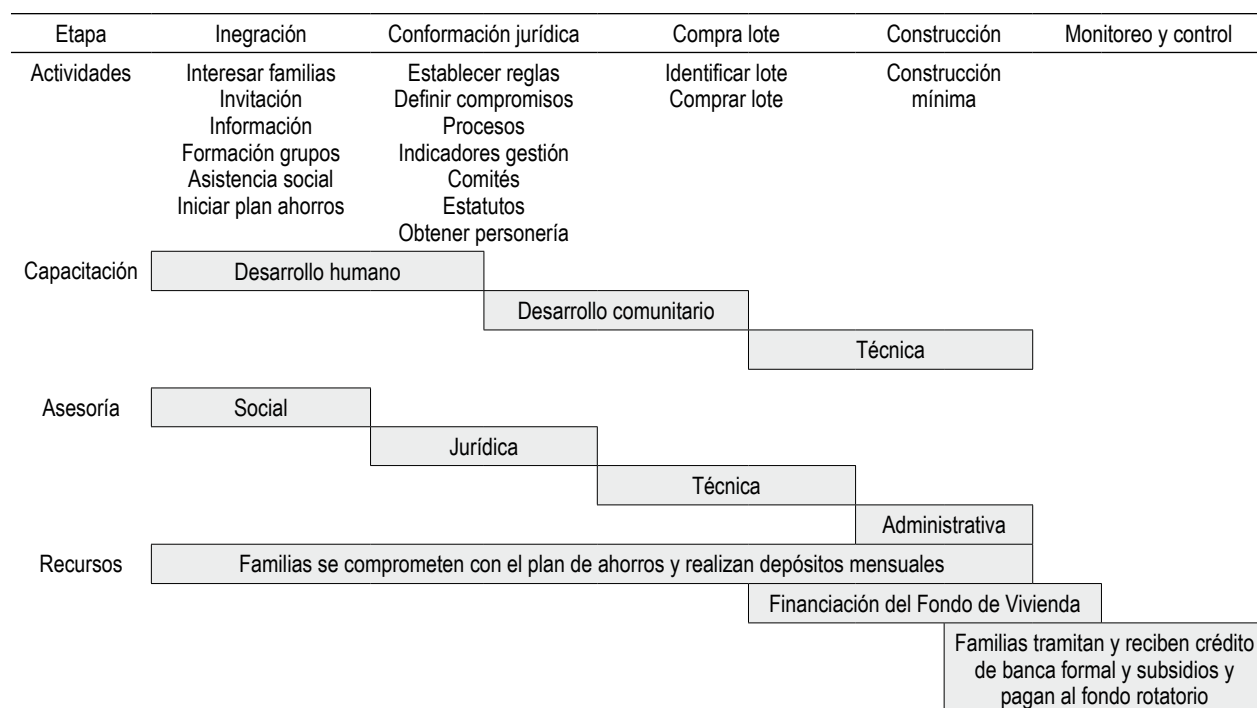


Figura 2. Modelo construcción de comunidades. (Tomada de Julio, 2007)



servicios comunitarios, se atiende a niños, jóvenes, ancianos y desplazados, llevando a cabo los siguientes programas: atención humanitaria de emergencia a la población desplazada (alimentación, alojamiento temporal, transporte de reubicación, atención psicosocial, formación y capacitación), centros de atención integral a la familia, atención a adultos mayores, prevención y erradicación del trabajo infantil, plan padrinos para ayudar a costear la educación de niños pobres, línea telefónica de atención fonoayuda, etc.

- c. Capacitación:** los centros de desarrollo funcionan como unidades de servicio en comunidades de bajos recursos económicos, supliendo necesidades de capacitación formal y no formal. Además, se ponen en marcha programas de ocupación del tiempo libre, formación en valores, capacitación para el trabajo y se ejecutan actividades culturales, deportivas y recreativas, buscando la recuperación del tejido social y la generación de ingresos. Actualmente funcionan, en Bogotá (Ciudad Bolívar), el Ecoparque Gente Viva; en Cartagena, el Centro de Desarrollo Teresa Pizarro de Angulo; en Medellín, el Centro de Desarrollo Talita Cumi, y en Montería, el Centro de Desarrollo Socioproductivo, atendiendo a más de 10.000 personas (fundamentalmente jóvenes) en procesos de capacitación y formación para el trabajo.
- d. Financiación social:** el programa Contigo se inició en 1995 como resultado de la búsqueda de soluciones a las necesidades de las microempresas. Tiene como misión apoyar, fomentar y consolidar la microempresa como alternativa de superación y progreso, desarrollando programas de formación empresarial y capacitación.

La Corporación Minuto de Dios (CMD), creada para “estructurar una comunidad cristiana con el fin de tratar de dar solución integral a los problemas sociales de sus afiliados” (según sus es-

tatutos), ha establecido, desde su origen, alianzas con empresas como Manuelita S. A., uno de los mayores ingenios azucareros de Colombia. En la década de los 90, consolidó alianzas con Servibanca, Banco Davivienda y la red de supermercados Carulla-Vivero y, últimamente, algunos colegios. En estas alianzas, dichas empresas ponen al servicio de la Corporación su infraestructura logística para recoger donaciones del público que utiliza sus servicios. Así, la Corporación es modelo de organización que agrega alianzas bilaterales a su portafolio según las necesidades del momento. Si bien había realizado alianzas de modo intuitivo desde el principio, la Corporación fue invitada por el Banco Mundial, en 1997, a participar en el Programa Nacional de Alianzas. Uno de sus directivos asumió, entonces, la labor de comprender el modo como las habían establecido hasta ese momento. Aunque el aprendizaje acopiado no se ha sistematizado aún, es un saber inmerso en la cultura de la Organización. La Organización Minuto de Dios, no únicamente la Corporación, es consciente de las ventajas de trabajar en alianza y busca replicar el modelo permanentemente en todos sus proyectos sociales.

La experiencia del Minuto de Dios ha demostrado que las familias que más progreso logran son aquellas que pudieron hacerse dueñas de su entorno y lograron su propio desarrollo mediante la solidaridad. Por esta razón, la Corporación, con el modelo de Construcción de Comunidades (véase Figura 2), instaura núcleos de participación ciudadana y democrática en torno a la solución adecuada de programas de vivienda de interés social, encauzando recursos financieros, técnicos, administrativos y jurídicos para la conformación de comunidades organizadas, autosostenibles y comprometidas con su propio desarrollo, en un proceso claro de educación y gestión social. Como apoyo al proceso socio-constructivo y educativo se ofrece:

- ▶ **Asesoría:** labor permanente de apoyo a las comunidades organizadas en cuestiones so-

ciales, jurídicas, técnicas, administrativas y financieras.

- ▶ **Capacitación:** sobre las herramientas necesarias para organizar, comprometer y responsabilizar a las comunidades de su proceso. Se ofrecen talleres de desarrollo humano y comunitario y capacitación técnica constructiva, administrativa y financiera.
- ▶ **Financiación:** para el éxito del programa se requiere contar con los recursos financieros que permitan un desembolso ágil y oportuno hacia las comunidades, quienes darán las garantías requeridas. Es, por tanto, la herramienta fundamental del proceso de "Construcción de Comunidades".

Además de ser una finalidad en sí misma, una política de gestión social para la vivienda como la que promueve este modelo del Minuto de Dios puede suscitar otros objetivos de política social y educativa como:

- Impulsar la propiedad de activos entre los de menos recursos.
- Promover el desarrollo comunitario.
- Suministrar condiciones mínimas para la salubridad y la educación.
- Facilitar la movilidad laboral.
- Suscitar el desarrollo de negocios en casa, y, en un sentido más amplio, integrar una estrategia para fortalecer el desarrollo del mercado de vivienda.

Este modelo merece ser estudiado con mayor detalle y requiere que se sistematicen las experiencias realizadas y se construya conocimiento replicable, pues la necesidad que le dio origen sigue latente en nuestro país.

Así, pues, partiendo de las viviendas que les adjudicaban, muchos de los primeros favorecidos por El Minuto de Dios mejoraron sus condiciones de vida, iniciando un camino de superación constante que los llevó a estratos superiores de la organización social: la vivienda digna les exigió muchas mejoras en sus condiciones de vida: presentación

personal y familiar, educación, atención a la salud física y espiritual, sensibilización ante la cultura, formación y capacitación laboral continua, organización social y comunitaria, en una palabra, la búsqueda de un desarrollo integral (humano y social) sostenible. Rápidamente la Organización, y cada uno de sus integrantes, captaron que para que la persona alcance una superación constante es necesario que participe libremente en los procesos de transformación y que cuente con la solidaridad de quienes lo rodean. Se trata de la realidad de la "comunidad y participación" como "estrategia" para alcanzar la paz y que debe expresarse en todas las dimensiones de la vida social, económica y política. Paulo VI había enseñado que "el desarrollo es el nuevo nombre de la paz" y Juan Pablo II afirmó, concretando lo anterior, que "la paz es fruto de la solidaridad".

Este desarrollo, nuevo nombre de la paz, es el desarrollo integral que no se reduce al simple crecimiento económico, sino que promueve a todas las personas y a toda la persona; es un desarrollo equitativo y sustentable, un desarrollo en el que el crecimiento y la viabilidad social no se contrapongan. Se entiende, así, por desarrollo integral el paso, para cada uno y para todos, de condiciones de vida menos humanas a condiciones de vida más humanas. El caminar hacia el desarrollo integral implica la superación de "condiciones menos humanas", carencias de toda índole, estructuras opresoras, a "condiciones más humanas": espirituales, morales, culturales y materiales. Estas fueron las ideas que movieron al padre Rafael García-Herreros a librar muchas batallas comprometidas con el desarrollo integral de las personas y comunidades, con el desarrollo humano y social sostenibles. Para él siempre fue claro, y lo es ahora para los seguidores de su obra, que la educación tiene una doble función: por un lado, facilitar el ingreso a la vida y a la humanidad mediante los aprendizajes primordiales para el desarrollo de la persona como ser integral y, por otro, crear condiciones para la incorporación a la sociedad por medio de la formación profesional, del sujeto social y del ciuda-

dano. Ésta ha sido la práctica de la Organización Minuto de Dios a lo largo de 50 años.

En conclusión, la obra social El Minuto de Dios se presenta como un paradigma innovador, no sólo de urbanización, sino de una experiencia de reconstrucción del tejido social a partir del conjunto de principios, estrategias y acciones que determinaron un modelo de ciudad y de comunidad; algo que el mismo García-Herberos señalaba como un ideal social, religioso y cultural, tan grandioso que es tal vez el primer ensayo social cristiano integral del mundo ca-

tólico, y un modelo para toda Colombia y para Latinoamérica, o, dicho de otro modo, como un modelo de educación, gestión y responsabilidad social.

Creemos que los conceptos de responsabilidad social, desarrollo, ciudadanía, pero igualmente los de persona humana, sociedad, comunidad y tantos otros que hemos presentado en estos dos primeros capítulos de este texto, se ven claramente aplicados en la obra social El Minuto de Dios y en la propuesta de construcción de comunidades que esta misma obra plantea.

# Formulación de propuestas de responsabilidad social

i

*No hay mayor peso para un ser humano que un gran potencial.  
Ch. Monroe*

*De algún modo, los conceptos tratados en el capítulo anterior se ven “puestos en práctica” en una experiencia integral de responsabilidad social. Por eso, en el presente apartado (cuyo propósito fundamental es que el interesado en este tema construya una propuesta personal de responsabilidad social, a partir de su proyecto personal de vida y de su profesión), presentamos el modelo praxeológico de UNIMINUTO como una herramienta que permitirá revisar el compromiso social que cada uno tenga y que pueda construir su propuesta de responsabilidad social.*

## El modelo UNIMINUTO: la pedagogía praxeológica

Desde sus inicios, en 1992, UNIMINUTO ha querido tener una visión global de la pedagogía que sintetice sus objetivos y guíe sus acciones educativas. Esta visión debía ser: bastante englobante para servir de marco conceptual y tener en cuenta múltiples circunstancias; adecuadamente flexible para respetar una diversidad de puntos de vista sobre el quehacer educativo; suficientemente precisa para permitir una sinergia de acciones educativas coherentes y complementarias; muy universal para integrar nuevos valores sociales y nuevas perspectivas sobre los cambios educativos; comprometida con la realidad, la transformación y mejora de las condiciones de vida de los individuos y comunidades, y altamente movilizadora para impulsar al cuerpo docente y a los estudiantes, así como a los demás actores del proceso educativo, a querer caminar juntos en su desarrollo profesional y a trabajar unidos para mejorar la calidad del sis-

tema educativo, asumiendo cada uno, desde su contexto, las responsabilidades personal y social que le corresponde.

Es evidente que tal visión de la pedagogía cae en lo ideal, incluso en la utopía. Sin embargo, creemos que una visión de lo ideal en pedagogía puede ser adecuada y atrayente si ella integra un cierto número de valores universales como, por ejemplo, aquellos que contribuyen a la realización de la persona y a la construcción de un mundo mejor. UNIMINUTO ha dado el nombre de pedagogía praxeológica a esta visión global de la pedagogía que guía sus actividades formativas: el proyecto de una pedagogía adecuada a nuestros propósitos exige la unidad dialéctica de la teoría educativa como práctica y la práctica educativa como generadora de teoría. La praxis es así entendida como una práctica que a cada momento interroga sus fundamentos. La pedagogía praxeológica vincula la teoría educacional con la práctica educativa en un proceso crítico-hermenéutico que se ocupa intencionalmente de la acción y de

la investigación, que interesa simultáneamente al individuo y al grupo en la organización de una comunidad autorreflexiva y autogestionada.

La pedagogía praxeológica no es un método pedagógico (éste sería el que habitualmente hemos llamado *praxeología pedagógica*). Ella es más bien una visión, un ideal por conseguir y un marco integrador de la formación que se va a ofrecer a los estudiantes y a los demás actores del proceso educativo. Dispersa en muchos cursos, la formación de un profesional puede parecer fragmentada. Las diferencias entre la teoría y la práctica, las divergencias de perspectivas ideológicas, los debates y las oposiciones entre protagonistas de diferentes enfoques pedagógicos pueden sembrar la confusión y ser percibidos como fuentes de incoherencia.

La pedagogía praxeológica quiere ser un marco conceptual integrador, que se adhiere a valores humanistas fundamentales, pero que invita tanto a los formadores como a los aprendices a un proceso reflexivo y crítico sobre su propia práctica, en el marco de un real flexibilidad curricular. Ella busca coherencia y sinergia, pero no les teme al debate ni a la controversia. Ella exige compromiso y cuestionamiento continuo. La pedagogía praxeológica quiere guiar la formación inicial y permanente del profesional de la docencia y servir de apoyo a las acciones educativas, pero no pretende simplificar el quehacer educativo ni hacerlo de fácil acceso. Será el esfuerzo sostenido de estudiantes y educadores y el diálogo permanente de toda la comunidad académica lo que permitirá a cada uno una apropiación de sus responsabilidades personales y sociales, y a la comunidad educativa evolucionar hacia una pedagogía verdaderamente praxeológica.

### **Definición de la pedagogía praxeológica**

En el desarrollo de su misión educativa, UNIMINUTO ha ido construyendo la siguiente definición de pedagogía praxeológica: se trata de un

proceso interactivo de socialización/autonomización, a partir de un trabajo reflexivo sobre las prácticas (que llamamos “praxeología pedagógica”: ver–juzgar – actuar–devolución creativa)<sup>17</sup>, que se adapta a las características individuales de cada aprendiz y a los contextos socioculturales, y que busca actualizar el potencial de cada uno en sus dimensiones intrapersonal, interpersonal y social, al tiempo que contribuir, con un sentido de responsabilidad social, al desarrollo autogestionario de las comunidades en las que ellos interactúan. Esta pedagogía comprende varios elementos interdependientes y complementarios que, reunidos, constituyen una concepción de vida y una filosofía educativa.

Para captar bien el sentido de la pedagogía praxeológica, hay que comprender su enfoque dialéctico y distinguir su perspectiva de aquellas que adoptan otros enfoques pedagógicos que también parten de la unicidad de la persona. La pedagogía praxeológica supone una acción dialéctica que aúna fuerzas frecuentemente percibidas como contrarias, pues el pensamiento humano tiende a favorecer las dicotomías (calor/frío, negro/blanco, noche/día, vida/muerte, pasado/futuro). Ahora bien, un enfoque dialéctico pretende más bien unir las fuerzas en oposición, ver su complementariedad, en vez de forzar a elegir entre un enfoque u otro. En realidad, los contrarios no existen porque la realidad última aúna los contrarios.

<sup>17</sup> En UNIMINUTO hemos asumido la definición de St-Arnaud & L’hotellier (1992), investigadores canadienses que reafirmaron la teoría de Schön y la llamaron *praxeologie*, en tanto que pretenden transformar la investigación asociando el saber (logos) y la acción (praxis). Ellos la definen así: “La praxeología es un proceso investigativo construido, de autonomización y de conscientización del actuar (en todos los niveles de interacción social) en su historia, en sus prácticas cotidianas, en sus procesos de cambio y en sus consecuencias” (p. 95), es decir, una lógica uniforme y constante de la acción y del aprendizaje humanos. La praxeología proporciona instrumentos prácticos para determinar si la acción que se realiza es eficaz y cuáles serían las otras acciones de mejora por emprender. Creemos que la acción, más que ser simplemente la aplicación de un conocimiento, puede ser la fuente misma de este conocimiento.

Un análisis de las ideologías educativas que guían los diferentes sistemas escolares revelaría, sin duda, una gran variedad de posiciones más o menos conscientes y definibles. Corriendo el riesgo de simplificar, nosotros podemos decir que ciertas ideologías se reagrupan cerca del polo que se podría llamar socializante, mientras que otras se encuentran alrededor de un polo autonomizante o liberador (véase Figura 3).

Las ideologías socializantes son las más comunes y reflejan los objetivos que pretende la mayoría de los sistemas escolares occidentales tradicionales. El término socialización adquiere muchos sentidos en sociología, antropología y psicología. Aquí le damos su sentido original: *el sujeto social es conformado por las estructuras sociales en la medida en que éstas son primeras o anteriores al individuo*. De ahí se desprende que la educación es una presión ejercida sobre la persona para conformarla a imagen de su medio social. Para Durkheim, la educación es la "socialización metódica de la joven generación" (1989 p.53).

En suma, socializándose, el individuo interioriza los elementos socioculturales fundamentales de su medio. Aún hoy, el sistema escolar es frecuentemente descrito como aquel cuyo rol es la transmisión del capital cultural de la sociedad. Se tiende a favorecer la transmisión de valores, conocimientos, creencias y costumbres grupales, sobre todo aquellos del grupo que detenta el poder en la sociedad, lo que contribuye a reproducir o incrementar las desigualdades e in-

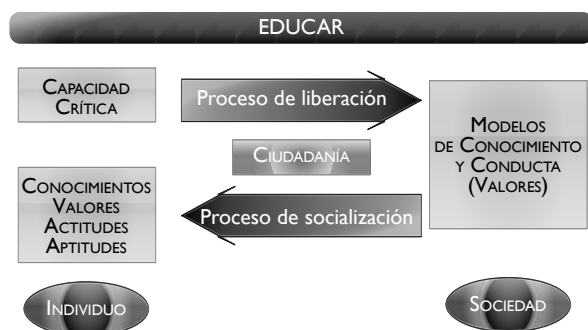


Figura 3. La cuestión de la educación. (Juliao, 2007).

justicias entre los grupos poderosos y los grupos minoritarios marginales. El objeto último de esta ideología escolar es socializar al individuo en los valores sociales dominantes, para incluirlo y llevarlo a que contribuya con la sociedad o con el Estado.

Por otra parte, las críticas a esta ideología socializante la oponen a otra ideología que llamamos *autonomizante* y que pone el acento sobre el desarrollo del pensamiento crítico y de la autonomía individual (corresponde al llamado *empowerment*<sup>(18)</sup>). Ella pretende el desarrollo de una conciencia crítica, incluso la apropiación por los individuos y grupos oprimidos de sus destinos individuales y colectivos. "La concientización es un compromiso histórico. Es también conciencia histórica: es inserción crítica en la historia, implica que los hombres asumen la tarea de sujetos que hacen y rehacen el mundo. Exige que los hombres creen su existencia con el material que la vida les ofrece" (Freire, 1997, p. 26). Es una ideología liberadora y concientizante. Más que buscar la reproducción de los valores dominantes de la sociedad, pretende concientizar a los individuos y a los grupos e incluso transformar la sociedad. Estrictamente hablando, la autonomización corresponde también a una forma de socialización pero, esta vez, en el sentido que dan a este término las teorías interaccionistas, que confieren una intencionalidad al actor social y sostienen que los actores sociales, mediante sus acciones individuales, participan en la construcción y en la transformación de la sociedad.

La pedagogía praxeológica se inspira en el movimiento humanista; ella posee entonces un lado revolucionario, pues se opone a la pedagogía tradicional que acentúa la transmisión vertical de los conocimientos y valores, e incluso a la socialización determinista. Sin embargo, poniendo

18 El concepto de fortalecimiento, en su significado inglés de "acrecentar en poder" (*to empower*: favorecer la adquisición de poder, rendir en grado de), conduce a la idea del poder como dimensión favorable, algo que fortalece en lugar de someter; implica la posibilidad y la oportunidad de poder hacer más que la de ser dominados.



en relación dialéctica los dos extremos de ese *continuum* (la socialización determinista, de una parte, y la autonomía anarquista, de otra parte), la pedagogía praxeológica no polariza y percibe la educación como un proceso de socialización-autonomización. El individuo interioriza muchos elementos socioculturales de su medio y valores sociales, pero ejerce un pensamiento crítico capaz de rechazar ciertos de ellos y transformar algunos contenidos culturales. Es un proceso que socializa a la persona autonomizándola y que la autonomiza socializándola. La pedagogía praxeológica, favoreciendo la dialéctica socialización/autonomización, transforma el proceso de socialización; éste ya no será simplemente una transmisión cultural de contenidos, sino una socialización construida activamente en una relación educativa fundada en el diálogo y en la reflexión.

La pedagogía praxeológica tiene en común con otras pedagogías la naturaleza individualizante de la enseñanza. No obstante, ella añade elementos complementarios (por ejemplo la cooperación, la concientización y el compromiso, la participación y la autonomía) y acentúa ante todo la finalidad de la acción educativa (la actualización del potencial humano y el desarrollo de comunidades autogestionarias) más que los medios y dispositivos para la individualización. La pedagogía praxeológica supone entonces un proceso dialéctico de socialización-autonomización que reconoce una multitud de dimensiones complementarias centradas sobre la actualización del potencial humano como finalidad educativa.

### ***El proceso praxeológico***

El objeto principal del proceso praxeológico<sup>(19)</sup> es la elaboración, experimentación y validación de modelos de acción<sup>(20)</sup> (en nuestro caso de ac-

<sup>19</sup> Para ampliar este apartado se recomienda consultar *El enfoque praxeológico* (Juliao 2011), así como *La praxeología: una teoría de la práctica* (Juliao, 2002),

<sup>20</sup> Se habla de modelos de acción en tanto que saberes transferibles y utilizables por otros que permiten a quienes realizan la práctica clarificar la forma como definen, gestionan, controlan y evalúan la acción.

ción social responsable) que sean útiles para la gestión de la *praxis*: permite formalizar, validar y programar lo que generalmente se hace de modo espontáneo, intuitivo y empírico. Ahora bien, para lograrlo, el enfoque praxeológico que se sitúa en el cruce de la investigación teórica, de la investigación-acción, de la investigación aplicada e implicada, siendo, además, un método multirreferencial y pluridisciplinario, supone cuatro fases o momentos, así:

#### **a. La fase del ver**

Esta es una fase de exploración y de análisis/síntesis (ver) que responde a la pregunta: ¿Qué sucede?; etapa fundamentalmente cognitiva donde el sujeto recoge, analiza y sintetiza la información sobre su práctica de responsabilidad social, tratando de comprender su problemática y de sensibilizarse frente a ella. En esta primera etapa, la observación condiciona el conjunto del proceso: retomando los datos, se trata de establecer una problemática que, por una parte, supone que la práctica, tal como es ejercida, puede mejorarse, y, por otra parte, exige una comprensión (una segunda mirada) que no aparece espontáneamente y que implica un segundo momento. Las preguntas planteadas al observador se resumen así: ¿quién hace qué? ¿por quién lo hace? ¿con quién? ¿dónde? ¿cuándo? ¿cómo? ¿por qué lo hace?

Es, pues, la fase empírica o experimental, según sea que nos encontramos ante una práctica de responsabilidad social espontánea e intuitiva o, al contrario, ante una *praxis* social claramente pensada y controlada en su desarrollo. En ambos casos, el sujeto está frente a una acción, sea práctica espontánea o *praxis*, de la cual debe comprender sus elementos, su racionalidad, su desarrollo en el tiempo y su eficacia en función de los objetivos, a veces mal o incluso no formulados o, al contrario, claramente definidos.

Si bien el objetivo praxeológico es el mismo en los dos casos (construir saberes y modelos de acción transferibles), las dificultades a

las que se verá enfrentado el sujeto-actor y los métodos de comprensión que deberá adoptar, no van a ser los mismos. En el caso de las prácticas espontáneas e intuitivas, las más frecuentes, tendrá que interactuar con practicantes (o él mismo será uno de ellos) que no podrán fácilmente elaborar la racionalidad de una acción que ellos no han construido formalmente; su trabajo será, entonces y a la vez, descriptivo, intuitivo, interpretativo, es decir, comparable al del etnógrafo que investiga, detrás de las prácticas, el sentido oculto que los actores mismos no alcanzan a producir. Muy probablemente encontrará pocos documentos escritos que definan los objetivos, las metodologías y los medios, que describan las fases del trabajo o que prevean las formas de control y evaluación; todo esto, obviamente, no quiere decir que los modos de acción que se estén ejecutando no sean pertinentes o no merezcan ser modelizados.

Al contrario, en el caso de una acción que se presente como praxis manifiesta, elaborada y reflexionada, el sujeto-actor tendrá a la mano datos que apoyarán el proceso de análisis/síntesis: documentos escritos, discursos elaborados por los practicantes, resultados de evaluaciones y, en ciertos casos, usuarios asociados a la acción que pueden ser, a la vez, sujetos y objetos de dicha acción. Frente a esta característica manifiesta de un saber-hacer demostrado, el quehacer praxeológico tendrá que ejercer una mirada crítica sobre el discurso, los métodos y los resultados; una mirada más incisiva, buscando las debilidades de la acción más allá del discurso de los practicantes de la misma, lo que permitirá juzgar su pertinencia para una nueva experimentación, en un contexto diferente. En todo caso, en esta primera fase, se trata de establecer (construir) una problemática a partir de diversas técnicas de observación. Aunque no lo parezca, ni normalmente lo hagamos así, es a la fase que hay que dedicarle más tiempo y esfuerzos reflexivos.

## **b. La fase del juzgar**

Esta es la fase de reacción (**juzgar**) que responde a la pregunta ¿qué puede hacerse?; etapa fundamentalmente hermenéutica, es decir, de interpretación de lo observado en la etapa anterior, en la que el sujeto examina otras formas de enfocar la problemática de su práctica de responsabilidad social, visualiza y juzga diversas teorías, de modo que pueda comprenderla, conformar un punto de vista propio y desarrollar la empatía requerida para participar y comprometerse con ella. Es la fase paradigmática pues le corresponde formalizar, después de la observación, experimentación y evaluación (fase empírica o experimental), los paradigmas de la *praxis*, es decir, los modelos transferibles de acción que permitan que otros practicantes la puedan realizar. A título de ejemplo se pueden señalar algunos modelos de acción social que se han popularizado y transferido por todas partes: las ciudadelas de los niños como experiencia de base de la ciudadanía y de la responsabilidad democrática, el análisis y el debate sobre las películas en los cine-foros, la expresión libre y la creación colectiva en los talleres de teatro, etcétera. En todo caso, ningún modelo de acción es universal ni permite responder a la multiplicidad y complejidad de las situaciones sociales; de ahí la necesidad de buscar experiencias y de enriquecer el potencial del saber-hacer.

¿Cómo se articula esta interpretación de la práctica de responsabilidad social? Cuatro momentos dimensionan esta interpretación: el primero consiste en problematizar la propia observación ya realizada. Y ello porque cada uno tiene sus "lentes de sentido" que, conscientemente o no, condicionan su manera de ver, de comprender y de actuar. Problematizar aquí consiste en identificar los propios lentes, puesto que los problemas que hemos detectado tienen relación con nuestra visión del mundo, del hombre, de la sociedad, de la educación, etcétera. El segundo momento conduce a la formulación de una hipótesis de sentido, lo que supone que estamos dudando de la realidad tal y como fue formulada y problematizada en el momento de la observa-

ción: sospechamos que otra cosa es posible, que nuestra capacidad creadora e innovadora puede gestar otra acción. El tercer momento busca formular los discursos (pedagógico, filosófico, sociológico, entre otros) que confirmarán la situación tal como fue descrita luego de la problematización; corresponde a lo que en otros esquemas investigativos se llama el marco teórico e implica una búsqueda bibliográfica básica. El cuarto momento invita a un retorno a las fuentes, retorno crítico, distante y riguroso de lo que hasta ahora estamos acostumbrados a hacer. Y no se trata de recurrir a la tradición para justificar el actuar deseado; por el contrario, la mayor parte de las veces, la elección de las fuentes y su análisis riguroso obligan a una reformulación de la propia problematización. El conjunto de este proceso conducirá a un intento de interpretación que llevará a percibir intuitivamente las acciones que hay que promover para reorientar o mejorar la práctica de responsabilidad social.

### c. La fase del actuar

La tercera fase del proceso praxeológico es la fase del actuar que responde a la pregunta ¿qué hacemos en concreto?, etapa fundamentalmente programática en la que el sujeto construye, en el tiempo y en el espacio de la práctica, la gestión final de los procedimientos y de las tácticas previamente validados por la experiencia y planteados como paradigmas operativos de la acción. En esta etapa, la praxeología instruye y guía la praxis; se pasa, entonces, de la investigación experimental a la aplicación práctica. Cuando se llega a este momento, se comprende que actuar no es únicamente la aplicación de políticas, estrategias o tácticas venidas de fuera. Un mejor conocimiento de sí mismo, del medio, de los diversos actores conduce a un rigor en la formulación, planeación y elaboración estratégica de la acción responsable, que se desea, al mismo tiempo, eficiente y eficaz. Es así que el sujeto buscará precisar bien los objetivos, los medios y las estrategias, lo que le permitirá discernir mejor los núcleos de la acción. Además, se verá obligado a equiparse de una serie de herramientas

que mejorarán su práctica de responsabilidad social, por ejemplo, ciertas competencias técnicas particulares.

En otras palabras, se pretende volver operativo un proyecto de responsabilidad social a partir del proyecto personal de vida y trabajo. Los objetivos generales son la eficiencia (rendimiento) y la eficacia (resultados) al servicio de una transformación real de la práctica y, con ello, de la vida de la persona sujeto de esta práctica. Se propone esta nueva intervención como ajuste y relanzamiento teniendo en cuenta el procedimiento que se ha seguido hasta ahora: después de observar la realidad de la práctica (la referencia a la experiencia) y plantear un diagnóstico comprensivo de la misma, desde una referencia a las disciplinas y una hermenéutica que permite aprehender la función reveladora de las prácticas (la intención de cambio), se propone una nueva práctica de gestión participativa. Se trata de desencadenar un verdadero proceso de cambio, de transformación: ¿cómo responder concretamente a las esperanzas, iniciar los desplazamientos, vivir lo novedoso e innovador?

### d. La fase de la devolución creativa

Esta cuarta fase es la de la reflexión en la acción (devolución creativa<sup>(21)</sup>), etapa fundamentalmente prospectiva que responde a la pregunta: ¿qué aprendemos de lo que hacemos? La prospectiva es una representación que pretende orientar el proyecto y la práctica de responsabilidad social del sujeto; una representación donde el futuro es planteado a priori como un ideal. Tiene una función de sueño, de deseo, de anticipación. Ella pretende un actuar y unas nuevas vías de acción, un cambio y no una simple descripción de lo que va a pasar; en otras palabras, ella comprende una dimensión evaluativa desde otro futuro posible. La prospectiva pretende, igualmente, desplegar

<sup>21</sup> Concepto con el cual se hace referencia a la interacción y a los aportes que hacen los educandos entre sí. La devolución creativa expresará lo que cada grupo quiera decir, desde el sentimiento y la emoción, con la más amplia libertad. Se observa, por ejemplo, en un grupo de estudio cuando entre ellos se contestan las dudas.

las posibilidades de la intervención previsible a mediano y largo plazo; retornar al corazón de la práctica, a su memoria y su promesa, al horizonte de sentido y a la presencia de lo otro como diverso. Los actores-sujetos están llamados a re-centrarse sobre lo que los hace vivir y los impulsa a comprometerse en una praxis socialmente responsable. La prospectiva está orientada a la utopía del tipo de sociedad, de hombre y de mujer y de comunidad que la nueva intervención pretende realizar desde ya en su apertura al futuro. Esta utopía permanece anclada en lo real y pide una evaluación constante de las tareas por realizar en el tiempo y en el espacio.

Es la etapa en la que el sujeto recoge y reflexiona sobre los aprendizajes adquiridos a lo largo de todo el proceso, para conducirlo más allá de la experiencia al adquirir conciencia de la complejidad del actuar y de su proyección futura. Incluso, si la prospectiva no aparece metodológicamente sino al final, ella ha atravesado todo el proceso praxeológico. Se trata de un acto existencial autogenerador de teoría a partir de la experiencia que requiere ser sacado a la luz, a través de un proceso reflexivo que le permita objetivar dicha experiencia, formalizarla, entrando así en el orden del discurso (así se corra el riesgo de deformar la experiencia): es una recuperación de la praxis por el logos, de la acción por la palabra. Se trata del diálogo establecido entre practicantes y prácticas, que permite desarrollar más y mejor los conocimientos de estos. La devolución creativa tiene la intención de que el praxeólogo exprese los significados más importantes de su proceso y los exprese creativamente. Y, esta tarea de recuperación, recreación, transformación y devolución creativa es la médula central del trabajo praxeológico en tanto quehacer plenamente pedagógico.

En síntesis, el proceso praxeológico es ese movimiento de "acción-reflexión-acción" en espiral que va apareciendo con las propias actuaciones prácticas. Lo primero es sentir o coexistir con el problema que me genera mi práctica, es asom-

brarse y poner energía y pasión a lo que se nos plantea. Algo muy distinto de un distanciamiento frío, que además de imposible, sólo nos lleva a prejuicios peores (por ser no conscientes y por ende no controlados). La praxeología comienza con ciertas dosis de vivencias e implicaciones (fruto de la observación: ver), y sigue luego con las reflexiones autocríticas y críticas que juegan entre ellas (gracias a la problematización y a la interpretación: juzgar). Entonces se originan complejidades y distanciamientos cruzados. Aparecen circunstancias no esperadas dada la ambivalencia y contradicción de la vida, y entonces se trata de descubrir lo potencial que subyace bajo las estructuras, que generalmente impiden vislumbrar lo más profundo y humano del hombre: lo insólito, lo carnavalesco, lo mágico del saber-hacer popular. Pero la praxeología no culmina en un diagnóstico sino en propuestas para la acción y en la acción misma (se trata del actuar) y en las reformulaciones persistentes que ésta exige gracias a ese proceso de evaluación y autorreflexión que hemos llamado la "devolución creativa".

Las personas, los objetos y las ideas cambian cuando se transforman las condiciones de vida. Posiblemente no podamos cambiar todas las circunstancias de una vez, pero podemos, al menos, incorporarnos a unas prácticas y a unas redes sociales de transformación. Ni lo local ni lo global va a cambiar por una mera disputa ideológica, por buenas que sean las ideas que juegan en ella. Es necesario el compromiso con las redes que ya están en marcha, que ya se están moviendo, o que podrían gestarse, por su potencialidad para transformar y mejorar nuestra calidad de vida.

Para ello no se requiere ser un teórico social, sino alguien que se siente comprometido e implicado en sus procesos. Siempre estamos implicados si bien no lo sabemos, pero lo que la praxeología nos recuerda es la importancia de ser conscientes de "¿para qué?" y "¿para quién?" hacemos lo que estamos haciendo, despertando así un sentido de responsabilidad social. Y para

esto no es suficiente quedarse discutiendo estas cuestiones entre el grupo al que pertenecemos, sino salir a realizar actividades concretas con las personas y comunidades con quienes interactuamos. No porque la gente tenga la razón sin más, sino como efecto “espejo” donde comprobar lo que estamos intentando hacer.

### ***Un ejemplo de aplicación de la pedagogía praxeológica: la participación en la vida pública y la democracia activa***

¿Qué es participar en la vida pública y ser activo en la democracia? Generalmente tiene que ver con lo que llamamos el comportamiento ciudadano o la construcción de ciudadanía, mucho más allá del simple ejercicio del derecho al voto o del ejercicio ciudadano restringido a la “clase política” a la cual supuestamente se le delegó el poder. Participar es asunto de todos los ciudadanos, incluidos aquellos que aún no tienen el derecho al voto. La vida pública para todos es la presencia de todos en el espacio público tal como lo definió Habermas (1997): “esfera de personas privadas reunidas en una esfera pública (haciendo) un uso público del razonamiento” (p. 38), expresión compleja que plantea tres cuestiones esenciales a los propósitos de la pedagogía praxeológica, entendida como un proceso de responsabilización social:

- ¿Qué significa concretamente hacer uso público del razonamiento cuando uno no es un personaje público sino simplemente un individuo entre otros?
- ¿Dónde están, en nuestras sociedades actuales, esos espacios públicos que no podemos confundir con los lugares o servicios públicos?
- ¿Cómo construir, hacer, vivir, animar (en el sentido de dar vida) esos espacios públicos y cómo hacer entrar el conjunto de las personas privadas en un estatuto y comportamiento de ciudadanos?

La civilidad consiste en reconocer al otro como otro yo, con igual dignidad, implicando el respeto mutuo de las personas. La tolerancia de la alteridad y de la diferencia son elementos esenciales de la ciudadanía y de la civilización, pero en su práctica tiene que ver esencialmente con el espacio privado y con las relaciones interpersonales, así como con el derecho positivo (respetar y hacer respetar la ley que garantiza el bien común): son actos públicos que reenvían a un acto personal y privado. Por eso, desde esta óptica, podemos describir la ciudadanía según tres principios activos:

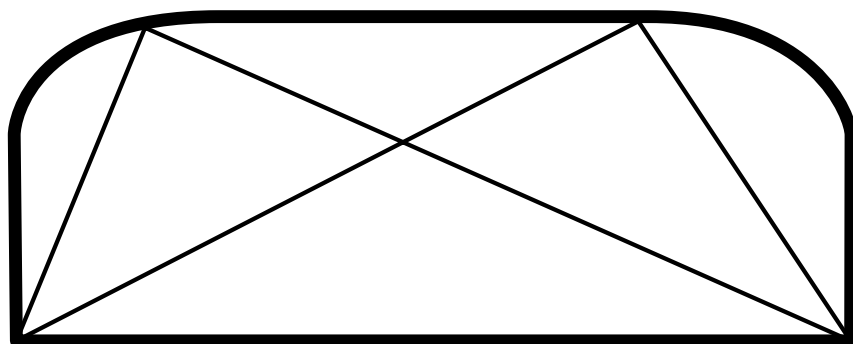
- a. Considerar que los problemas políticos son problemas de todo el mundo, y que los problemas de cada uno pueden ser problemas políticos.
- b. Ocuparse de problemas que parece que no nos conciernen o que no tienen que ver con nuestras competencias: del urbanismo sin ser yo urbanista, de la justicia sin ser jurista o de la educación sin ser maestro.
- c. Participar en la construcción de la norma y de la ley, sabiendo cómo y dónde el ciudadano concernido por los problemas de todos pone su voluntad al servicio de la creación del derecho: sindicatos, asociaciones de usuarios, juntas de acción comunal, localidades.

Es fácil entender que la práctica ciudadana no es cosa sencilla; requiere aprendizaje. Por eso, una pedagogía praxeológica tiene que generar esos aprendizajes y esas competencias: apropiación de la palabra, escuchar, capacidad de análisis y reflexión, argumentación, conocimiento de hechos y procesos, respeto de las reglas de deliberación, toma de decisiones, entre otras. Ella debe, igualmente, permitirnos hallar respuestas a esos grandes interrogantes de la educación para la ciudadanía y del incremento de las actitudes incivilizadas.



B= CIVISMO Y CIUDADANÍA “SABIOS”

C= CIVISMO Y CIUDADANÍA “ENSEÑANAZAS”



A= PRÁCTICAS CÍVICAS Y CIUDADANAS

D= CIVISMO Y CIUDADANÍA “PRACTICADOS”

Figura 4. Esquema de las posibilidades praxeológicas. (Juliao, 2011).

Ahora bien, con los modos de acción y los procedimientos tocamos el corazón de la pedagogía praxeológica, en tanto que son actos encadenados según reglas, en una especie de racionalidad práctica inscrita en un proceso construido y orientado según una finalidad concertada. Cuando estos modos de acción logran una racionalidad validada por la experiencia y formalizada en un discurso que asegura la transferibilidad, a la vez teórica y práctica, ellos se convierten en procedimientos, especie de dispositivos que adquieren el grado de modelos de acción o, incluso, de paradigmas de la práctica social responsable.

Estos modos de acción, y sus tácticas y estrategias, son múltiples en el terreno de la pedagogía praxeológica, tanto como en otros campos de la actividad humana. Podemos citar, a modo de ejemplo, las pedagogías activas de la escuela nueva, los métodos Freinet, el modelo *scout*, las universidades populares y... remontarnos hasta la dialéctica y la mayéutica socrática, formalizada por Platón en sus Diálogos, en la que el individuo es invitado a descubrir la verdad que se encuentra en él latente sin haberla hecho consciente. Cómo no se trata aquí de proceder a listar o a clasificar diversos modos de acción, vamos, a partir de un ejemplo concreto, a plantear las posibilidades que se abren a la pedagogía praxeológica en la creación de diversos modos de acción pertinentes a su finalidad.

Por parecernos importante para el trabajo educativo de responsabilidad social que estamos realizando, el ejemplo se inscribe dentro de un proceso de educación para el civismo y la responsabilidad ciudadana. La Figura 4 nos va a permitir, didácticamente, plantear todas las posibilidades praxeológicas:

A partir de la Figura 4, vemos la complejidad y multiplicidad de los posibles modos de aprendizaje del civismo y de la ciudadanía:

- a. El aprendizaje más directo es el que va de A (prácticas cívicas y ciudadanas) hacia D (civismo y ciudadanía practicados), es decir, de la práctica a la práctica en una especie de “trasmisión por ósmosis”, en la proximidad: para llegar a ser buen ciudadano, se trata de observar cómo actúa un buen ciudadano, retomar sus discursos, gestos y posturas. Es lo que ocurre en la tradición del “compañerismo” que ocurre en la familia, grupos de amigos, (barras, pandillas), sindicatos, partidos políticos y asociaciones.
- b. El aprendizaje que va de B (civismo y ciudadanía sabios) hacia D (civismo y ciudadanía practicados) nos reenvía a procedimientos a la vez intelectuales y voluntaristas por los cuales un *habitus* cívico y ciudadano se crea incorporando progresivamente saberes



teóricos que se convierten en disposiciones adquiridas. Se puede, así, aprender de modo autodidacta la ciudadanía y la democracia leyendo a Platón, Aristóteles, Montesquieu, Rousseau, Tocqueville, entre otros.

- c. Este aprendizaje de la teoría a la práctica, de lo racional a lo real, puede hacerse pasando al punto C (civismo y ciudadanía enseñados) mediante transposiciones didácticas del saber sabio al saber enseñado (de B a C). Es el caso de los cursos de instrucción cívica o de acciones educativas más activas como el aprendizaje de la democracia en la Ciudad de los Niños, organizando elecciones, replicando parlamentos que deliberan, etc.
- d. El saber enseñado puede nutrirse igualmente de prácticas reales de civismo y ciudadanía (punto A): llevar a los estudiantes a un consejo municipal o a una reunión pública donde se debaten las cuestiones de la ciudad.

En cualquiera de los casos, la cuestión que se plantea es ¿cómo se pasa del saber cívico y ciudadano enseñado a la práctica real del civismo y la ciudadanía? ¿Cuáles son los procedimientos de apropiación más eficaces de este saber-hacer? El saber sabio del civismo y de la ciudadanía no corresponde necesariamente a la realidad; él se nutre, ciertamente, de una reflexión crítica sobre prácticas reales de civismo y ciudadanía, incluso si podemos construir una democracia y una ciudadanía ideales o incluso utópicas. La República de Platón se nutre tanto de la república ateniense real como de una referencia al mundo de las ideas que modela la república ideal. Así, podemos imaginar un procedimiento de aprendizaje que haría pasar al aprendiz por todos los puntos (A, B, C, D) como es el caso, por ejemplo, de la dialéctica praxeológica ascendente y descendente. Por el diálogo, la contradicción y la crítica podemos remontarnos de prácticas reales de civismo y ciudadanía, hasta la idea de ciudad ideal, y luego descender a la ciudad real para enseñar

y construir comportamientos políticos fundados en la justicia, la paz y el amor.

Todas las combinaciones pueden entonces ser imaginadas y ejecutadas para educar en el civismo y en la ciudadanía y contribuir a la construcción de la sociedad y al desarrollo de la democracia. La elección de los modos de acción más pertinentes viene determinada por la experiencia y por la experimentación, evaluadas en función de objetivos previamente definidos, en contextos marcados por lo que es a la vez posible y justo al interior de los procesos socio-políticos en curso.

A partir de este ejemplo, nos parece importante terminar con una última observación: los campos de práctica de la pedagogía praxeológica no deben confundirse con sus campos de aplicación, que son mucho más amplios y pueden concernir todas las actividades humanas y todos los campos donde el individuo es o puede ser actor de cambio y transformación: la acción social y solidaria de responsabilidad social, la enseñanza y la investigación, el desarrollo local y regional, la economía solidaria, la política y la acción pública, el trabajo comunitario, los medios alternativos de comunicación social, la acción cultural y la creación artística, etc. En todos estos campos hay modos de acción que tienen que ver con la pedagogía praxeológica (así como habrá otros que no tienen que ver con ella), mientras busquen el desarrollo personal y comunitario, le otorguen al sujeto un papel activo y promuevan procesos reflexivos y críticos.

### Algunas técnicas para la formulación de la propuesta

Como se ha mencionado a lo largo de este texto, es desde lo público que se dan respuestas claras a las necesidades sociales, pero son también las personas involucradas en procesos de desarrollo quienes deben aportar al mismo desde sus propias vivencias y desde su propia realidad sentida, que podemos considerar se en-

cuentran expresadas en un proyecto personal se vida y profesión. Si lo que se pretende finalmente es que las personas sean socialmente responsables entonces se debe incentivar un ejercicio de compromiso. Y para ello se debe empezar por analizar algunas estrategias que nos ayudan a construir propuestas de responsabilidad social, y pueden servir como instrumentos de análisis y planeación de nuestra propuesta. Sin embargo, como la propuesta praxeológica de UNIMINUTO es abierta, es decir, no restringe el uso de tales o cuales herramientas de trabajo, queremos señalar que las que se presentan aquí son meramente indicativas. Podemos usar cualquier técnica que nos parezca apropiada para formular nuestra propuesta de responsabilidad social.

### Árbol de problemas y árbol de soluciones<sup>(22)</sup>

El *árbol de problemas* es un instrumento concebido como una ayuda para entender la problemática que se quiere resolver. En él se expresan,

**22** Es una herramienta muy relacionada con el enfoque del marco lógico (EML) que es el enfoque metodológico de mayor uso en diseño, ejecución y evaluación de proyectos de desarrollo, ecosistémicos y ambientales. El ML es una herramienta analítica que se utiliza para la mejorar la planificación y la gestión tanto de los proyectos de cooperación al desarrollo y de conservación de ecosistemas, como de los proyectos sociales.

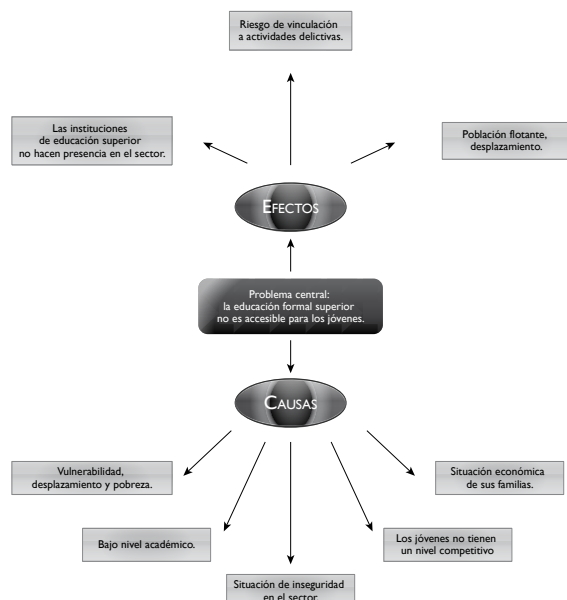


Figura 5. Árbol del problema. (Juliao, 2011).

en encadenamientos tipo causa/efecto, las condiciones negativas percibidas por los involucrados sobre el problema en cuestión. Confirmado el mencionado encadenamiento causa/efecto, se ordenan los problemas principales permitiendo que se identifique la problemática sobre la cual se concentrarán los objetivos de la propuesta de responsabilidad social. Esto permite tener claridad en la cadena de problemas mejorando el diseño, efectuar un monitoreo del mismo durante la ejecución y, finalmente facilitar la tarea de evaluar los logros alcanzados. Lo mejor sería prepararlo en una reunión o taller con intervención de personas a las que afecte directamente la situación y que comprendan bien el problema.

### ¿Cómo se elabora el árbol de problemas?

- Inicialmente se identifican los problemas principales de la situación que se quiere abordar.
- Se formula en pocas palabras el problema central.
- Se anotan las causas del problema central.
- Se anotan los efectos que puede producir o que ya se han producido por el problema central.
- Se elabora un esquema que muestre las relaciones de causa y efecto en forma de un árbol.
- Se revisa el esquema completo para encontrar la lógica y cómo se integran sus partes.

Un problema no es la ausencia de su solución, sino un estado negativo realmente existente. Por ejemplo, no es un problema la falta de un acuerdo. Es un problema el no contar con servicio de agua potable. Para la efectividad del árbol de problemas es importante identificar el problema existente, no los que se suponen como posibles problemas o los ficticios o los que podrían apare-

cer. Estos se deben formular en estado negativo. Veamos un ejemplo en la Figura 5.

En el árbol de problemas, el tronco es el problema central, las raíces las causas y las ramas o copas son las consecuencias.

### ¿Cómo se elabora un árbol de objetivos o soluciones?

Una vez se ha hecho el análisis del problema central, éste se puede convertir en un objetivo que oriente las posibles soluciones o alternativas de acción frente al problema en estudio. El propósito es utilizar el árbol de problemas para identificar las posibles soluciones al problema, las cuales podrían enunciarse como expresiones contrarias del mismo. Esto da lugar a la conversión del árbol de problemas en un *árbol de objetivos*: la secuencia encadenada de abajo hacia arriba de causas-efectos se transforma en un flujo interdependiente de medios-fines (véase Figura 6).



Figura 6. Árbol de objetivos o soluciones. (Juliao, 2011).

En un árbol de objetivos:

- Los medios fundamentales se especifican en el nivel inferior: constituyen las raíces del árbol.
- Los fines se especifican en la parte superior: son las ramas del árbol. Más propiamente

son los objetivos del posible proyecto. Y para elegir la mejor alternativa se sugiere tener en cuenta que:

- Hay causas que se deben excluir o no se deben considerar porque no son factibles de modificar en el ámbito de la propuesta.
- Hay que clasificar los medios para alcanzar el fin en términos de posibilidades de acción y cómo éstas se complementan.
- Considerar criterios sobre los recursos disponibles: capacidad institucional, ventajas comparativas, costos, impacto.

### La matriz DOFA (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas)

Este recurso fue creado a principios de la década de los setenta y produjo una revolución en el campo de la estrategia empresarial. El objetivo inicial del análisis DOFA fue determinar las ventajas competitivas de la empresa analizada y la estrategia más conveniente para utilizar en función de sus características propias y de las del mercado en que se mueve. Hoy es utilizada en muchos ámbitos y se presenta también como una metodología que apoya los procesos participativos de formulación y evaluación de proyectos, pues permite hacer ajustes en la ejecución del mismo, en la medida en que se observa la visión de la comunidad involucrada en el proyecto sobre el impacto que éste va generando. El proceso de análisis consta de cuatro pasos:

- Análisis externo** (también conocido como «modelo de las cinco fuerzas de Porter»), dado que ni la persona ni la organización pueden existir fuera de un contexto o entorno que los rodea; así que el análisis externo permite fijar las oportunidades y amenazas que el contexto puede presentarle a la persona o la organización. El análisis externo permite ver que hay circunstancias o he-

chos presentes en el contexto que a veces representan una buena “oportunidad” que se podría aprovechar, ya sea para desarrollarse aún más o para resolver un problema. También puede haber situaciones que más bien representen “amenazas” y que puedan hacer más graves los problemas.

- b. **Análisis interno:** el análisis interno permite fijar las fortalezas y las debilidades de la persona o de la organización, realizando un estudio que permita conocer la cantidad y la calidad de los recursos y procesos con que se cuenta, como atributos que permiten generar una ventaja competitiva sobre los demás (competidores).
- c. **Confección de la matriz DOFA:** generalmente se elabora en una tabla que se divide en dos columnas y dos filas, tal como se ilustra en la Figura 7:

<b>DEBILIDADES</b> Situaciones internas que son y tienden a convertirse en problemas.	<b>OPORTUNIDADES</b> Factores externos que podrían generar situaciones de cambio y pueden ser aprovechados.
<b>FORTALEZAS</b> Condiciones internas que se pueden retomar para generar procesos de mejoramiento.	<b>AMENAZAS</b> Factores externos que pueden afectar el normal desarrollo de una situación.

Figura 7. Matriz DOFA. (Juliao, 2011).

- e. **Determinación de la estrategia por utilizar:** después de elaborar la matriz hay que pensar cosas como que de la combinación de fortalezas con oportunidades surgen las potencialidades, las cuales señalan las líneas de acción más prometedoras para la organización. Por otra parte, las limitaciones, determinadas por una combinación de debilidades y amenazas, colocan una seria advertencia, mientras que los riesgos (combinación de fortalezas y amenazas) y los desafíos (combinación de debilidades

y oportunidades), determinados por su correspondiente combinación de factores, exigirán una cuidadosa consideración a la hora de marcar el rumbo que la persona u organización deberá asumir hacia el futuro deseable.

**Ejemplo:** a manera de ilustración, se presenta en la Figura 8 una matriz DOFA realizada como propuesta para implementar un instituto de capacitación en una comunidad de escasos recursos.

DEBILIDADES	OPORTUNIDADES
Las aulas no son aptas para albergar un número mayor de estudiantes. El nivel académico de estudiantes es bajo. No existe material bibliográfico de consulta para el desarrollo de tareas.	Docentes altamente motivados y con un nivel de compromiso social. Los programas académicos no tienen ningún costo para el estudiante. Se pueden abrir a futuro otros programas en concertación con el SENA.
FORTALEZAS	AMENAZAS
Se establecen convenios entre dos organizaciones que hacen presencia en el sector. Excelente relación docente-estudiante. Alto interés y motivación.	Baja calidad en la educación media del sector. Las condiciones socioeconómicas de los estudiantes podrían en un determinado momento generar deserción.

Figura 8. Ejemplo matriz DOFA. (Juliao, 2011).

## Metodología para un trabajo praxeológico sobre la propia práctica de responsabilidad social

Si bien el instrumental metodológico que se presenta parece ambicioso, pues intenta mostrar el proceso praxeológico completo en sus cuatro fases, recordemos que cada actor/practicante es el gestor de su propia práctica de responsabilidad social, y que la utilización de aquél depende del análisis que de ella realice. En todo caso, se ofrece como una metodología para analizar nuestras prácticas de responsabilidad social, para construirlas o reconstruirlas. En la Figura 9 se señala

el procedimiento praxeológico completo, para luego desarrollar cada uno de sus pasos:

**El momento del ver: el análisis crítico**

En esta primera etapa, la observación condiciona el conjunto del proceso: retomando los datos, se trata de establecer una problemática que, por una parte, supone que la práctica de responsabilidad social, tal como es ejercida, puede mejorarse, y, por otra parte, exige una comprensión (una segunda mirada) que no aparece espontáneamente y que implica un segundo momento. Las preguntas planteadas al observador se resumen así: ¿quién hace qué? ¿por quién lo hace? ¿con quién? ¿dónde? ¿cuándo? ¿cómo? ¿por qué lo hace? Todo el proceso de esta primera fase debe culminar con un proyecto de intervención adecuadamente planificado. El momento del ver implica tres etapas: la autoobservación, la problematización y la planeación de la intervención.

**La autoobservación**

Ésta consiste en un primer distanciamiento de la práctica que se pretende mejorar. Se trata de una etapa de escucha participativa con el fin de encontrar las palabras que permitan narrar la práctica, de modo que se logren separar los elementos claves de la misma (más allá de una primera comprensión), analizarlos e identificar sus fortalezas y debilidades.

La observación praxeológica está marcada por tres momentos principales: observación de un medio o contexto, de una práctica con sus ac-

1. Momento del ver: el análisis crítico
1.1 <i>La autoobservación</i>
1.1.1 La observación espontánea. 1.1.2 La observación guiada por los polos estructurales de una práctica. 1.1.3 La revisión de la literatura o estado del arte. 1.1.4 La presentación de los resultados de la observación.
1.2 <i>La Problematización</i>
1.2.1 La identificación de una problemática. 1.2.2 La elaboración y confrontación de la problemática. 1.2.3 La presentación de la problemática.
1.3. <i>La planeación de la investigación/intervención</i>
1.3.1. La elección de la metodología y el instrumental que se va a utilizar. 1.3.2. El trabajo de recolección, análisis, interpretación y presentación de datos 1.3.3. La cuestión de la redacción del informe final y el uso de los resultados.
2. Momento del juzgar: la interpretación
2.1. Correlación espontánea de la problemática y de la tradición disciplinar. 2.2. Consideración de las causas. 2.3. Lectura de la actividad según las cinco funciones de elaboración de una práctica. 2.4. Lectura praxeológica de escritos concernientes o alusivos a la práctica. 2.5. Lectura praxeológica de prácticas socioprofesionales anteriores (de la tradición). 2.6. Correlaciones hermenéuticas y proposición de una hipótesis de sentido. 2.7. Presentación de la interpretación socioprofesional.
3. Momento del actuar: la reelaboración operativa
3.1. Efectos de la interpretación sobre la práctica. 3.2. Puesta en operación de un proyecto de intervención (interacción). 3.3. Elaboración de un plan de acción.
4. Momento de la devolución creativa: evaluación y prospectiva
4.1. Evaluación de la práctica. 4.2. Impacto del procedimiento investigativo praxeológico sobre el agente. 4.3. Prospectiva.

Figura 9. Procedimiento praxeológico. (Juliao, 2011).

tores en su entorno propio y del examen de los polos estructurales de una práctica de responsabilidad social.

Con la primera, se pretende saber lo que en realidad ocurre y, sobre todo, dar la palabra a los actores del medio donde se realiza la práctica, por encima de los practicantes que, por lo general, llegan con un discurso ya elaborado en otra parte. Así, la observación es lugar de encuentro con el otro, oportunidad de escuchar al otro, de confrontación con él. La segunda resalta la esencia del procedimiento praxeológico: se trata de investigar mi práctica por cuanto ésta es el punto de partida de la autoobservación. Por esta razón, la atención comienza con el relato de la actividad y continúa con el análisis de su organización, sus objetivos, resultados, modalidades, actores, discursos, interacciones, intereses y valores. La ter-

cera procura que, al finalizar la observación, se tenga claridad sobre los elementos constitutivos (o polos estructurales) de una práctica de responsabilidad social a nivel de sus actores (quién y para quién), de lo que en ella está en juego y de sus intereses fundamentales (por qué), de sus relaciones con el medio social, cultural o educativo (dónde), de su relación con el tiempo y con la historia (cuándo), de sus modalidades (cómo) y de lo que ella produce o hace acontecer (qué).

El procedimiento que se sugiere seguir para realizar todo esto incluye los siguientes pasos:

**a. Observación espontánea** (relato de la práctica e identificación de los problemas percibidos inicialmente). El relato constituye el primer modo de entendimiento y distanciamiento de una práctica: narrar la propia práctica permite tomar conciencia de los elementos de ésta que más nos interesan. Se trata de elaborar un relato espontáneo (en menos de cinco páginas narra su práctica de responsabilidad social y darle un título a este texto) que de algún modo señale la implicación del agente (¿por qué estoy comprometido en esta práctica?) y permita una primera identificación de problemas o retos (desafíos): ¿cuáles son los principales problemas de mi práctica de responsabilidad social? ¿cómo me sitúo ante estos retos? ¿cuál me parece el mayor desafío de esta práctica? ¿por qué?

**b. Observación guiada por los polos estructurales de una práctica** (quién hace qué, para quién, por qué, dónde, cuándo, cómo) y las técnicas de observación pertinentes a cada uno de dichos polos. Esta actividad pretende el análisis metódico y sistemático de la experiencia, de la práctica en cuestión. Confronta al agente con los hechos y las interrelaciones de su práctica, y le permite corroborar, com-

pletar, corregir la percepción espontánea que expresó antes en su relato. El observador, al responder a las preguntas relativas a cada uno de estos polos, podrá completar la matriz que se indica en la Figura 10, obtener una visión de conjunto de la práctica y captar los lazos existentes entre sus diversos elementos:

Implica responder preguntas como las que siguen, entre otras muchas:

- Identifique los diferentes actores o grupos de ellos, los sujetos de la práctica y precise con (por) quién actúan ellos.
- ¿La práctica es una respuesta a la demanda de la gente (comunidad) o a la oferta del agente?
- Señale las principales actividades que se realizan en esta práctica (¿qué?).
- ¿Con cuáles objetivos se relacionan dichas actividades? (¿Esto por qué se hace?).
- ¿A cuáles campos de la existencia humana (social, económico, cultural, educativo, político, religioso, eclesial, salubridad, infraestructura, etcétera) se refieren estas actividades?
- ¿Cuáles son los principales objetivos de la práctica? ¿A qué necesidades y aspiraciones quiere responder?
- Identifique brevemente el medio social donde se realiza la práctica: territorio, población, historia, condiciones de vida, valores y creencias, etc.
- Presente, en forma concreta, la agenda y el cronograma de esta práctica. ¿La práctica se realiza a corto, mediano o largo plazo?

QUIÉN	QUÉ	POR QUIÉN	POR QUÉ	DÓNDE	CÚANDO	CÓMO

Figura 10. Matriz para analizar la práctica. (Juliao, 2011).



- ¿Cómo se inscribe esta práctica en la historia de los participantes y en la del medio social correspondiente?
- Explique el esquema operativo de esta práctica a partir de las etapas de preparación, realización, evaluación y continuidad.
- ¿Qué tipo de organización hay en la práctica (grupo informal, red, movimiento, institución)?
- ¿Cómo la práctica maneja las críticas y las resistencias? Dé algunos ejemplos.
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que se desprenden de este análisis?

**c. Revisión de literatura o estado del arte.**

La observación de la práctica se enriquece con una revisión de literatura que dé cuenta de otras reflexiones similares, cuantitativas o cualitativas, y de distintas problemáticas cercanas a la práctica de responsabilidad social. Se sugiere hacer lo siguiente al respecto: 1) Construir una bibliografía de artículos, reportes, memorias, tesis, entre otros, donde se encuentren observaciones sobre la práctica que se analiza o sobre prácticas similares. 2) Después de consultar algunas de las referencias de esta bibliografía, identificar sus aportes a la observación de la práctica, en términos de: coincidencias, oposiciones, descubrimientos y nuevas perspectivas y preguntas.

## La problematización

Para que una práctica sea pensada es necesario que se torne dudosa, que pierda su familiaridad, que nos provoque dificultades. La problematización es el trabajo del pensar en tanto que abre una brecha en lo que hasta entonces parecía natural. Al final, después de proponer y criticar una hipótesis significativa (un hilo conductor, una clave de comprensión), se habrá elaborado una *problemática* que permita comprender y descifrar un problema determinante para la práctica de responsabilidad social. Entonces, una vez que la observación ha

identificado los componentes de la práctica y encontrado preguntas sin resolver, la problematización evalúa su importancia relativa y subraya los principales factores claves de una situación o de un reto. En un segundo momento, determina las relaciones entre estos factores, los organiza de modo que se comprenda mejor la situación. Por último, propone una hipótesis de comprensión que articule los avances de la reflexión y las cuestiones que quedan por resolver. Para problematizar la práctica objeto de análisis, se recomienda:

- Elaborar, a partir del esquema de los polos estructurales de una práctica, un cuadro sinóptico donde se vean claramente las debilidades y fortalezas de la misma.
- Establecer las correlaciones (causas, consecuencias, similitudes, diferencias) existentes entre los diversos elementos del cuadro sinóptico.
- ¿Qué problemas mayores se desprenden de todo esto? ¿Cuáles son sus desafíos, lo que en ellos está en juego?
- ¿Cuál de estos problemas le parece el más importante para la práctica? (aquel sobre el cual el acto de descifrarlo será el más fecundo con miras a captar lo que está en juego y a revelar sus desafíos y retos).
- Justifique su opción y correlacione este problema central con los datos obtenidos de toda la observación.
- En algunas proposiciones, exprese brevemente su hipótesis de solución de esta problemática. Defina con claridad los conceptos que utiliza.

## La planeación de la intervención

Esta etapa previa a la realización de un proyecto de intervención permite garantizar el éxito del mismo. Si lo que se busca en una investigación praxeológica es una transformación de la práctica de responsabilidad social,

es deseable que, además del practicante, sus formadores, sus compañeros y, sobre todo, los beneficiarios de la práctica puedan encontrar un lugar en el proceso. Será necesario precisar las tareas y el papel de cada persona y encontrar los medios y los momentos convenientes para favorecer dicha participación. También habrá que hacerse preguntas como éstas:

- ¿Qué método es más conveniente usar: cualitativo, cuantitativo o una mezcla de ambos?
- La población que va a proporcionar los datos: ¿quiénes son y cuántos son?
- ¿De qué instrumentos tendrán necesidad?
- ¿Quién hará la recolección de los datos? ¿Quién los compilará?
- ¿Se grabarán las entrevistas? (si las hay).
- ¿Qué material se requerirá?

En general, cada decisión tomada sobre la metodología que se va a usar tendrá consecuencias sobre el desarrollo de la intervención, en particular las referentes a la amplitud de la recolección de los datos y de su análisis. En efecto, son los datos recogidos lo que constituirá el corazón del análisis y una buena parte de las respuestas a la problemática. Hay, pues, que reunirlos en las mejores condiciones posibles para garantizar rigor y fiabilidad.

Tras la recolección de los datos, conviene hacer un esquema general de todo el proceso seguido. Es una primera compilación técnica de los datos que dará una idea muy precisa del material recogido y la población interrogada. Una vez reorganizados los datos, en forma de temas, cuadros o gráficos, se trata entonces de obtener el máximo de contenido, siempre en función de las preguntas iniciales. Es necesario ver esta etapa como una espiral que va y viene constantemente entre la lectura y el debate, entre la reflexión individual y la reflexión colectiva. Es la suma de todo este trabajo lo que dará la riqueza de la interpretación. Habrá que responder preguntas como estas: ¿cuáles son los elementos más destacados?, ¿aparecieron nuevos elementos?, ¿hay elementos que confirman las percepciones obtenidas en

la observación y en el planteamiento de las hipótesis?, ¿cuáles son los elementos que responden a las preguntas iniciales?, ¿los datos van en el sentido previsto?, ¿surgen nuevas hipótesis?

Por otra parte, la interpretación de los resultados es el momento de volver a la investigación documental que había alimentado la problemática inicial; releer algunos textos destacados de la bibliografía, algunas fichas de lectura e intentar establecer vínculos entre estas lecturas y los resultados de la investigación, respondiendo cuestionamientos como: ¿cuáles son los elementos comunes y las diferencias entre los resultados y la investigación previa?, ¿qué autores permiten profundizar mejor en los resultados?, ¿cuáles son los vínculos pendientes con las preguntas de la investigación?, ¿se confirman las hipótesis?

El quehacer praxeológico no se completa mientras no haya dado cuenta de la experiencia realizada, mientras no se haya redactado un informe del proceso. En cuanto a los resultados, no olvidar que ésta es la parte más importante del informe. Se deben demostrar, explicar e ilustrar los resultados y no simplemente describir los datos recogidos. Se debe presentar la interpretación y el análisis de modo que responda a las preguntas iniciales.

Para terminar, algunos consejos que facilitan este trabajo de redacción: a menudo, se reserva la redacción para los últimos momentos del proceso, lo que implica un trabajo de resistencia, de carrera contra el reloj y la memoria colectiva. Por supuesto, la calidad general del informe se ve afectada. Para evitar eso, se pueden adoptar distintas estrategias. Una de ellas consiste en elaborar desde el principio, al final de la etapa del ver, un plan del informe final que deberá redactarse. Esta actividad puede parecer larga y tediosa, pero es muy importante y va a guiar todo el proceso de redacción, en las etapas del **juzgar**, del **actuar** y, sobre todo, de la **devolución creativa**, que es en la que realmente se culmina el informe final.

### ***El momento del juzgar: la interpretación***

En el quehacer praxeológico, cuando se coteja la observación o la problematización de una práctica de responsabilidad social con la tradición respectiva de su campo disciplinar, no se comparan prácticas con discursos o teorías (es decir, lo real con lo ideal o ideológico), sino prácticas con prácticas, discursos con discursos; así, la tradición (también las disciplinas teóricas, en este caso, ciencias humanas y sociales) no sólo es sujeto o receptor de interpretaciones, además, es lugar de observación crítica y de interpretación interactiva.

¿Por qué la interpretación? Porque los hechos, por sí mismos, no dicen nada; son únicamente elementos de un mundo atomizado y parcelado. O sea que el descubrimiento del sentido de una práctica es una tarea de construcción y organización de sus unidades constitutivas que son potencialmente integrables en un todo coherente con sentido. En otras palabras, la voluntad de comprender la práctica implica la construcción de hipótesis, optar por una exégesis determinada, dejando atrás los hechos aislados para captar el juego de fuerzas que permite llegar al sentido mismo de dichos acontecimientos.

Aquí, se trata de resolver de modo espontáneo, al menos, estos dos interrogantes:

1. ¿Cómo se sitúa la problemática que ha planteado la práctica frente a la tradición disciplinar tal como usted la conoce? Indique los acuerdos, desacuerdos y cuestionamientos que emergen de esta primera correlación.
2. ¿Las discrepancias y los cuestionamientos proceden de una precomprensión diferente, fruto de su propia cultura, de un interés nuevo por algún aspecto profesional o de la emergencia de una práctica netamente original?

Una manera de realizar esta interpretación de la práctica de responsabilidad social incluye estos pasos:

- a. Escoja uno o varios textos (relatos o teorías) alusivos a su práctica y susceptibles de esclarecer su dramática.
- b. Tenga en cuenta las interpretaciones de este texto y elabore su propia lectura.
- c. Explique en qué aspectos su práctica cuestiona esta lectura, y en cuáles ésta confronta la práctica.
- d. Indique las posibilidades de crecimiento que permite esta lectura.
- e. ¿Esta lectura admite una mejor comprensión de ciertos aspectos del drama de su práctica?

### ***El momento del actuar: la reelaboración operativa de la práctica***

En otras palabras, se pretende que la operacionalización de un proyecto de acción sea eficiente (rendimiento) y eficaz (resultados), y que esté al servicio de una transformación real de la práctica de responsabilidad social. Se propone esta nueva intervención como ajuste y relanzamiento, teniendo en cuenta el procedimiento que se ha seguido hasta ahora: después de observar la realidad de la práctica (la referencia a la experiencia) y plantear un diagnóstico comprensivo de la misma, desde una referencia a las disciplinas y una hermenéutica que permite aprehender la intención de cambio, se propone ahora una nueva práctica de gestión participativa, que pueda ser fácilmente replicable.

Al final del proceso de reelaboración operativa de la práctica, y si se tienen en cuenta posibles retroacciones, se habrá construido un plan de acción específico con el fin de mejorarla, y, en lo

posible, hacerla replicable. Las etapas para realizar esta reelaboración son:

**a. Efectos de la interpretación sobre la práctica**

- Desde la observación realizada, indique aquello que la interpretación invita a consolidar, a rechazar, a transformar o a innovar sobre las diferentes dimensiones de la práctica.
- Tenga en cuenta los actores de la práctica y su contexto y precise las intervenciones que le parezcan más deseables, realizables y aceptables.

**b. Elaboración de un plan de acción.** De modo preciso, el plan de acción, como resultado de todo lo anterior, permite:

- Identificar las causas que provocan las debilidades detectadas en la práctica.
- Identificar las fortalezas que pueden hacer factible el mejoramiento de las debilidades.
- Identificar las acciones de mejoramiento que se van a aplicar.
- Analizar la viabilidad de dichas acciones.
- Jerarquizar las acciones.
- Definir un sistema de seguimiento y control de las mismas.

Lo que debe hacerse, en concreto, es:

- Construir el plan de acción global de la intervención en el cual se identifiquen los destinatarios, objetivos, etapas, responsables, cronograma, recursos y evaluación.
- Para cada etapa, diseñar el plan de acción respectivo, de tal suerte que especifique los objetivos particulares, las actividades, los destinatarios, las tareas, los responsables, el

cronograma, los recursos y la evaluación (criterios y modos).

***El momento de la devolución creativa: evaluación y prospectiva***

---

Es la etapa en la que el sujeto recoge y reflexiona sobre los aprendizajes adquiridos a lo largo de todo el proceso, para conducirlo más allá de la experiencia al adquirir conciencia de la complejidad del actuar y de su proyección futura. Incluso, si la prospectiva no aparece metodológicamente sino al final, ella ha atravesado todo el proceso praxeológico. La evaluación y la prospectiva, en la etapa de la devolución creativa, nos reenvían al corazón de la *praxis* y a su relanzamiento. Mientras que la primera pretende controlar la actividad y el proceso del agente, la segunda evoca la memoria, la esperanza, el horizonte. La prospectiva busca, al final, desglosar las posibilidades y lo que ocurrirá a mediano y a largo plazo para la práctica de responsabilidad social y en cuanto a la relación con nosotros mismos, con el mundo, con los demás y con la trascendencia.

El método utilizado para lograrlo es la *reflexión en la acción*. Se trata de un proceso mental que se traduce en una clase de diálogo permanente entre el sujeto-actor de la práctica y los acontecimientos de su práctica de responsabilidad social. Este diálogo le permite adaptarse a cada situación y aumentar la eficacia de sus intervenciones. Ahora retomemos, para terminar, algunas características de esta prospectiva en praxeología:

- Es una síntesis del proceso praxeológico.
- Permite una caracterización del sentido de la práctica.
- Nos da el horizonte al cual se refieren, en la evaluación, la práctica y la intervención.
- Es prospección de las consecuencias de la intervención, de las tareas que vendrán y de sus exigencias.

- Es prospección de los posibles futuros presentes en la práctica y la realidad.
- Permite la elección de algunos de tales futuros.
- Es reafirmación de nuestra responsabilidad como personas para mejorarla.
- Es tiempo de reapropiación de nuestra identidad y de nuestro proyecto de vida.
- Es, por último, afirmación o reconocimiento de nuestra fidelidad de origen.

En definitiva, se trata de realizar estas etapas que encierra la prospectiva:

**a. Evaluación de la práctica de responsabilidad social:**

para realizar esta evaluación, que en últimas es un proceso evaluativo de todo el procedimiento praxeológico llevado a cabo, se proponen algunas preguntas que, a juicio del sujeto-actor, pueden ser utilizadas o complementadas por otras:

- ¿Cómo evalúa usted la intervención realizada en cuanto a sus objetivos, responsabilidades, modalidades, cronograma, gestión y con respecto a la participación de los actores?
- ¿Cuáles son los aportes (consolidaciones, modificaciones o innovaciones) de esta intervención?: ¿para usted mismo? ¿para los demás actores? ¿para la práctica misma? ¿para el medio social? ¿para el medio educativo?
- ¿Cómo valora usted su aporte a la práctica, más en concreto, en lo referente a su reelaboración y a su gestión?
- ¿Qué consecuencias prevé usted para el futuro?

**b. Impactos del proceso realizado sobre el sujeto-agente:** ¿qué descubrimientos marcaron el proceso en cuanto: a la práctica misma, al medio socioprofesional, a la tradición social o disciplinar, a usted mismo?

**c. Y sobre las habilidades o competencias del sujeto-actor de la práctica:**

a) ¿Cómo se incrementó, con este procedimiento, su habilidad para observar una práctica en cuanto a sus polos estructurales y sus funciones? b) ¿Cómo le permitió desarrollar su habilidad para elaborar una interpretación disciplinar desde la correlación crítica entre una práctica concreta y una teoría disciplinar o social? c) ¿En qué desplegó su habilidad este procedimiento para escoger, elaborar y gestionar una práctica de responsabilidad social de modo crítico y creativo, sensible a su pertinencia, coherencia y eficiencia? d) ¿Qué aprendizajes concretos pudo usted obtener de este procedimiento praxeológico? e) ¿En qué se ve obligado a revisar, confrontar, reformar o cambiar los conocimientos teóricos que poseía?

Obviamente, el momento final de todo este proceso es lograr un documento coherente, sintético, verificable (con todas las fuentes recopiladas en el transcurso del proceso) que dé cuenta de todo el procedimiento realizado. Se deja a la creatividad del sujeto la mejor forma que debe tomar este documento, teniendo, eso sí, en cuenta las normas establecidas para la redacción de informes.

### Para seguir pensando...

*Que nadie se quede sin servir.  
Rafael García-Herreros, cjm*

Al iniciar este texto decíamos que el tema de la responsabilidad social, si bien ha tomado fuerza en las últimas décadas, no es totalmente nuevo. Igualmente señalábamos que el concepto de *responsabilidad* implica la capacidad para responder, siendo receptivo hacia los demás y responsable consigo mismo. Y que la responsabilidad en un entorno democrático se relaciona con la práctica de la democracia y de la ciudadanía: porque nuestras acciones contribuyen a crear las condiciones necesarias para que las personas y comunidades puedan desarrollar todo su

potencial humano y social. Es en este contexto democrático donde se entiende el concepto de responsabilidad social. Con esos presupuestos definíamos la *responsabilidad social* como el compromiso u obligación que los miembros de una sociedad -ya sea en tanto individuos o como miembros de algún grupo- tienen entre sí y con la sociedad en su conjunto.

Planteamos inicialmente una serie de reflexiones antropológicas y sociales, porque la cuestión de la responsabilidad social tiene que ver con personas, con ciudadanos, con sociedad, con instituciones. Y consideramos que antes de preguntarnos si somos o no responsables socialmente, hay que entender y manejar con mucha claridad unos conceptos que no son sencillos para comprender, aunque los usemos cotidianamente. Pero todo el sentido de estas reflexiones estaba encaminado a generar en el participante la necesidad de preguntarse sobre su propia responsabilidad social; para ello, creemos que es necesario que cada uno revise su proyecto personal de vida y el de su profesión, que cada uno revise su propia vida, sus prácticas cotidianas, de modo que la pregunta sobre nuestro compromiso social no se plantee como algo retórico o meramente académico (una lección por aprender o una tarea por entregar), sino como algo vital, algo que nace de la propia vida, la cuestiona y la transforma. Esperamos que este texto haya podido contribuir a ello.

Queremos terminar con una reflexión pedagógica, aplicable a lo que acabamos de decir, pero igualmente válida para cualquier aprendizaje.

Creemos que si uno realiza un curso o entra a clase -sea profesor o estudiante- como una obligación, como algo sin conexión con la propia vida, como una hora que toca vivir o, mejor, sobrevivir, la experiencia resulta desagradecida. Es decir: vivo mi vida antes de clase o, después, cuando ésta termina... pero nunca en ella... Lamentable.

También puede tratarse de otra experiencia igualmente nada deseable: la clase como una preocupación del momento y de más tarde. Es esa sensación de tener que atender "para aprender o memorizar", de tener tareas por realizar... esa averiguación de textos y recursos para los cursos... En fin, un deterioro psicológico, ansiedad, angustia, preocupación... Y eso no es vida.

¿En qué contribuye, entonces, entender mi quehacer docente o estudiantil como una experiencia vital? Sencillamente, que no me alejo de ella; por eso me doy la libertad de entregarme a dicha experiencia, de participar de la clase, del módulo o del texto como algo que forzosamente forma parte de mi vida. Es decir, me involucro en un acto comunicativo con la realidad de la clase en el que entran en juego mi atención, mi personalidad, mis sentimientos, mis inteligencias, mi carácter, mi voluntad, mis emociones. Entro con toda mi vida, con todo lo que he acumulado. De algún modo se puede decir que "me siento llamado" (vocación) a participar en ella. Y, así, nunca habrá fracaso personal, si bien objetivamente no se cumplan todos los objetivos ni obtenga los resultados esperados.

Y es que de mi "experiencia vital" no puedo nunca quejarme o disociarme, ni cumplir maquinalmente, sino que es algo en lo que sencillamente estoy. Y cuando aparece el caos o el desconcierto, el ruido... no es algo para sentirme más culpable que lo que siento cuando quedo atrapado en un trancón de tráfico... ahí sólo puedo pensar: podría haber elegido otra ruta.

La clase o el curso, la confrontación con el conocimiento junto a otros (profesor, tutor y compañeros) es una ocasión para el cambio personal y para el compromiso social. Si asumo la vida, la experiencia vital en sus múltiples circunstancias, si me entrego siempre, dando lo mejor que yo entiendo y puedo... entonces siento la enseñanza y el aprendizaje como una experiencia vital personal, como algo mío, esencial, definitivo, siempre más allá del éxito o del fracaso obtenido.



## Glosario

**Acción:** es la intervención material o discursiva de los actores (agentes), que siempre forma parte de una corriente continua en la que las capacidades, las intenciones y los conocimientos desplegados se encuentran enmarcados por condiciones desconocidas y por consecuencias no pretendidas.

**Alteridad:** lo opuesto a la “mismidad”. Es el espacio del otro, de lo diferente radicalmente a mí, que implica relación entre lo uno y lo otro, para poder afirmarse como uno.

**Calidad de vida:** sinónimo de la calidad de las condiciones en las que se van desarrollando las diversas acciones del individuo, condiciones objetivas (cuantitativas) y subjetivas (cualitativas), tal como son percibidas por el mismo individuo. Tendría que ver, fundamentalmente, con: (a) disponibilidad de recursos en el ámbito de las necesidades básicas (alimento, vivienda y vestido, educación, sanidad y cultura); (b) previsión por parte del Estado (único modo de asegurarse que los menos favorecidos se puedan beneficiar) de un amplio abanico de servicios públicos, y (c) medidas arbitradas por la sociedad para hacer frente a sus problemas sociales, que muchas veces serán de estricta justicia social y distributiva.

**Comunidad:** área de la vida social que se distingue por la adhesión que mantienen sus integrantes, con un sentido de la ubicación y la pertenencia que no se entiende sin la existencia de niveles mínimos de solidaridad y de intercambio de significados. Dicho de otro modo, es un “ecosistema social”. Su papel es doble: por un lado, la reconstrucción de la historia social, a partir de la cotidianidad; por otro, la búsqueda de nuevos horizontes para el bienestar de las personas y el desarrollo de los pueblos.

**Desarrollo humano:** proceso en el cual se amplían las oportunidades de las personas, brindán-

doles mayores opciones de educación, atención médica, seguridad alimenticia, empleo e ingreso. Significa tanto el proceso de ampliar las oportunidades de los individuos como el nivel de bienestar que han alcanzado; abarca el espectro total de las opciones humanas, desde un entorno favorable hasta las libertades políticas y económicas. Hace referencia no sólo a la satisfacción de necesidades básicas, sino también al desarrollo personal como un proceso dinámico y participativo, en el que las personas asumen su responsabilidad frente al bienestar individual y colectivo.

**Desarrollo social:** conjunto de elementos que confluyen para lograr mejores condiciones de vida de los habitantes de un país, una región, una localidad o una comunidad. Proceso de mejoramiento constante y de generalización de oportunidades entre la población. Constituye una condición fundamental para el ejercicio de la democracia, de las libertades individuales y para la realización de cada persona. La búsqueda del desarrollo social es una estrategia en la que se generan los instrumentos para crear un conjunto de capacidades humanas básicas y, sobre todo, para reducir las desigualdades y terminar con la exclusión de amplios grupos sociales.

**Ethos/ética:** la ética es una teoría reflexiva de la moral, argumentada, explicitada y codificada (igual a moral pensada). En cambio, la moral, que se presenta inicialmente como una serie de prácticas inconscientes, como el *ethos* de una cultura, es el saber que acompaña la vida de las personas haciéndolas prudentes y justas (igual a moral vivida). La ética es, entonces, un tipo de saber práctico, es decir, uno de esos saberes que pretende orientar la acción humana de modo racional que se diferencia de otro tipo de saber –meramente teórico– preocupado por conocer lo qué son las cosas.

**Holismo:** metodología descendente con la que se explica la acción a partir de normas, valores o pa-

trones de conducta colectivos que son propiedades emergentes, no reducibles al nivel individual.

**Ideología:** sistema de ideas-valores (concepción del mundo) que cada sujeto asume como efecto de su actividad mental, su interacción social y su acción sobre el medio, y que, a su vez, determina en cada sujeto el potencial de opciones respecto a actividad mental, interacción social y acción sobre el medio.

**Interacción social:** acción mutua e intercambios comunicacionales entre los miembros de un grupo o comunidad, que influye en las percepciones, en el comportamiento y en las pautas de relación de las personas de un modo directo o indirecto.

**Interpretación (hermenéutica):** acto por el que otorgamos determinado sentido a cierta realidad en la que se muestra alguna intencionalidad (propia o ajena). Las realidades que pueden ser objeto de interpretación son aquellas que se estiman involucradas con la acción de algún sujeto. La interpretación pretende verificar la calidad pedagógica, sociológica, filosófica, etc., de las identidades, significados, interrelaciones comunitarias, compromisos éticos, etc., construidos por la práctica.

**Investigación praxeológica:** no es sólo investigación ni sólo praxis; implica la presencia real, concreta e interrelacionada de la investigación y de la praxis e, inmersa en esta última, la participación; por lo tanto, para investigar praxeológicamente tiene que asumirse la reflexión como un elemento esencial. Así se puede afirmar que la investigación y la acción se funden creativamente en la praxis. Se fundamenta en un proceso sistemático de estudio de las prácticas, que son parte constitutiva de la realidad y orienta sus fases desde un conocimiento preexistente, tanto en el investigador como en los demás sujetos de la investigación.

**Observación:** el hombre es un perpetuo observador. La observación es un método universal y

peculiar en el que es difícil la separación entre “sujeto observador” y “objeto observado”, sobre todo si se refiere al comportamiento humano. En el marco del proceso de investigación, la observación pasa a ser una técnica, plasmándose en un conjunto de procedimientos instrumentales que sirven para la recolección de datos significativos de la realidad según un plan determinado, presidido por objetivos definidos previamente. Aunque la variedad y el tipo de técnicas de observación son inmensos, ésta consiste siempre en un primer distanciamiento de la práctica que se pretende mejorar.

**Praxis:** no es un hecho biológico, sino decididamente antropológico, porque sólo al hombre le compete la praxis, en la medida en que el origen (la real causa motora del accionar práctico), consiste en una decisión que surge de una aspiración y de una reflexión que imponen el fin del actuar. Por eso, no hay actuar práctico sin pensamiento (teoría) y sin una investigación y/o meditación juiciosa y encauzada hacia la meta, si bien el pensamiento o la investigación o la meditación sólo no alcanzan a poner nada en movimiento. Por eso también la praxis es un valor: la acción es lo que vale, en tanto actividad que tiene su sentido en sí misma; si el actuar bien es el objeto mismo de la acción, el hombre que ha actuado bien, actúa bien.

**Praxeología:** teoría, discurso reflexivo y crítico sobre la práctica, sobre la acción sensata, de la cual se busca el mejoramiento en términos de transformación, pertinencia, coherencia y eficiencia. Centrada en la comprensión de la acción humana (praxis), en tanto acción social, se entiende como el conjunto de ideas, valores, actos y palabras orientadas al desarrollo del otro (educación) y al cambio de su contexto con miras a un mejoramiento del bienestar personal o social. La praxeología, en este sentido, comprende el conjunto de las “teorías de la práctica” y se presenta como el enfoque que otorga un lugar adecuado en el campo de la teoría y de la investigación, al profesional “práctico-reflexivo”, aquel que busca

comprender su propia práctica y formalizar, desde ella, una teoría adecuada. Pretende la concientización del actuar y la autonomización de la persona en los diversos espacios y tiempos de su vida cotidiana. Es un procedimiento de descubrimiento, pero más particularmente de creación de saberes novedosos a partir de la praxis, sobre todo en el amplio campo de lo que hemos llamado la pedagogía social.

**Problematización:** el sentido de la problematización es organizar los análisis hechos sobre la práctica, especificando las relaciones entre sus términos, particularmente aquellos que son causa de un problema, e integrar en una lectura coherente los sentidos diversos que la práctica comporta, de modo que se pueda desprender su dramática fundamental.

**Reflexividad:** es el proceso social que permite conocer algo de sí mismo en tanto objeto de observación. Es la capacidad que tiene la humanidad para prever y prevenir las consecuencias de sus propias acciones. La reflexividad puede ser cognitiva o estética. La primera está más vinculada a la modernidad y a la mediación de la respuesta reflexiva por el razonamiento. La reflexividad estética no tiene mediaciones, es una respuesta afectiva al estímulo, implica una elección.

**Responsabilidad social:** viene a ser un compromiso u obligación que los miembros de una sociedad, ya sea como individuos o como miembros de subgrupos, tienen con la sociedad en su conjunto; compromiso que implica la conside-

ración del impacto, positivo o negativo, de una decisión.

**Sistema:** conjunto complejo de objetos o elementos relacionados directa o indirectamente entre sí (organizados), de modo que cada uno de ellos tiene la propiedad de ser función de algún otro elemento. Se diferencia de un "agregado" donde no existe dicha organización (ejemplos: una melodía vs. ruidos, los movimientos del ajedrez vs. números ganadores en la lotería, contracciones del parto vs. movimientos de un ataque epiléptico).

**Sociedad:** conjunto de individuos que interactúan entre sí y comparten ciertos rasgos culturales esenciales, cooperando para alcanzar metas comunes.

**Vida cotidiana (cotidianidad):** lugar donde se conjugan el conocimiento (lo cognitivo-instrumental), la acción (lo práctico-moral) y la expresión (lo estético-expresivo). Es el mundo vivido, no tematizado, es decir, no puesto en cuestión, sino supuesto previamente (presupuesto). Es el lugar donde se desarrolla la acción social de la que somos actores (las prácticas), es la continua puesta en escena de la vida. Los demás actores conocerán la intencionalidad de la misma si saben interpretarla. La realidad, por tanto, se constituye no por la estructura objetiva, sino por el sentido de la acción; el decir, el origen de la realidad es subjetivo, es el sentido de la experiencia práctica.

## Bibliografía

- Arendt, H. (1993) *La condición humana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Botero, P. y otros (2010). *Fundamentos conceptuales del CED*. Bogotá: Uniminuto.
- Cano, H. (Octubre 21 y 22 de 1960). El Minuto de Dios. *Notas Vespertinas*.
- Castoriadis, C. (1994). *Reflexiones sobre el desarrollo y la racionalidad*. Bogotá: Ed. Foro.
- Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Valencia: Cátedra-Universitat de València.
- Durkheim, E. (1989). *Sociología y educación*. Barcelona: Península.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1957). *Ética y psicoanálisis*. México: FCE.
- Giner, S. (2001). *Teoría sociológica clásica*. Madrid: Aiel.
- Habermas, J. (1997). *L'espace publique*. Paris: Payot.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Heller, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Jaramillo, D. (1989). *El Minuto de Dios*. Bogotá: Centro Carismático Minuto de Dios.
- Juliao, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá: Uniminuto.
- Juliao, C. (2004). *Modelo educativo*. Bogotá: Uniminuto.
- Juliao, C. (2007). *Educación social. El Minuto de Dios: una experiencia y un modelo*. Bogotá: Uniminuto.
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Uniminuto.
- Juliao, C. y Leguizamón, C. (2004). *Fundamentos teóricos de la práctica social*. Bogotá: Uniminuto.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, España: Sígueme.
- Maslow, A. (1998). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- Reyes, N. (2010). *Comunidad y sentido de patria. Discurso y práctica en el barrio Minuto de Dios 1956-1992*. Bogotá: Uniminuto.
- Pascal, B. (1981). *Pensamientos*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rogers, C. (1979). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Schütz, A. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- St-Arnaud, Y. & L'Hotellier, A. (1992). *Connaître par l'action*. Montreal: Presses de l'Université de Montreal.
- Tonnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Unesco. (1995). *Política para el cambio y desarrollo en educación superior*. Recuperado el 3 de marzo 2011 de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Weber, M. (1977). *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Populorum Progressio 20 (marzo de 1967).
- Documento de Puebla 69, México 1979.

## ¿Cómo encontrarle sentido a la vida?

Por Carlos Juliao Vargas, cjm

La reflexión (el pensar por sí mismo) y la acción (las prácticas cotidianas) nos ayudan a reducir la brecha que normalmente existe entre el modo cómo vivimos y lo que en realidad desearíamos que fuera nuestra vida. Se trata de un proceso praxeológico (reflexión y acción inseparables) que, en tanto se va consolidando (experiencia), permitirá mayores logros; por eso es importante ver, poco a poco, en cada paso de la vida, qué cambios podemos realizar, y darles forma.

Lo que llamamos “el sentido de la vida” está en la base del modo como vivimos: es su fundamento, pero no se ve si no nos preguntamos reflexivamente por él; son los cimientos que sostienen y dan forma a la existencia, pero como cimientos no son visibles sin cierta “excavación”. Es importante saber que cuando nos preguntamos por el sentido de nuestra propia vida no buscamos una respuesta unívoca: lo que intentamos es entender el espíritu de nuestro tiempo y señalar lo que queremos que nos ocurra en ese contexto. Sin embargo, para aclarar lo que deseamos primero comprender ciertos condicionamientos culturales que subyacen bajo nuestros modos cotidianos de pensar, sentir, amar y vivir.

### Los modos adquiridos

Cotidianamente expresamos el sentido de una experiencia señalando su utilidad (¿para que me sirve?). Esta es la principal herencia de nuestra historia familiar y social: nuestros padres y abuelos orientaron el sentido de sus vidas en la utilidad de sus actos y en el poder que lograban sobre las cosas y las personas. Así, aprendimos que somos personas si somos útiles y poderosos; no importa la calidad de nuestra vida, sino cuánto producimos y cuánto tenemos.

Esta es una cosmovisión utilitarista-productivista, que propone un modo de ser y estar en la vida, que aún prevalece en nosotros, *pero que se gestó desde un estado de cosas muy diferente al actual*: el estado de necesidad y carencia en que se encontraba la humanidad a finales de la Edad Media, lo que generó la lógica del “progreso” y forjó un modo de vivir que transformó lo existente hasta entonces. Hoy podemos cambiar el modo de ser y vivir basado en este paradigma, porque ya no sintoniza totalmente con nuestro mundo.

No olvidemos que nuestra lógica espontánea (el “sentido común” que guía nuestras decisiones) todavía se basa en esta cosmovisión productivista. Pero hoy *los sentimientos y deseos de muchos de nosotros ya no se alinean con ese modo de sentir y querer, aunque todavía actuemos desde el*. Este desfase ocasiona una sensación de pérdida de sentido: ésta es la causa fundamental de la crisis de valores, costumbres e instituciones en que nos hallamos. El sentido productivista está enraizado y da forma a nuestras acciones cotidianas. Si de verdad queremos cambiar, tendremos que resignificar el sentido que orienta nuestro modo de ser y de actuar.

### Un cambio de principio

Somos parte del mundo y nuestros modos de vivir cambian con él. Desde hace cinco décadas el mundo cambia radicalmente, quienes vivimos hoy debemos sintonizarnos con el nuevo estado de cosas. Pero, ¿por dónde iniciar esto? Lo que daba sentido, y que heredamos de los siglos anteriores, era el deber y eso señalaba siempre al resultado utilitario de lo vivido, y no al disfrute de cada experiencia vivida; hoy *el enlace con la fuente de sentido está en el deseo*; la pregunta ya no es “cómo se debe vivir”, sino “cómo quiero vivir”.

Asumir que somos seres que desean y aprobar eso que palpita en nuestros deseos nos permitirá conectar con nuevos horizontes de sentido. Generará en nosotros actitudes y propuestas más amistosas con los otros y con el mundo, más interesadas en la alegría y el goce de vivir, dando lugar a un nuevo modo de convivencia en el que nos relacionaremos con los otros desde la alianza, la inclusión y el amor, y no desde la competencia, el uso (y abuso) y la exclusión.

Necesitamos aprender a hallar sentido en la alegría de vivir cada experiencia; así aparecerán en nosotros nuevas formas de sentir y valorar la vida cotidiana y el tiempo presente; surgirá una sensualidad con mayor valor del aquí y ahora y no tan pendiente del resultado, más interesada en la alianza que en el dominio sobre las personas y cosas. Se trata de un modo de ser y vivir que implica limitar la fuerza del registro utilitario productivista concebido a partir de la carencia y la miseria, y nos permita acceder a los potenciales de bienestar que ofrece la actual situación.

### **Algunas cuestiones claves**

Para orientarnos en esta búsqueda debemos prestar atención a nuestros deseos: ¿Qué deseamos vivir, y cómo? Obvio la pura espontaneidad no nos bastará para reorientar las prácticas: debemos pensar nuevos caminos, desempolvar la imaginación y la intuición para diseñar estrategias y acciones novedosas.

Debemos aprender a no sobrevalorar lo establecido como verdadero por la educación que hemos recibido. Eso implica repensar el sentido a partir del cual percibimos ciertos modos de vivir como buenos (y los repetimos aunque no nos hagan felices) y otros como malos (sin examinar si realmente son dañinos para nuestra vida o para la de los demás).

Necesitamos tomar contacto con lo que deseamos vivir, que casi siempre está atrapado por los prejuicios del mundo viejo. Conviene que nos autoricemos a pensar y validar proyectos y conductas que hasta ahora no nos hemos atrevido a imaginar y desear, o que descartamos por incorrectas o imposibles apenas afloran a nuestra mente. ¿Y si fueran mejores opciones, practicables y posibles?

Es importante invitar a quienes nos rodean (entorno familiar, laboral y social) a compartir esta búsqueda de sentido y a encontrar juntos nuevas formas de relacionarnos. Debemos aprender a vincularnos con ellos en tanto aliados que se potencian mutuamente, y no como jueces que dictaminan la “buena conducta” establecida.

### **Más cerca de las experiencias**

Al activar en nosotros la capacidad de conectarnos con nuestros deseos estaremos potenciando el cambio. Pero al comienzo estaremos reconociendo sólo “el aroma del deseo”, lo más genérico de él, el rumbo que vamos a seguir. Luego habrá que “encarnar” el espíritu que late en nuestros deseos. Para ello vamos a necesitar imágenes más concretas, y tendremos plantear la pregunta en cada ámbito de la vida: preguntarnos sobre cómo queremos vivir el amor, el trabajo, las amistades, la relación con nuestra familia, el vínculo con el dinero, etc. Y luego sí: habrá que inventar y diseñar estrategias, proyectos, acciones y actitudes que vayan haciendo realidad lo nuevo, siempre teniendo en cuenta nuestras posibilidades. El reto es grande y nos va a pedir tiempo y atención, imaginación y aprendizaje. Pero el sentimiento de realización y bienestar que encontraremos a cada paso nos ayudarán a esmerarnos cada vez más y nos darán fuerzas para encontrar un nuevo sentido para nuestras vidas y actuar desde él.



## Una teoría sobre la realidad social

Por Carlos Juliao Vargas, cjm

### La construcción de la realidad humana en el horizonte de la vida cotidiana

La vida cotidiana se constituye dinámicamente en función de las interrelaciones que las personas establecen entre sí; es algo netamente social, pero sobre todo, algo netamente EDUCATIVO, ya que el aprendizaje espontáneo, no estructurado, que se da diariamente en la casa, en la vecindad, fuera de la escuela, en el campo de juego, en el lugar de trabajo, en el mercado, en la biblioteca y en el museo, y a través de todos los medios de comunicación social, (es decir, todo el entorno de aprendizaje informal) es algo fundamental para la formación de la persona y de la sociedad.

#### 1. El concepto de mundo de la vida cotidiana

Mientras que el “mundo” en general ha sido objeto de muchos análisis a lo largo de la historia de la filosofía, el “mundo de la vida” es un concepto nuevo, propio de nuestro siglo. El mundo de la vida es el mundo de la COTIDIANIDAD: el horizonte espacio - temporal en el que transcurren las vivencias, pensamientos y acciones humanas espontáneas. Es el mundo intuitivo, pre-racional y pre-predicativo en el que estamos inmersos, en el que vivimos siempre; es el mundo rutinario, en el que nuestros actos tienen lugar maquinalmente, dado que muy pocas veces actuamos racionalmente en la cotidianidad (en ella nos limitamos a vivir, no a pensar que vivimos); es el mundo de la subjetividad y de la intersubjetividad inmediatas; es pre-científico y extra-científico, pero a la vez es el fundamento de toda posible ciencia (toda teoría científica necesita de él como soporte); es el “horizonte originario”.

Desde la antropología descubrimos que lo propio de las **acciones sociales** es la INTERSUBJETIVIDAD: el mundo cotidiano no es privado, sino comunitario; es un mundo compartido que se caracteriza por la coexistencia. Siguiendo a Schutz y Luckmann podemos sostener que el filósofo que pretende analizar la cotidianidad, debe ante todo presuponer sin discusión lo siguiente:

1. La realidad corpórea de otros.
2. Las corporeidades poseen conciencias similares a las mías.
3. Las cosas del mundo externo incluidas en mi ambiente y en el de mis semejantes son las mismas para nosotros y tienen fundamentalmente el mismo sentido.
4. Puedo establecer relaciones y acciones recíprocas con mis semejantes.
5. Puedo comunicarme con ellos.
6. Existe un mundo social y cultural estratificado que está previamente dado históricamente como punto de referencia para mí y mis semejantes.
7. La situación en la que me encuentro en cada instante solamente es creada en pequeña medida por mí.

#### 2. La corporeidad. Tiempo y espacio humanos

La espacio-temporalidad del mundo de la vida es una dimensión existencial. La vida a que se refiere el “mundo de la vida” es tiempo y espacio (“*Hablo de otra persona como ubicada dentro del alcance de mi experiencia directa cuando ésta comparte conmigo una comunidad de espacio y una comunidad de tiempo*” (A. Schutz). Y antropológicamente, la espacio-temporalidad se manifiesta en la CORPOREIDAD, que lleva implícita la ALTERIDAD.

La realidad humana es educación. El hombre, en tanto que ser biológicamente carente o no terminado, es una “tarea para sí mismo”. Es el ser que toma posiciones, que se forma opiniones, que da si dictamen, que toma partido por algo, que interviene en las cosas: es el ente que necesita del proceso educativo para constituirse. No hay anthropos al margen de la paideia. El hombre es esencialmente educable y educando. Por eso, la educación no es otra cosa que una antropogénesis. El hombre es educación, y ésta es espacio y tiempo.

El ESPACIO no se limita a estar presente al modo de los demás objetos. A diferencia de otras especies del reino animal, no existe ningún mundo de los hombres, porque el ser humano no se encuentra dirigido hacia ningún mundo en concreto; él debe construir su mundo espacio-temporalmente. El hombre es creador de su mundo, de su entorno. Pero tal creación tiene lugar en función del pasado. Así, el hombre contemporáneo es innovador, pero todas sus innovaciones poseen como sustrato un fondo ritual, el fondo ritual de la vida cotidiana.

Todo sujeto se implica existencial y ontológicamente en su entorno, y todo proceso y/o encuentro comunicativo significa la construcción de un entorno común. El ser humano no se limita a adaptarse al medio, ni simplemente a transformarlo: le otorga un sentido, y en esa significación irrumpe la temporalidad; así el espacio se transforma en espacio vital y deja de ser un lugar para convertirse en una dimensión. Como dice Gadamer (Verdad y método), el entorno “*es el medio en el que uno vive, y la influencia del entorno sobre el carácter y el modo de vida de cada uno es lo que hace su significación*”. De ahí que pueda concebirse al mundo de la vida como el “lugar” social de los procesos significativos e interpretativos.

Obviamente hay una diferencia entre el tiempo objetivo (khronos) y el tiempo vital o existencial (kairós). Este último es el tiempo real de la vida cotidiana: en el mundo de la vida nos movemos por impulsos kairológicos. El tiempo vivido es el tiempo subjetivo opuesto al tiempo del reloj. Conceptos como “un rato”, “más tarde”, “muy pronto”, “más temprano”, no significan nada al margen del mundo de la vida. Es que el tiempo y el espacio humanos “hablan” y configuran pre-predicativamente las relaciones intersubjetivas de la cotidianidad. Y es desde estas perspectiva que tenemos que vislumbrar las interacciones pedagógicas en la vida cotidiana.

Ahora bien, **cuerpo y corporeidad** no se oponen al modo de un dualismo antropológico, sino que la corporeidad asume la dimensión física del cuerpo y se convierte en sujeto que, a su vez, trasciende lo orgánico: el hombre es el animal que trasciende su pura animalidad, sus meras estructuras orgánicas (cuerpo). El cuerpo, en el entorno físico, se me da como un objeto entre otros; pero la corporeidad me abre una nueva dimensión antropológica: tengo una realidad (cuerpo) que es mía, cosa que no acontece a una piedra. Todas las demás realidades tienen de suyo las propiedades que tienen, pero su realidad no es explícitamente suya. En cambio, el hombre es formalmente suyo. Ser corpóreo significa abrirse a toda una serie de dimensiones antropológicas y sociales; significa ser-sí-mismo, pero también ser con-y-para-los-demás.

La botella que tengo delante es, por ahora, un objeto del mundo. Pero se convierte en un instrumento desde el momento en que la utilizo para beber. Mi mano la toma. Pero no percibo mi mano del mismo modo que percibo la botella. La botella es un cuerpo; también mi mano, pero ésta se incorpora a mi subjetividad, a mi corporeidad, subjetivizándose conmigo mismo. Ahora bien, en mi horizonte perceptivo aparece **el otro**. Y el problema surge justamente aquí: ¿cómo puedo acceder al otro?, ¿cómo es posible hablar de un yo diferente al mío?. Si el otro es lo radicalmente distinto al yo parece inaccesible para mi conciencia; pero si no lo es, si soy capaz de penetrar en él, seguirá siendo sujeto? ¿O lo he objetivado?

Ahora bien, la CORPOREIDAD supone la síntesis antropológica entre lo físico (sarx-soma), por un lado, lo social (polis-psykhé), por otro, y lo existencial o vital (pneuma). La corporeidad no es reducible a lo corporal, como tampoco a lo trascendental. De ahí que **la ética** que se fundamenta en ella no puede ser trascendental (al modo de Kant o de Habermas); tiene que ser una ética de la individualidad, de la subjetividad, del hombre de carne y hueso. Y es que la corporeidad es exterioridad que se interioriza, es decir, se construye como identidad, como yo (ego): “*el ser humano se construye como ego en el interior de los procesos de socialización*” (Luckmann).

Solamente desde la categoría existencial de corporeidad, entendida básicamente como una dialéctica entre la apertura y el retraimiento, se comprende la relación intersubjetiva en la vida cotidiana como una interacción inmediata y originaria, real e incuestionable, en la que el otro resulta más real que yo mismo. Por eso no existe comunicación intersubjetiva, en el sentido fuerte del término, que a condición del reconocimiento del otro como otro, como “lo otro” que me sobrepasa y me construye (y yo hago lo mismo con él). El otro, como corporeidad, como subjetividad, me obligará, por el momento, al control en la medida en que habitamos en un mundo vital que ha fabricado normas de convivencia social, política, jurídica... El encuentro ético no se ha dado todavía, pero ya tiene la base antropológica para que tenga lugar.

### 3. Las relaciones intersubjetivas en el mundo de la vida cotidiana

Max Weber (en su obra *Economía y sociedad*) define la ACCIÓN SOCIAL como aquella relación en la que el sujeto orienta su conducta significativamente en función de la interpretación de la conducta de los otros. Literalmente él dice: “*La acción social es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo*”. Es decir, que no basta que una acción esté relacionada con otra para que sea social; es necesario que además de la conciencia de existencia del otro se establezca una relación significativa, hermeneútica. En otras palabras, una acción es social desde el momento en que las personas que intervienen en la interacción orientan recíprocamente sus acciones, de ahí que la intersubjetividad sea un elemento básico de la acción social. Así, solamente el loco o el genio podrían vivir solos en n mundo dotado absolutamente de sentido, pues en la vida cotidiana el sentido surge en la interacción con los demás.

De lo anterior se desprende que la conciencia (o la posibilidad de autoconciencia) es un elemento básico de la acción social. Eso no significa obviamente que solo nos vemos implicados en una acción social cuando tenemos conciencia de ella, pero el filósofo del mundo social puede y debe descubrir esa conciencia latente. Pero además toda acción social implica una reciprocidad (no se trata ni de solidaridad ni de fraternidad, ni siquiera de homogeneidad), precisamente por el carácter intersubjetivo de la misma. Es decir que la definición de acción social de Weber no niega la posibilidad del conflicto, sino todo lo contrario: el conflicto es un modo de encuentro social (y pedagógico) de primera magnitud.

Ahora bien, Weber distingue cuatro modos de acciones sociales que es muy importante que tengamos en cuenta para establecer más adelante las diversas acciones pedagógicas:

1. Acción racional con arreglo a fines: aquella acción no sometida ni a los valores, ni afectiva ni con arreglo a la tradición. Es la ACCIÓN INSTRUMENTAL O TELEOLÓGICA.
2. Acción racional con arreglo a valores: sólo tiene presente el ideal; en ella encaja cualquier tipo de valor (ético, estético, religioso...) mientras no tenga relación alguna con el resultado. Es la ACCIÓN DEONTOLÓGICA. Aquí entra la acción pedagógica.

3. Acción afectiva: Es la acción emotiva que se distingue de la racional con arreglo a valores por su particularidad. Es igualmente deontológica, no instrumental, pero singular o individual.
4. Acción tradicional: Es la acción orientada en función de la costumbre o el hábito; es fruto de la herencia cultural transmitida de generación en generación.

### 3.1. Acto, acción y conducta

Alfred Schutz critica el concepto weberiano de acción al distinguir, desde el punto de vista de la temporalidad, entre acto, acción y conducta:

1. El ACTO es siempre algo realizado y puede considerárselo independiente del sujeto que actúa y de sus vivencias. Se instala en el pasado, es lo cumplido. Es trascendente a la duración.
2. La ACCIÓN está ligada al suceso; constituye una serie de vivencias que se forman en la conciencia concreta e individual de cada actor. Hace referencia al futuro y resulta inseparable del proyecto. Es inmanente a la duración. Es voluntaria, nunca automática.
3. La CONDUCTA es siempre reactiva, automática. Es una actividad espontánea, no implica una proyección previa (ni siquiera latente).

Habermas (en su Teoría de la acción comunicativa) distingue varios modos de la acción social:

1. La acción TELEOLÓGICO-ESTRATÉGICA, propia de las éticas utilitaristas: dado un objetivo, el actor elige unos medios que aplicándolos de forma adecuada le permiten alcanzar sus fines. Es la acción centrada en los medios; el valor dominante es la eficacia, y las decisiones se toman en función de ésta. La pedagogía tecnológica se basa en este modelo.
2. La acción REGULADA POR NORMAS, a diferencia de la anterior, no se refiere al actor solitario, sino al grupo social. Los valores son compartidos por los miembros de la comunidad. Todos los que intervienen en esta acción esperan un determinado comportamiento de los otros. Lo que importa no es el éxito para alcanzar los fines, sino las reglas del orden social.
3. La acción DRAMÁTICA, es tal vez la más clarificadora para la comprensión de muchas de las interacciones sociales en la vida cotidiana.
4. La acción COMUNICATIVA que implica una voluntad de consenso, un deseo de entendimiento. Corresponde a las acciones morales (que no siempre son sociales).

### 3.2. La acción dramática

La ACCIÓN DRAMÁTICA se refiere a la relación que los participantes establecen ante un público frente al que *juegan* un rol (es decir, según Peter Berger, “*una respuesta tipificada a una expectativa igualmente tipificada*”). La idea de rol proviene originalmente del teatro y se refiere a los papeles que los actores desempeñan en una obra. Ahora bien, en toda sociedad los individuos “*juegan*” una cierta cantidad de roles sociales de acuerdo con los distintos contextos de sus actividades. En la mayoría de las acciones que tienen lugar en la cotidianidad la persona que interviene no es sino “*ciudadano*” y, como tal, máscara. Por eso, para vivir nos basta con saber las características típicas del otro que, en este caso, no es una persona sino un personaje representando un papel. Así, el mundo entero es un escenario.

Pero cualquier sistema de acciones sociales está constitutivamente dotado de un entorno axiológico: los valores adoptados por los actores sociales, en tanto que son tomados del entorno axiológico, no son valores que puedan ser calificados de morales, sino simplemente **sociales** (o cívicos o políticos), propios del personaje que representan. En cambio, los valores morales, por su propia naturaleza y a diferencia

de los sociales, trascienden el orden de la polis. O sea que el mundo es un inmenso teatro en el que cada cual desempeña su papel, basado en unos puntos de referencia axiológicos, que probablemente acabe adoptando como suyos y llegue a la conclusión de que forman parte de su personalidad: acabamos por convertirnos en lo que estamos representando. En otras palabras, no se espera sólo del individuo que actúe como marido, padre o tío, sino que sea marido, padre o tío y, lo que es más básico, se espera que sea un hombre, o que se comporte como tal según los modos de pensar de la sociedad en cuestión.

Esta adopción de valores no es consciente ni planificada, sino automática. No hay lugar aquí para la persona, en el sentido de alguien único e irrepetible, puesto que entender al otro como “aquel que desempeña un rol” significa creer que es perfectamente sustituible. Y es que el orden social se convierte en un orden institucionalizado, institucionalización que termina siendo, a nivel interactivo, un juego de roles. Y la llamada “educación formal” es el ejemplo paradigmático de esto: el maestro representa su rol (censura, evalúa, instruye, forma...); pero necesita, para el desarrollo de su rol, que los alumnos jueguen el suyo. E incluso, fuera del aula, persiste el enfrentamiento de roles, porque la institución escolar no se limita a actuar dentro del aula, sino que se filtra en el recreo, en los pasillos, en las excursiones...

La vida cotidiana está llena de estas “relaciones de juego”. El juego es una máscara, una ficción. Me dirijo al otro como aquel que juega a ser un personaje; sé a quién y bajo qué circunstancia típicas debo consultar como “competente”. La vida cotidiana es una trama de relaciones-tipo. Cada uno de nosotros acaba siendo reducido a un estereotipo social.

Obviamente la acción dramática es CEREMONIAL. La corporeidad se oculta bajo la máscara del juego. El sujeto de la acción dramática es un personaje y éstos sólo tienen cara (nuca rostro): es el ser constante, uniforme, invariable, racional, que parece poseer un control absoluto sobre sí mismo.

### 3.3. Las relaciones de alteridad

Seguindo a Gadamer (en Verdad y método), podemos clasificarlas en tres grupos:

1. **El otro como instrumento:** es la observación de sus elementos típicos, es decir, del personaje que representa. En este caso el otro, además de ser absolutamente previsible, es un instrumento porque lo utilizo para mis propios fines. Indudablemente es una relación nada moral.
2. **El otro como análogo:** aquí el otro sí es reconocido como persona, como “distinto”, pero siempre referido a mí mismo. El tú es comprendido, pero desde la posición del otro, reflexivamente: es un reflejo de mí mismo, aunque no sea estrictamente un reflejo.
3. **El otro como apertura:** aquí el otro sí es realmente otro. Comprender al otro no significa abarcarlo, someterse a él o hacer lo que te pide: la apertura implica el reconocimiento de que debo estar dispuesto a dejar valer en mí algo diverso, algo contrario. Y así comprender al otro significa traducirlo (es decir que nunca tengo acceso al original).

A partir de esto, y siguiendo ahora a Schutz, podemos clasificar las relaciones de alteridad en función de la variable tiempo:

	Mundo del pasado	
		Relación entre contemporáneos
Las relaciones sociales en la cotidianidad	Mundo del presente	
	Mundo del futuro	Relación entre congéneres

Para Schuzt, el PRIMER MUNDO, el de los predecesores (pasado) es un mundo determinado, completamente prefijado; ahí las relaciones de alteridad jamás pueden ser libres. Soy un mero observador, no un actor. No puedo influir sobre mis antepasados, únicamente ellos pueden hacerlo sobre mí. Se trata de un mundo cerrado. Además es un mundo de difícil acceso, dado que los esquemas que utilizamos para interpretarlo son radicalmente distintos de los que usaban ellos. Este mundo influye constantemente en las relaciones pedagógicas (a través de arquetipos, mitos y rituales culturales) . La acción pedagógica siempre reproduce un hecho arquetípico, originario; por eso la educación sobrevive a través de la memoria.

El SEGUNDO MUNDO, el de los sucesores (futuro) es indeterminado e indeterminable: no se nada de los individuos que vivirán allí, no puedo tener ninguna relación personal con sus vivencias (podría imaginarlo, pero siempre será una quimera). Es un mundo también cerrado a cualquier influjo directo. No hay experiencia del futuro. Este mundo irrumpe en la acción pedagógica bajo la máscara de la teleología: educar es lanzarse al futuro y, por más que se “planifique” o se proyecte, siempre lo será abstractamente, pues no podemos controlar el futuro.

El TERCER MUNDO, el de los contemporáneos (presente) es dual: el propiamente contemporáneo, por un lado, y el “congéner”, por otro. Y esta distinción es de capital importancia para entender las relaciones pedagógicas en la cotidianidad.

El de los **contemporáneos** es aquel que resulta simultáneo al mío: vivo con él, en el mismo espacio geográfico y tiempo cronológico. Las relaciones con los contemporáneos son analógicas (y no directas ni inmediatas), o sea que no se directamente nada de mis contemporáneos, pues conozco sus roles, sus actos y comportamientos, pero su yo se me escapa (pues sus máscaras me ocultan su propio yo). Aquí las relaciones son de suposiciones, es decir, se trata de relaciones plurales. Muchas acciones pedagógicas (las llamadas educación formal y no formal) encajan aquí, dado que por su carácter técnico (o planificado) fomentan contactos nada espontáneos (es decir, fomentan el desempeño de roles sociales). Aquí el otro nunca es un tú, sino alguien que se afianza en su rol y en su estatus y que oculta sus vivencias. Por eso es una “relación de extraños”, una relación plural.

#### 4. La interacción dual. El otro como “cómplice”

La relación dual, de orden antropológico y social, es cuantitativa y cualitativamente diferente de la relación plural. Es una relación “cara a cara” en la que el otro no aparece en forma mediatizada, en función de sus características típicas (de su rol), como es el caso de la mera relación entre contemporáneos, sino que surge inmediatamente, sin intermediarios. Es la relación que Schuzt llama “entre **congéneres**”. Aquí el otro es alguien, es tú. Y entre tú y yo no hay esquemas, no hay medios. La homogeneidad aquí no existe: no me limito a vivir con el tú, sino a través suyo, y mis acciones no están simplemente relacionadas con las tuyas, sino que están entrelazadas. Esta es la plena intersubjetividad del mundo cotidiano: comienzo a vislumbrar que el otro no se limita a jugar un rol, sino que va más allá, es un Alguien insustituible, con quien comparto ya no solo un espacio geográfico y un tiempo cronológico, sino un entorno compartido (espacio vital) y un tiempo kairológico.

El ejemplo más claro de la interacción dual es la AMISTAD. Y la amistad se siente, pero no se puede pensar (si sé por qué amo deo necesariamente de amar). Ahora bien, como la relación dual no admite espectadores, no es posible una relación entre más de dos que tarde o temprano alguno de ellos no sea visto como intruso.

En la interacción dual la individualidad no desaparece. En las relaciones plurales, que son las más habituales en la práctica social, el grupo no es una simple adición de los individuos, sino que genera



una unidad superior en la que la intimidad se destruye (lo privado-moral deja paso a lo público-cívico). De ahí que sólo se puede edificar un encuentro moral tomando como fundamento la relación antropológica dual, y por tanto, la relación realmente pedagógica sólo puede ser dual. Así, la educación es realmente un modo de ser con los otros, en el que el otro se me presenta como absoluto: ya no es sólo un “cara a cara”, ahora se trata de un “rostro desnudo” (sin la máscara del rol) que trasciende toda contextualización, pero se me revela, se me da como presencia. Ontológicamente yo soy yo y tú eres tú; sin embargo, éticamente, el otro como rostro, me obliga. Y así me hago su cómplice, me hago responsable de él (este es el verdadero amor sin intereses, gratuito).

Así, LA ACCIÓN EDUCATIVA en la cotidianidad se comprende como una acción social y moral a la vez, como una acción comunicativa entre corporeidades que se construyen la una a la otra. No debe olvidarse que en la cotidianidad las funciones educativas (educador - educando) son constantemente intercambiables, en la medida en que ambos las asumen en su totalidad. El encuentro educativo debe ser construido por ambas partes en función de esta dialéctica social y moral.

## 5. La acción social y la acción pedagógica

Una acción social se convierte en pedagógica en virtud tanto de la intencionalidad que posee como de la finalidad alcanzada. No existe acción pedagógica en la vida cotidiana al margen de la intencionalidad. La intencionalidad pedagógica (que casi siempre es latente, pues no nos detenemos a pensar qué hacemos, cómo lo hacemos o para qué lo hacemos, sino que simplemente actuamos) se dirige siempre hacia unas metas, ya sea dentro o al margen de la vida cotidiana. Y una de dichas metas es capital para poder calificar una acción como pedagógica: la construcción de la subjetividad ajena, del otro. No hay yo solitario, hecho, listo de modo definitivo, fabricado. El sí - mismo se construye a través de la interacción con los demás.

Así, la diferencia entre una acción social en general y la acción pedagógica en particular radica precisamente en esa intencionalidad latente, que resulta ser en el caso de la segunda esencialmente de alteridad (lo que no es imprescindible en una acción meramente social). Y aunque la acción pedagógica no es imprescindible para la acción social, si es una dimensión constantemente presente en ella.

Un último elemento a considerar es que en el mundo de la vida cotidiana no se dan acciones pedagógicas sistemáticas: no tiene lugar una concreción del problema, un análisis de las alternativas de solución de modo regulado o planificado, una evaluación de los resultados ni del proceso en su conjunto, ni una revisión de las distintas fases del proceso pedagógico (lo que si se da en las acciones pedagógicas formales). Por eso, la pedagogía de la vida cotidiana no puede ser estudiada tecnológicamente (con métodos de una pedagogía funcionalista). Igualmente, no descubrimos en el mundo de la cotidianidad una claridad de metas (de objetivos o proyectos), aunque no por ello se carezca de finalidades. Lo que ocurre es que son de orden globalizado e inscritas a menudo en el conjunto del entorno axiológico en el cual tienen lugar. La acción pedagógica cotidiana es una acción no planificada de antemano, y por lo mismo, las secuencias de la intervención pedagógica no se ordenan según un orden racional o lógico.

**En resumen:** la acción pedagógica propia de la vida cotidiana es una relación social en las que las distintas corporeidades intercambian constantemente sus funciones o, lo que es lo mismo, no están en absoluto delimitadas. Es una acción interactiva, no profesionalizada, no sistemática, en ocasiones contradictoria, sin criterios de evaluación, pre-científica, sometida sólo relativamente al criterio de la eficacia, dotada de una intencionalidad latente que acaba teniendo como horizonte teleológico (también latente) la construcción del sí-mismo del otro.

## ¿Qué es eso de praxeología?<sup>(1)</sup>

-No sé qué es lo que quiere decir con eso de la «gloria» --observó Alicia.  
Humpty Dumpty sonrió despectivamente.  
-Pues claro que no..., y no lo sabrás hasta que te lo diga yo.  
Quiere decir que «ahí te he dado con un argumento que te ha dejado bien aplastado».  
-Pero «gloria» no significa «un argumento que deja bien aplastado» -objetó Alicia.  
Cuando yo uso una palabra -insistió Humpty Dumpty con un tono de voz más bien desdeñoso—  
quiere decir lo que yo quiero que diga..., ni más ni menos.  
-La cuestión -insistió Alicia- es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.  
-La cuestión -zanjó Humpty Dumpty- es saber quién es el que manda..., eso es todo.  
(Lewis Carroll. *A través del espejo*)<sup>(2)</sup>

Tratar de definir la praxeología hace parte del juego mediante el cual, en los intercambios con los profanos, los praxeólogos se reconocen. Que alguien que se presente como praxeólogo nos dé una respuesta clara y directa a la cuestión “¿Qué es eso de praxeología?”, ese no es un verdadero praxeólogo. Un verdadero praxeólogo sabe que la definición que él podría dar a un novato no podrá jamás ser comprendida directamente, de un solo golpe ni enteramente. Haría falta el contexto práctico, operacional, que da cuerpo y sentido a las palabras y que no se transmite sino mediante la experiencia: “*Ven, practícala y comprenderás*” Las características del modo praxeológico de ver las cosas, sin el entrenamiento requerido, no podrían ser captadas. Obviamente, los praxeólogos no son los únicos profesionales que se encuentran en esta situación. Hecha esta distinción, intentemos aproximarnos al concepto.

La praxeología se entiende como un discurso (*logos*), construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (*praxis*), como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción; por el tipo de análisis que realiza pretende hacer que dicha *praxis* sea más consciente de su lenguaje, de su funcionamiento y de lo que en ella está en juego, sobre todo del proceso social en el cual el actor o practicante está implicado y del proyecto de intervención que construye para cualificar dicho proceso; todo esto con el fin de acrecentar su pertinencia y su eficacia liberadora. Ella es el resultado, entonces, de un análisis empírico<sup>(3)</sup> y de un discurso crítico: la praxeología designa, desde el principio, una reflexión práctica sobre los principios de la acción humana y de sus técnicas, pero busca, igualmente, los principios generales y la metodología adecuada para una acción eficaz y pertinente.

1 Para presentar la praxeología y facilitar una comprensión de lo que constituyen sus grandes ejes metodológicos, nos inspiramos en los capítulos segundo y cuarto de Juliaio (2002) y en el capítulo primero de Juliaio (2007).

2 Alicia contempla el mundo adulto no como la realidad (como lo contemplamos nosotros) sino justamente lo contrario, como una inversión de la realidad. Para entender esto hay que recordar dos palabras totalmente definitorias en el idioma inglés. Se trata del *common sense* y de su opuesto, el *nonsense*. La sociedad victoriana, contexto de la obra de Carroll, estaba basada en unas normas de conducta que nacían del pragmatismo del pueblo inglés, de su *common sense*. Pero esas mismas normas, vistas desde la mirada inocente de una niña, resultan desprovistas de sus sentidos comunes, totalmente convencionales y arbitrarias. Del *common sense* hemos pasado al *nonsense*.

3 El saber fruto de la experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros; sólo tiene sentido en tanto que conforma una personalidad, un carácter, una sensibilidad, es decir, una forma humana concreta que es, a la vez, una ética y una estética.

Teoría y proceso investigativo sobre la acción práctica son, pues, los dos sentidos más usados alrededor del concepto praxeología<sup>(4)</sup>. En todo caso, la praxeología supone siempre un proceso de reflexividad.

Ahora bien, independientemente del uso del término praxeología propiamente dicho, la preocupación, al tiempo económica, lógica y organizacional que se ha querido hacerle expresar (sobre todo en Norteamérica) corresponde al momento y se encuentra en la inmensa mayoría de las grandes corrientes que jalonaron el siglo XX: el pragmatismo norteamericano, el marxismo, la epistemología de las ciencias humanas y sociales, tanto en J.L. Moreno como en K. Lewin, o incluso en A. Moles con su teoría de los actos, o en Talcott Parsons o P. Bourdieu, hasta llegar al “*retorno del sujeto*” bajo la forma de actor en las sociologías contemporáneas; efectivamente, todas ellas se interesan por la eficacia del conocimiento y por su capacidad para mejorar la condición humana. Es lógico, entonces, preguntarse por la utilidad de la investigación. ¿Para qué sirve? ¿A quién le sirve? Por su parte, y de un modo bastante extraño, H. Garfinkel, el fundador de la etnometodología, cuando no reconoce más como suyas sus propias criaturas teóricas, es decir cuando sus continuadores o discípulos remiten a él, y cuando se siente traicionado, porque luego parecen escapar de él, se pregunta, seriamente, si no debe rebautizar tal enfoque, si bien de inspiración decididamente fenomenológica, dándole el nombre de *neo-praxeología*<sup>(5)</sup>.

En su *Esquisse d'une théorie de la pratique*, P. Bourdieu (1972) sitúa la praxeología entre los modos de conocimiento teórico (con el conocimiento fenomenológico y objetivista):

«...la connaissance que l'on peut appeler praxéologique a pour objet non seulement le système des relations objectives, mais les relations dialectiques entre ces structures objectives et les dispositions structurées dans lesquelles elles s'actualisent et qui tendent à les reproduire, c'est à dire le double processus d'intériorisation de l'extériorité et d'extériorisation de l'intériorité : cette connaissance suppose une rupture avec le mode de connaissance objectiviste, c'est à dire une interrogation sur les conditions de possibilités, et par là, sur les limites du point de vue objectif et objectivant qui saisit les pratiques du dehors, comme fait accompli, au lieu d'en construire le principe générateur en se situant dans le mouvement même de leur effectuation»<sup>(6)</sup>.

4 Podemos, entonces, considerar que actualmente existen dos corrientes (no del todo opuestas) en la comprensión de la praxeología: La europea (el concepto aquí es praxeología), más filosófica y hermenéutica, centrada en la comprensión de la acción humana (praxis), en tanto actividad social, como conjunto de ideas, valores, actos y palabras orientadas al progreso del otro (educación) y al cambio de su contexto con miras a un acrecentamiento del bienestar personal o social. La praxeología es, pues, una teoría de la acción y se presenta como el enfoque que otorga un lugar adecuado, en el campo de la teoría y la investigación, al profesional práctico-reflexivo, aquel que busca aprehender su propia experiencia y formalizar, desde ella, una teoría apropiada. La acción, la praxis, el sentido de ésta, la necesidad de estrategias pertinentes, son los hitos de un itinerario que conduce a la adopción de la praxeología como método de intervención y enfoque de investigación. Es la que aplicamos acá.

La norteamericana (el concepto aquí es praxiología), más pragmática, centrada en la búsqueda de la eficacia de la acción humana (praxis), que facilita el proceso de toma de decisiones mediante una justificación (o fundamentación) de la elección de unos determinados valores. La praxiología, en la medida en que una decisión oficial o una opción privada son actividad dirigida a la solución de un problema, comprende la determinación de los fines, la descripción de las tendencias, el análisis de las condiciones, la proyección de los cambios y el descubrimiento, evaluación y selección de las alternativas. Tiene mucho que ver con la estrategia y la planeación, su campo de influencia se confunde con el de la ciencia política y las ciencias del comportamiento y, en general, con todos los procesos de adopción de decisiones.

5 Cf. H. Garfinkel, «Les origines du mot ethnométhodologie», Turner, 1974. Esta intención confirma, sorpresivamente, un parentesco detectable con la comparación entre ciertos objetos de la micro-psicología de Abraham Moles y otros provenientes de la micro-sociología de Harold Garfinkel, igualmente tomados de situaciones de la vida cotidiana. Cf. igualmente R. Caude, A. Moles & al., *Méthodologie, vers une science de l'action*. (Gauthier Villars/Entreprise moderne d'éditions, Paris, 1964) y A. Moles & Rohmer, *Théorie des actes, vers une sociologie des acteurs*. (Casterman 1977).

6 Traducción personal: El conocimiento que se puede llamar praxeológico tiene como objeto no sólo el sistema de las relaciones objetivas, sino también las relaciones dialécticas entre estas estructuras objetivas y las disposiciones estructuradas en las cuales ellas se actualizan y que tienden a reproducirlas, es decir, el proceso doble de interiorización de la exterioridad y de exteriorización de la interioridad: este conocimiento supone una ruptura con el modo de conocimiento objetivista, es decir, un cuestionamiento sobre las condiciones de posibilidad, y desde ahí, sobre los límites del punto de vista objetivo y objetivante de quién utiliza las prácticas desde fuera, como hechos consumados, en lugar de construir su principio generador, situándose en el mismo movimiento de su realización.

Como lo quería E. Kant (1966), otro pensador de la razón práctica, la educación difícilmente puede ir separada de un deseo de progreso hacia una mayor perfección.

Por eso, cuando un profesional, tratando de resolver y comprender una situación problemática, se esfuerza por observar el efecto de sus propias acciones y prácticas, para mejorarlas en el momento de volverlas a realizar, se convierte en lo que Donald Schön (1998) llama un *profesional reflexivo*. ¿En qué consiste esta *reflexión en la acción* que realiza dicho profesional? En la lógica del pensamiento de Schön hay que entenderla como el *proceso mental* que permite a un profesional adaptarse a cada situación que se le presente en el ejercicio de su profesión; una especie de *dialogo continuo* entre **él y los acontecimientos de su** práctica profesional. Al usarla sistemáticamente, el profesional puede aumentar la eficacia de sus intervenciones, desarrollando progresivamente una especie de modelo de intervención a la medida. Schön afirma que esta reflexión es, también, una *reflexión sobre la acción*. Así, en una situación que parece difícil de controlar, el sugiere que el profesional «*reestructure el problema y, en esta nueva tentativa [que Schön llamará] una experiencia de estructuración, el tratará de imponer su voluntad*» (Schön, 1998:91). Así, la forma de conocimiento que caracteriza a este profesional reflexivo es la del “conocimiento-en-uso”; no se trata de una reflexión después de la práctica, sino una reflexión durante ella misma. La reflexión es una parte integral de la práctica, y ello hace que el profesional tenga que ser siempre crítico.

Yves St-Arnaud y Alexandre L’hotellier, investigadores canadienses, reafinaron esta teoría de Schön y la llamaron *praxeologie*, en tanto que pretende transformar la investigación asociando el saber (*logos*) y la acción (*praxis*). Ellos la definen así: “*La praxeología es un proceso investigativo construido, de autonomización y de conscientización del actuar (en todos los niveles de interacción social) en su historia, en sus prácticas cotidianas, en sus procesos de cambio y en sus consecuencias*” (1992:95), es decir, una lógica uniforme y constante de la acción y del aprendizaje humanos. La praxeología proporciona instrumentos prácticos para determinar si la acción que se realiza es eficaz y cuáles serían las otras acciones de mejora a emprender. Ambos autores sostienen que la acción, más que ser simplemente la aplicación de un conocimiento, puede ser la fuente misma de este conocimiento. Además, como el procedimiento praxeológico intenta reducir las fronteras (dualistas o de otro tipo), puede servir en donde se lo desee aplicar. El dialogo entre el saber y la acción puede llevarse prácticamente a todas las situaciones.

En base a todo lo anterior, se puede decir que el quehacer praxeológico cumple una cuádruple función de conservación, de enriquecimiento, de gestión y de apropiación de los saberes que produce la práctica, función similar a la de los *knowledge managers*<sup>7</sup>. A diferencia del profesional práctico, el *profesional reflexivo o praxeólogo* se interesa más por las prácticas eficaces, por el saber-hacer que implican, que por los resultados de las mismas (los hechos, objetos, artefactos, etcétera); a diferencia del práctico comprometido con la complejidad de lo real, el praxeólogo tiene que realizar un ejercicio de abstracción, de *pensar por separado aquello que no está separado*: se trata de descomponer la práctica (y sus procedimientos) en tantas fases como sea necesario para comprenderla y, enseguida, conducirla o reconducirla con pleno conocimiento y, de ser posible, modelizarla. Este desplazamiento de lo *concreto vivido* o percibido (la práctica o la observación de la práctica) a lo *concreto pensado*, para retornar a lo *concreto construido*, y de ahí a lo *concreto aprehendido*, es el quehacer fundamental de la praxeología (Juliao, 2002). Es una revalorización de la práctica que, como lo dijo Bourdieu (2003:75) “*siempre está subvalorada y poco analizada, cuando en realidad, para comprenderla, es preciso poner mucha más competencia técnica, mucha más, paradójicamente, que para comprender una teoría*”.

<sup>7</sup> Concepto anglosajón para designar a los profesionales que contratan ciertas empresas con la tarea de evaluar, estructurar y redistribuir el saber-hacer y el capital intelectual de las mismas. Profesionales que deben poseer competencias como: capacidad de escucha, facilidad de relación, diplomacia, carisma, facilidad de comunicación, espíritu de síntesis, aptitud para compartir información.

Hay que tener en cuenta que la praxeología no es exactamente el análisis de las prácticas, sino el análisis de la *praxis*. La razón práctica no tiene los mismos objetivos que la razón praxeológica: aquella se enfoca a la eficacia de las acciones, al logro de lo planeado, a la producción de objetos o de artefactos; la praxeológica indaga y construye los *saberes de la práctica* mejor adaptados para gestionar una acción y, en últimas, intenta construir una teoría general de la *praxis*. La lógica de la acción (*praxis*) se articula con la del conocimiento (*logos*); y la clásica oposición entre teórico y práctico se transforma en una complementariedad dialéctica entre saberes y saberes de la acción, favoreciendo un movimiento en espiral entre lo vivido, la práctica y el pensamiento, que termina haciendo de esa práctica una *praxis*<sup>(8)</sup>.

La praxeología parte, entonces, de la idea de que, desde la *praxis* y la práctica – la distinción entre los dos conceptos se concretará más adelante –, se pueden construir saberes; se puede extraer la estructura de una experiencia considerada interesante y pertinente, en función de cierto número de objetivos que ella se dio, o de un cierto número de resultados esperados; de ella se puede extraer lo esencial y eso esencial puede ser transferido en un proceso netamente educativo. Eso esencial es la *racionalidad interna de la praxis*, sea que haya sido bien controlada por los actores mismos o que haya sido empírica y espontánea.

En el campo educativo es justamente este anclaje antropológico, cultural, y por tanto, histórico, que implica cosmovisiones y valores, lo que constituirá el origen y la fuerza de una *praxis* no totalmente dependiente de una *poiesis* autónoma. Conviene, entonces, reconocer y reivindicar este enraizamiento, en vez de pretender substituirlo por modelos técnicos, racionales y abstractos. El saber-hacer, *poiético*, económico, propio de una producción instrumental y técnica, de la operacionalización de una fuerza de trabajo, cede el puesto aquí al saber-ser sí mismo (realización más que producción), a la noción de un trabajo sobre sí mismo, a la primera persona del singular o del plural (yo o nosotros), en el sentido en que J. P. Sartre decía, en la *Critique de la raison dialectique* (1960), que el hombre se construye permanentemente a través de lo que hace; es decir, que él se trabaja trabajando. El sujeto pasará así, más o menos, a convertirse en autor. Y es esta capacidad de autorización, en tanto que creación progresiva y continua de sí, social y personal, constituida tanto de intencionalidades conscientes como de elaboraciones inconscientes, lo que nos parece lo más representativo de una *praxis* educativa, en tanto que ésta, para ser creativa, se distingue efectivamente del conformismo, de la tendencia a la reproducción, que caracteriza las prácticas sociales artificiales a fuerza de no buscar sino profesionales, estrategias y técnicos.

Lo planteado anteriormente permite asumir que ser sujeto (en este caso sujeto/objeto de investigación) es ser proceso, síntesis de aquello que Deleuze (2002) llamó sus principios constitutivos: la creencia y la creación. Es moverse entre lo dado (lo instituido) y lo creado (lo instituyente), es hacerse sujeto en la medida en que se supera (trascendencia), reflexiona y se reflexiona a sí mismo en sus prácticas; es creencia porque infiere lo que la naturaleza y la cultura le dan, pero es también creación en tanto que inventa y construye... y todo ello sólo es posible desde su subjetividad<sup>(9)</sup>. Ser sujeto es estar en esa tensión permanente entre lo dado y lo creado y en la implicación subjetiva de eso que se quiere expresar

8 Aristóteles distinguió sabiamente entre *praxis* y *poiesis*: esta última, de intencionalidad más estratégica, corresponde al hacer de la técnica, a las actividades humanas de producción, en las que la instrumentalización ocupa el rol esencial; aquella, que podríamos llamar política, se interesa más específicamente por la capacidad de darse finalidades mediante la constitución de nuestras identidades individuales y colectivas. Marx, a su vez, ha insistido sobre el carácter creador y espontáneo de la *praxis*, mirada sobre todo en su dimensión colectiva. Es justamente sobre esta distinción que se apoyó Francis Imbert (1986), continuando las ideas de Hannah Arendt y de la Escuela de Fráncfort, al oponer *praxis* y prácticas.

9 La subjetividad, para nosotros, más que un problema sobre el que existen diversas aproximaciones teóricas, es un campo problemático desde el cual podemos pensar y construir la realidad social y educativa y nuestro propio pensar sobre dicha realidad. Ella siempre es de naturaleza social e histórica; siempre es alteridad, intersubjetividad. Y lo que la identifica plenamente es la idea de reflexión o reflexividad: "En la subjetividad humana hay reflexividad en sentido fuerte, que implica la posibilidad de que la propia actividad del sujeto se vuelva objeto explícito, independiente de toda funcionalidad" (Castoriadis 2004:102).

o entender. Para la investigación eso quiere decir que sólo involucrándome en lo investigado podré ir perdiendo el estado de individuo-observador-pasivo para ser sujeto-constructor-activo.

Y lógicamente, ser sujeto, al menos en la investigación praxeológica, me lleva a percibir de modo diferente lo epistemológico: como investigador/praxeólogo y actor social me hallo en relación constante con lo investigado (mi propia práctica); por tanto, desconfío de todo aquello en lo que no me encuentro inmerso. Y así paso de una epistemología como *teoría del conocimiento científico* a una *praxis epistemológica* crítico-comprensiva de mi ser y mi hacer (mi práctica) en la construcción del conocimiento. Eso significa, como lo dice Jaramillo (2003:3), que tendré la capacidad de tener conciencia histórica y reflexiva de una realidad que observo y me observa, rodeo y me rodea, absorbo y me absorbe; que usaré una epistemología dinámica y impalpable; que seré un investigador reflexivo, curioso y crítico pertinaz, que se siente con el derecho de expresar su interioridad.

Antes de avanzar más en esta línea, es necesario concretar la distinción que aquí se hace entre práctica y *praxis*. Usaremos un ejemplo por su simplicidad pedagógica.

Cada mañana, cuando me despierto, preparo un café sin que ello me exija una real actividad intelectual; tengo necesidad del café para despertarme plenamente y sí hacerlo implicara un trabajo intelectual y práctico complejo, nunca lograría preparar mi café y, por tanto, no me despertaría realmente. Prepararlo es de esos actos automáticos y programados, lo que me permite dejar volar mi imaginación y mi atención hacia otras cosas: cómo amaneció el día, el trabajo que tengo por delante, mi último sueño... Preparar el café es ciertamente una práctica, pero que se ha vuelto espontánea y de algún modo, incorporada en mi cotidianidad, lo que no significa que, en ocasiones, pueda fracasar (por ejemplo, puedo estar atrasado y no alcanzo a prepararlo, o puedo no encontrar con qué prepararlo). Es, lo que Bourdieu (1972) llama un *habitus*<sup>(10)</sup> ampliamente determinado por la educación y la cultura. Ahora bien, la mayor parte de nuestras actividades cotidianas son de este tipo de prácticas espontáneas, adquiridas, interiorizadas, donde la actividad intelectual es casi nula.

Imaginemos ahora que soy un hotelero profesional, preocupado por el bienestar de mis clientes y por su fidelidad a mi negocio. Yo voy, entonces, a preocuparme de modo especial por la preparación del café y de las demás bebidas del gusto de los clientes. Tendré que utilizar mi inteligencia práctica, adaptar pertinentemente mis medios a los fines deseados, realizar mejoras y rectificaciones, desconfiar de mis automatismos, probablemente adquirir nuevos conocimientos, investigar al respecto. Este otro modo de preparar el café es de otra naturaleza: se trata de una *praxis* muy diferente de la práctica espontánea, que requiere de otra postura, que implica una reflexión intelectual y que pone en juego métodos, procedimientos y tácticas regularmente repensados, en el contexto de una profesión concreta.

La *praxis* es, entonces una *práctica sensata*, no espontánea sino pensada, que supone un procedimiento intelectual y no una simple repetición mecánica. Obviamente, no todas las prácticas cotidianas tienen que ser convertidas en *praxis*; de ser así, la vida sería imposible.

Praxeología y *praxis* están íntimamente ligadas, aunque no obedezcan a las mismas lógicas. La *praxis* es la ejecución de técnicas en coherencia con finalidades (lógica tecnológica); la praxeología es la construcción de saberes de

10 Este concepto clave de Bourdieu se refiere al conjunto de disposiciones adquiridas, permanentes y transferibles que permiten actuar, percibir, sentir y pensar de un cierto modo. Son disposiciones incorporadas o interiorizadas a partir del trabajo educativo prolongado (socialización, apropiación...).



la acción (lógica científica). El objeto principal de la praxeología es la elaboración, experimentación y validación de *modelos de acción*<sup>(11)</sup> que sean útiles para la gestión de la *praxis*: permite formalizar, validar y programar lo que generalmente se hace de modo espontáneo, intuitivo y empírico. Ahora bien, para lograrlo, el enfoque praxeológico que se sitúa en el cruce de la investigación teórica, de la investigación – acción, de la investigación aplicada e implicada, siendo, además, un método multireferencial y pluridisciplinario, supone cuatro fases o momentos, así:

### I. La fase del VER

Esta es una *fase de exploración y de análisis/síntesis* (VER) que responde a la pregunta: ¿Qué sucede?; etapa fundamentalmente cognitiva donde el profesional/praxeólogo recoge, analiza y sintetiza la información sobre su práctica profesional, tratando de comprender su problemática y de sensibilizarse frente a ella. En esta primera etapa la observación condiciona el conjunto del proceso: retomando los datos, se trata de establecer una problemática que, por una parte, supone que la práctica, tal como es ejercida, puede mejorarse, y, por otra parte, exige una comprensión (una segunda mirada) que no aparece espontáneamente y que implica un segundo momento. Las preguntas planteadas al observador se resumen así: ¿Quién hace qué? ¿Por quién lo hace? ¿Con quién? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué lo hace?

Es, pues, la *fase empírica o experimental*, según sea que nos encontramos ante una práctica espontánea e intuitiva, o, al contrario, ante una *praxis* claramente pensada y controlada en su desarrollo. En ambos casos, el profesional/praxeólogo está frente a una acción, sea práctica espontánea o *praxis*, de la cual debe comprender sus elementos, su racionalidad, su desarrollo en el tiempo y su eficacia en función de los objetivos, a veces mal o incluso no formulados o, al contrario, claramente definidos.

Si bien el objetivo praxeológico es el mismo en los dos casos (a saber, construir saberes y modelos de acción transferibles), las dificultades a las que se verá enfrentado el profesional/praxeólogo y los métodos de comprensión que deberá adoptar, no van a ser los mismos. En el caso de las prácticas espontáneas e intuitivas, las más frecuentes, tendrá que interactuar con practicantes que no podrán fácilmente elaborar la racionalidad de una acción que ellos no han construido formalmente; su trabajo será, entonces y a la vez, descriptivo, intuitivo, interpretativo, es decir, comparable al del etnógrafo que investiga, detrás de las prácticas, el sentido oculto que los actores mismos no alcanzan a producir. Muy probablemente encontrará pocos documentos escritos que definan los objetivos, las metodologías y los medios, que describan las fases del trabajo o que prevean las formas de control y evaluación; todo esto, obviamente, no quiere decir que los modos de acción que se estén ejecutando no sean pertinentes o no merezcan ser modelizados.

Al contrario, en el caso de una acción que se presente como *praxis* manifiesta, elaborada y reflexionada, el profesional/praxeólogo tendrá a la mano datos que apoyarán el proceso de análisis/síntesis: documentos escritos, discursos elaborados por los practicantes, resultados de evaluaciones y, en ciertos casos, usuarios asociados a la acción que pueden ser, a la vez, sujetos y objetos de dicha acción. Frente a esta característica manifiesta de un saber-hacer demostrado, el quehacer praxeológico tendrá que ejercer una mirada crítica sobre el discurso, los métodos y los resultados; una mirada más incisiva, buscando las debilidades de la acción más allá del discurso de los practicantes de la misma, lo que permitirá juzgar su pertinencia para una nueva experimentación, en un contexto diferente. En todo caso, en esta primera fase, se trata de establecer (construir) una problemática a partir de diversas técnicas de observación.

<sup>11</sup> Se habla de modelos de acción en tanto que saberes transferibles y utilizables por otros que permiten a quienes realizan la práctica clarificar la forma como definen, gestionan, controlan y evalúan la acción.

Aunque no lo parezca, ni normalmente lo hagamos así, es a la fase que hay que dedicarle más tiempo y esfuerzos reflexivos.

## 2. La fase del JUZGAR

Esta es la *fase de reacción* (JUZGAR) que responde a la pregunta ¿qué puede hacerse?; etapa fundamentalmente hermenéutica en la que el profesional/praxeólogo examina otras formas de enfocar la problemática de la práctica, visualiza y juzga diversas teorías, de modo que pueda *comprender* la práctica, conformar un punto de vista propio y desarrollar la empatía requerida para participar y comprometerse con ella. Es la *fase paradigmática* pues le corresponde formalizar, después de la observación, experimentación y evaluación (fase empírica o experimental), los paradigmas de la praxis, es decir, los modelos transferibles de acción que permitan que otros practicantes la puedan realizar. A título de ejemplo se pueden señalar algunos modelos de acción educativa que se han popularizado y transferido por todas partes: la repetición/memorización como medio de aprendizaje, las pedagogías activas de Freinet, las ciudadelas de los niños como experiencia de base de la ciudadanía y de la responsabilidad democrática, el análisis y el debate sobre las películas en los cine-foros, la expresión libre y la creación colectiva en los talleres de teatro, etcétera. En todo caso ningún modelo de acción es universal ni permite responder a la multiplicidad y complejidad de las situaciones educativas; de ahí la necesidad de buscar experiencias y de enriquecer el potencial del saber-hacer.

¿Cómo se articula esta interpretación de la práctica profesional? Cuatro momentos dimensionan este eje hermenéutico/paradigmático: el primero consiste en *problematizar la propia observación*. Y ello porque cada uno tiene sus “lentes de sentido” que, conscientemente o no, condicionan su manera de ver, de comprender y de actuar. Problematizar aquí consiste en identificar los propios lentes, puesto que los problemas que hemos detectado tienen relación con nuestra visión del mundo, del hombre, de la sociedad, de la educación, etcétera. El segundo momento conduce a la *formulación de una hipótesis de sentido*, lo que supone que estamos dudando de la realidad tal y como fue formulada y problematizada en el momento de la observación: sospechamos que otra cosa es posible. El tercer momento busca *formular los discursos* (pedagógico, filosófico, sociológico, entre otros) que confirmarán la situación tal como fue descrita luego de la problematización; corresponde a lo que en otros esquemas investigativos se llama el *marco teórico*. El cuarto momento invita a un *retorno a las fuentes*, retorno crítico, distante y riguroso. Y no se trata de recurrir a la tradición para justificar el actuar deseado; por el contrario, la mayor parte de las veces, la elección de las fuentes y su análisis riguroso obligan a una reformulación de la propia problematización. El conjunto de este proceso conducirá a un intento de interpretación que llevará a percibir intuitivamente las acciones que hay que promover para reorientar o mejorar la práctica profesional.

## 3. La fase del ACTUAR

La tercera fase del proceso praxeológico es la *fase del actuar* que responde a la pregunta ¿Qué hacemos en concreto?, *etapa fundamentalmente programática* en la que el profesional/praxeólogo construye, en el tiempo y el espacio de la práctica, la gestión finalizada y dirigida de los procedimientos y tácticas previamente validados por la experiencia y planteados como paradigmas operativos de la acción. En esta etapa la praxeología instruye y guía la *praxis*, el profesional/praxeólogo se convierte en quien ilumina al practicante, sobre todo cuando él mismo es un practicante/profesional; se pasa, entonces, de la investigación experimental a la aplicación práctica. Cuando se llega a este momento, se comprende que actuar no es únicamente la aplicación de políticas venidas de fuera. Un mejor conocimiento de sí mismo, del medio, de los diversos actores conduce a un rigor en la formulación, la planeación y la elaboración estratégica de la acción, que se desea, al mismo tiempo, eficiente y eficaz. Es así que el profesional/praxeólogo buscará precisar bien los objetivos, que le permitirán discernir mejor los núcleos de la acción, los medios y las estrategias. Además, se verá obligado a equiparse de una serie de herramientas que mejorarán su trabajo, por ejemplo, ciertas habilidades técnicas.

El descubrimiento de paradigmas de la *praxis* profesional es la función central del praxeólogo; la experiencia y la experimentación, el análisis y la interpretación son requerimientos para ello, pero la aplicación pertinente es el objetivo. Aquí se formula la hipótesis de un paradigma general de la *praxis* que tendría estos elementos: la comprensión de los procesos, la identificación de las problemáticas y la determinación de las finalidades; los campos de práctica y los modos de acción; y la construcción de proyectos, la gestión de las acciones y la evaluación de los mismos.

En otras palabras, se pretende la operacionalización de un proyecto de acción. Los objetivos generales son la eficiencia (rendimiento) y la eficacia (resultados) al servicio de una transformación real de la práctica. Se propone esta nueva intervención como ajuste y relanzamiento teniendo en cuenta el procedimiento que se ha seguido hasta ahora: después de observar la realidad de la práctica (la referencia a la experiencia) y plantear un diagnóstico comprensivo de la misma, desde una referencia a las disciplinas y una hermenéutica que permite aprehender la función revelante de las prácticas (la intención de cambio), se propone una nueva práctica de gestión participativa. Se trata de desencadenar un verdadero proceso de cambio, de transformación: ¿Cómo responder concretamente a las esperanzas, iniciar los desplazamientos, vivir lo novedoso?

#### 4. La fase de la DEVOLUCIÓN CREATIVA

Esta cuarta fase es la de *la reflexión en la acción* (DEVOLUCIÓN CREATIVA), etapa fundamentalmente prospectiva que responde a la pregunta: ¿Qué aprendemos de lo que hacemos? La prospectiva es una representación que pretende orientar el proyecto y la práctica del profesional/praxeólogo; una representación donde el futuro es planteado a priori como un ideal. Tiene una función de sueño, de deseo, de anticipación. Ella pretende un actuar y nuevas vías de acción, un cambio y no una simple descripción de lo que va a pasar; en otras palabras, ella comprende una dimensión evaluativa desde otro futuro. La prospectiva pretende, igualmente, desplegar las posibilidades de la intervención previsible a mediano y largo plazo; retornar al corazón de la práctica, a su memoria y su promesa, al horizonte de sentido y la presencia de lo Otro. Los actores-sujetos están llamados a re-centrarse sobre lo que los hace vivir y los impulsa a comprometerse en una *praxis* responsable. La prospectiva está orientada a la utopía del tipo de sociedad, de hombre y de mujer y de comunidad que la nueva intervención pretende realizar desde ya en su apertura al futuro. Esta utopía permanece anclada en lo real y pide una evaluación constante de las tareas a realizar en el tiempo y el espacio.

Es la etapa en la que el profesional/praxeólogo recoge y reflexiona sobre los aprendizajes adquiridos a lo largo de todo el proceso, para conducirlo más allá de la experiencia al adquirir conciencia de la complejidad del actuar y de su proyección futura. Incluso si la prospectiva no aparece metodológicamente sino al final, ella ha atravesado todo el proceso praxeológico. Se trata de un acto existencial autogenerador de teoría a partir de la experiencia que requiere ser sacado a la luz, a través de un proceso mayeútico que le permita objetivar dicha experiencia, formalizarla, entrando así en el orden del discurso (así se corra el riesgo de deformar la experiencia): es una recuperación de la *praxis* por el logos, (inter y autoestructurante). Se trata del dialogo establecido entre practicantes y prácticas, que permite desarrollar más los conocimientos de estos. La devolución creativa<sup>(12)</sup> tiene la intención de que el praxeólogo exprese los significados más importantes de su proceso y los exprese creativamente.

12 Concepto con el cual Vygotski hace referencia a la interacción y aportes que hacen los educandos entre sí. Ésta expresará lo que cada grupo quiera decir, desde el sentimiento y la emoción, con la más amplia libertad. Se observa, por ejemplo, en un grupo de estudio cuando entre ellos se contestan las dudas.

## 5. Referencias bibliográficas.

- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Droz.
- BOURDIEU, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- CASTORIADIS, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987*. Buenos Aires: FCE.
- DELEUZE, G. (2002). *Empirismo y subjetividad*. Barcelona: Gedisa.
- IMBERT, F. (1986). *Pour une praxis pédagogique*. Colección Pi. Paris; Matrice.
- JARAMILLO, L. (2003). ¿Qué es epistemología? *Revista electrónica Cinta de Moebio*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. <http://www.moebio.uchile.cl/18/jaramillo1.htm>
- JULIAO, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá: Uniminuto.
- JULIAO, C. (2007). "Educación: un acercamiento praxeológico" en JULIAO, C. *Educación social. El Minuto de Dios: una experiencia y un modelo*. Bogotá: Uniminuto.
- KANT, E. (1966). *Reflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin.
- SARTRE, J.P. (1960). *La Critique de la raison dialectique*. Paris: Gallimard..
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- ST-ARNAUD, Y. – L'HOTELLIER, A. (1992). *Connaître par l'action*. Montreal: Presses de l'Université de Montreal.

## La pedagogía praxeológica: Hacia una plena realización del potencial humano

Carlos G. Julio Vargas  
Febrero de 2011

*“No hay mayor peso para un ser humano que un gran potencial” (Ch. Monroe).*  
*“Siempre me ha parecido que a un ser humano sólo le puede salvar otro ser humano” (H. Kinsalik).*  
*“Los seres humanos hacen su propia historia, aunque bajo circunstancias influidas por el pasado” (K. Marx).*

### Introducción

Desde sus inicios, en 1992, la Facultad de Educación de UNIMINUTO ha querido darse una visión global de la pedagogía que sintetice sus objetivos y guíe sus acciones educativas<sup>(1)</sup>. Esta visión debía ser bastante englobante para servir de marco conceptual y tener en cuenta múltiples circunstancias, adecuadamente flexible para respetar una diversidad conceptual de puntos de vista sobre el quehacer educativo, suficientemente precisa para permitir una sinergia de acciones educativas coherentes y complementarias, muy universal para integrar nuevos valores sociales y nuevas perspectivas sobre los cambios educativos, comprometida con la realidad, la transformación y mejora de las condiciones de vida de los individuos y comunidades, y altamente movilizadora para impulsar al cuerpo docente y los estudiantes, así como a los demás actores del proceso educativo a querer caminar juntos en su desarrollo profesional y a trabajar unidos para mejorar la calidad del sistema educativo.

Es evidente que tal visión de la pedagogía cae en lo ideal, incluso en la utopía. Sin embargo, creemos que una visión de lo ideal en pedagogía puede ser adecuada y atrayente si ella integra un cierto número de valores universales como, por ejemplo, aquellos que contribuyen a la realización de la persona y a la construcción de un mundo mejor. La Facultad ha dado el nombre de pedagogía praxeológica a esta visión global de la pedagogía que guía sus actividades formativas: *“el proyecto de una pedagogía adecuada a nuestros propósitos en la Facultad de Educación de UNIMINUTO exige la unidad dialéctica de la teoría educativa como práctica y la práctica educativa como generadora de teoría. La praxis es así entendida como una práctica que a cada momento interroga sus fundamentos. La pedagogía praxeológica vincula la teoría educacional con la práctica educativa en un proceso crítico-hermenéutico que se ocupa intencionalmente de la acción y de la investigación; que interesa simultáneamente al individuo y al grupo en la organización de una comunidad auto-reflexiva y auto-gestionada”* (PEFE 2009).

La pedagogía praxeológica no es un método pedagógico (este sería el que habitualmente hemos llamado *praxeología pedagógica*). Ella es más bien una visión, un ideal a conseguir y un marco integrador de la formación a ofrecer a los estudiantes y demás actores del proceso educativo. Dispersa en muchos cursos, la formación de un profesional puede parecer fragmentada. Las diferencias entre la teoría y la práctica, las divergencias de perspectivas ideológicas, los debates y oposiciones entre protagonistas de diferentes enfoques pedagógicos pueden sembrar la confusión y ser percibidos como fuentes de incoherencia. La pedagogía praxeológica quiere ser un marco conceptual integrador, que se adhiera a valores humanistas fundamentales, pero que invita tanto a los formadores como a los aprendices, a un proceso reflexivo y crítico sobre su propia práctica, en el marco de un real flexibilidad curricular.<sup>(2)</sup>

1 Ver al respecto el Cuaderno Institucional N° 1: Modelo Educativo UNIMINUTO (2002) y el Proyecto Educativo de la Facultad de Educación (PEFE), recientemente actualizado.

2 Somos conscientes de que en todas las teorías modernas de currículo el concepto de flexibilidad curricular aparece como algo sine qua non, es decir, inherente al currículo mismo, hasta tal punto que pareciera un pleonasma hablar de “currículo flexible”. Es un concepto elástico y polisémico usado para referirse a múltiples condiciones y características del currículo relacionadas con aspectos también diversos y variados. En todo caso, proponer pedagogías más activas –como lo intenta la pedagogía praxeológica– que permitan al estudiante mayor responsabilidad y autonomía y, a la vez, favorezcan el desarrollo de la competencia investigativa y le permitan mayor protagonismo en su formación y mayor posibilidad de tomar decisiones, es otra forma de propiciar flexibilidad curricular.

Ella busca coherencia y sinergia, pero no le teme al debate y la controversia. Ella exige compromiso y cuestionamiento continuo. La pedagogía praxeológica quiere guiar la formación inicial y permanente del profesional de la docencia y servir de apoyo a las acciones educativas, pero no pretende simplificar el quehacer educativo ni hacerlo de fácil acceso. Será el esfuerzo sostenido de estudiantes y educadores, y el diálogo permanente de toda la comunidad académica, lo que permitirá a cada uno una apropiación de sus responsabilidades personales y sociales, y a la comunidad educativa evolucionar hacia una pedagogía verdaderamente praxeológica.

En este escrito, presentamos las grandes líneas de la pedagogía praxeológica. En una primera sección, describiremos brevemente sus bases conceptuales y las principales influencias. Luego intentaremos definir la pedagogía praxeológica y diferenciarla de algunas otras corrientes similares en educación. En la tercera parte, presentaremos algunas características singulares de la pedagogía praxeológica como modelo educativo. Y, por último, intentaremos plantear los posibles campos de prácticas y modos de acción propios de la pedagogía praxeológica.

### **I. Bases conceptuales y fuentes de influencia**

Es al interior de un proceso de reforma curricular en la Facultad de Educación de UNIMINUTO, iniciado hacia el 2007, que comienza a generarse la noción de *pedagogía praxeológica*. De hecho, desde 1992 estábamos trabajando el concepto de “praxeología pedagógica”, como un procedimiento para hacer reflexivas, pertinentes y aplicables las prácticas sociales y profesionales de estudiantes y docentes, pero ya vislumbrábamos que, además de una metodología, nos encontrábamos también ante un modelo pedagógico en construcción. Como fruto de ciertas reflexiones al interior de la Facultad y, en concreto del Departamento de Pedagogía, comenzamos a construir esta noción, calificándola como “proyecto en construcción”, o “concepto integrador que propone una visión coherente de la educación” o “proyecto portador de sentido”, al interior del modelo educativo institucional, y de esa utópica misión que la Facultad se había dado: “*Ser una escuela de excelencia en pedagogía*”.

En primer lugar, la búsqueda de consenso sobre la pedagogía praxeológica no tiene como objeto limitar la libertad de cátedra universitaria, ni proponer una uniformidad de enfoque, ni ahogar el pensamiento crítico. Todo lo contrario, la pedagogía praxeológica se presenta a la comunidad académica de UNIMINUTO y de otras instituciones educativas del país, como un proyecto en devenir, llamado a transformarse y a enriquecerse en la medida en que se va integrando y aplicando en las actividades de formación inicial y en los trabajos de investigación y proyección social de los docentes de la Facultad. La pedagogía praxeológica constituye así un camino suficientemente definido para asegurar una dirección común a los cursos y otras actividades de formación, pero suficientemente abierto para acoger los desarrollos futuros, los cuestionamientos y aportes que contribuirán precisamente a hacer progresar el modelo y su conceptualización.

En segundo lugar, la pedagogía praxeológica ofrece un cierto marco teórico para la formación de profesionales de la educación, reagrupa ciertas concepciones de la escuela y la educación y ciertas teorías del aprendizaje y la enseñanza, y busca de algún modo, una visión coherente de la educación. Y esto es muy importante si estamos de acuerdo con Goodlad (1991), quien después de haber efectuado una amplia encuesta en los Estados Unidos, deplora la falta de marco teórico en la mayoría de los programas de formación de maestros. Recordemos que en nuestra Facultad, uno de los primeros propósitos fue construir el marco teórico de nuestro proyecto educativo (Cap.2 del PEFE), en consonancia con los principios del modelo educativo institucional, que plantea que la tarea de formar integralmente profesionales, al interior de la Facultad de Educación, supone que la reflexión pedagógica, en tanto tiene como objeto la persona



humana y su entorno cotidiano, está incluida y latente en los mismos procesos educativos. La pedagogía praxeológica, será el fundamento que los unifique y dinamice, pues la educación no es un fenómeno social entre otros sino que es el fenómeno social más relevante, ya que existir, ser persona, es ante todo educarse, o como lo dice Savater, “*la principal asignatura que se enseñan los hombres unos a otros es en qué consiste ser hombre*” (1997:33). Dicho claramente: el enseñar a otros y aprender de otros es más importante para la constitución de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que se transmiten o se perpetúan, porque del intercambio intersubjetivo con los otros aprendemos significados y del intercambio intrasubjetivo aprendemos a valorar y a darle sentido ético a la vida..

En tercer lugar, hay que subrayar la dimensión ética de la pedagogía praxeológica y verla como un proyecto portador de sentido, es decir, un proyecto educativo que se da la Facultad, en coherencia con la misión, visión y proyecto educativo de UNIMINUTO, con el objeto de inspirar una razón de ser pertinente a su misión educativa. En realidad, la pedagogía praxeológica engloba varios elementos educativos propios del pensamiento del P. Rafael García-Herreros y de la obra social El Minuto de Dios, pero en una perspectiva universal. El marco conceptual de UNIMINUTO lo plantea con estas palabras del P. García-Herreros: “*Va a ser una Universidad distinta, con propósitos grandiosos, con métodos filosóficos y científicos, que sea la síntesis del pensamiento moderno acerca de la ciudad futura (...) Vamos a formar los jóvenes soñadores de Colombia, capaces de darle un rumbo totalmente nuevo al país, para lograr dirigir la República por los nuevos caminos que ella anhela y necesita (...) Queremos ofrecerle al país una Universidad donde se formen los nuevos hombres de Colombia, los que estarán preparados para enrumbar el país por los cauces de honradez, de progreso, de trabajo que él necesita*”.

Así, la pedagogía praxeológica opta por un enfoque pedagógico resueltamente comprometido en el proceso de construcción de una sociedad pacífica y justa que permita a todos el logro de mejores condiciones de vida, basada sobre la realización de cada ser humano, la creación de relaciones interpersonales de respeto mutuo y cooperación, así como sobre la generación de procesos autogestionarios, el respeto a los derechos de las personas y comunidades, la protección de medio ambiente y la solidaridad local y global. Incluso si la pedagogía praxeológica se caracteriza como un “proyecto en construcción” y busca la coherencia teórica y conceptual, ella no es neutra. Ella preconiza valores y creencias particulares, y un cierto conocimiento crítico que conduce al desarrollo de una toma de conciencia humana y social, de corte planetario (Ferrer (1997).

En cuarto lugar, hay que reconocer que la pedagogía praxeológica se basa en numerosas fuentes. En realidad la vemos como una “construcción ecléctica” y una síntesis de corrientes pedagógicas. El hecho que de muchas personas – la comunidad académica de la Facultad y varios de otras unidades académicas de UNIMINUTO- hayan participado, durante varios años, en esta síntesis, explica que sus fuentes sean múltiples y variadas. En retrospectiva, en ella encontramos las principales escuelas de pensamiento que inspiran diferentes modelos de intervenciones educativas (como, por ejemplo, la selección que realizan Joyce, Weil y Calhoum (2004). No obstante, hay que reconocerlo, es primordial la influencia subyacente de la corriente humanista y de aquellos enfoques pedagógicos que valorizan la participación activa del aprendiz en el proceso educativo: el movimiento de la escuela nueva (Freinet, Montessori, Dewey, etc.), el enfoque fenomenológico (Rogers, Schütz), los enfoques praxeológicos (sobre todo de corte francófono: Altet, Barbier, Bourdieu, Perrenoud ), el movimiento de educación popular latinoamericano y la IAP (Fals Borda, Torres) y, sobre todo, la pedagogía crítica de Freire, aunada a las ideas de muchos representantes de la teoría crítica en general (Habermas, McLaren).

Incluso si todas estas influencias no tienen el mismo peso, podremos reconocer las fuentes de cada una de las características singulares de la pedagogía praxeológica, sus conceptos y constructos teóricos

de origen diverso. Nosotros no vemos ahí contradicción en tanto que todos ellos reconocen la unicidad del ser humano, su autonomía y participación activa en el proceso educativo que tiene como objeto favorecer el desarrollo de su potencial humano, y el valor de la educación para la construcción de una mejor sociedad. El elemento constructivista del paradigma cognitivista está muy presente pues entendemos que el conocimiento es una construcción procesual, lo que hace claro que el aprendizaje sea invariablemente una reconstrucción y una constitución subjetiva, es decir, aprender es, para la pedagogía praxeológica, la construcción del sujeto en todas sus dimensiones.

Encontramos otros elementos propios de una pedagogía cognitiva, como la importancia de una pedagogía centrada en lo concreto y lo experiencial (Brown, Collins y Duguid 1989), el tratamiento activo de la información, la metacognición y el pensamiento reflexivo (Schön 1992,1998). Las características singulares de la pedagogía praxeológica que vamos a presentar tienen varios elementos en común con diferentes enfoques sobre la enseñanza personalizada, individualizada o diferenciada. Los escritos sobre la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad (véase Lenoir y Sauvé 1998) están presentes en la pedagogía praxeológica como lo están los trabajos de Deci y Ryan (1985), que tratan sobre las condiciones de la motivación intrínseca y de la autodeterminación en el comportamiento humano. Encontramos incluso algunas influencias asociadas a la corriente behaviorista que revelan la importancia del dominio del aprendizaje y del papel formativo de la evaluación de los aprendizajes escolares.

¿Cómo integrar perspectivas conceptuales tan diversas sin contradecirse o caer en un eclecticismo a ultranza? Corriendo el riesgo de simplificar mucho, podemos resumir como sigue los fundamentos de la pedagogía praxeológica, a partir del modelo educativo institucional:



En la base, encontramos una pedagogía de inspiración humanista, fundada en la fenomenología<sup>(3)</sup>. Este enfoque define la unicidad de cada persona, precisando ciertas condiciones relativas a la realización de sí mismo como persona (Rogers 1979) y sobre todo, a la actualización, desde su experiencia práctica, del potencial humano de cada uno (Maslow 1998); de ahí el calificativo de praxeológica. La premisa central es que en condiciones de aprendizaje óptimas, aquellas que genera, entre otras, la reflexión sobre la acción práctica, los seres humanos tenderán a realizarse plenamente y aceptarán responsabilizarse de su propio desarrollo. Es el componente base de nuestro modelo educativo que hemos llamado “desarrollo humano” o proceso de realización personal.

<sup>3</sup> Concebimos la formación integral de personas y comunidades como “el proyecto esencial de la pedagogía”, en el marco de una epistemología derivada de la fenomenología de Husserl y Schütz que articula el conocimiento científico con el mundo de la vida.

A esta visión autonomizante la pedagogía praxeológica integra elementos de responsabilidad social, como la concientización (Freire 1997) y el compromiso que despierta a la persona y la invita a querer participar de un proyecto de sociedad fundado sobre la paz, la justicia y la solidaridad, contribuyendo profesionalmente a la construcción de comunidades autogestionarias. Corresponde al proceso de responsabilidad social que, en nuestro modelo educativo, tiene un carácter de investigación aplicada y comprometida con la comunidad.

En fin, para favorecer la implementación de esta pedagogía praxeológica, se propone que se desarrolle un proceso dialéctico entre la teoría y la *praxis*, es decir, un enfoque que relacione acciones y ambientes educativos que pueden ser, en apariencia contradictorios, alrededor del desarrollo de las competencias profesionales en el proceso cognitivo que supone el quehacer educativo. Este enfoque dialéctico integra la dimensión liberadora y autonomizante de la pedagogía humanista y la pedagogía crítica a la dimensión socializante más tradicional de la educación.

## 2. Definición de la pedagogía praxeológica

En el desarrollo de su misión educativa, la Facultad de Educación de UNIMINUTO ha ido construyendo la siguiente definición de *pedagogía praxeológica*: se trata de un proceso interactivo de socialización/autonomización, a partir de un trabajo reflexivo sobre las prácticas (que llamamos “praxeología pedagógica”: ver - juzgar – actuar - devolución creativa)<sup>(4)</sup>, que se adapta a las características individuales de cada aprendiz y a los contextos socio-culturales, y que busca actualizar el potencial de cada uno en sus dimensiones intrapersonal, interpersonal y social, al tiempo que contribuir al desarrollo autogestionario de las comunidades en las que ellos interactúan. Esta pedagogía comprende varios elementos interdependientes y complementarios que, reunidos, constituyen una concepción de vida y una filosofía educativa.

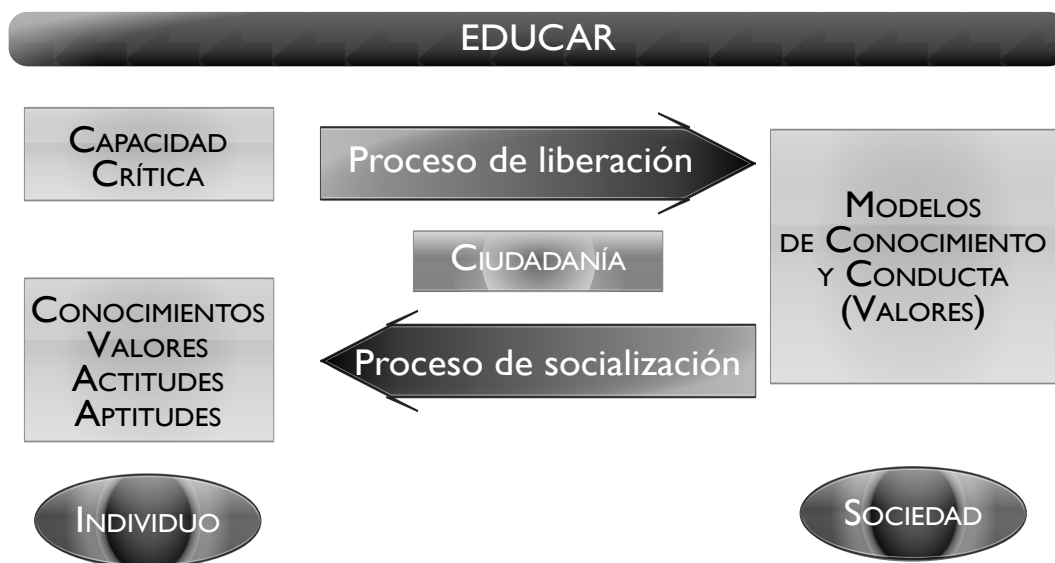
Para captar bien el sentido de la pedagogía praxeológica, hay que comprender su enfoque dialéctico y distinguir su perspectiva de aquellas que adoptan otros enfoques pedagógicos que también parten de la unicidad de la persona. La pedagogía praxeológica supone una acción dialéctica que aúna fuerzas frecuentemente percibidas como contrarias, pues el pensamiento humano tiende a favorecer las dicotomías (calor/frío; negro/blanco; noche/día; vida/muerte; pasado/futuro). En educación, frecuentemente nos posicionamos con referencia a una ideología de izquierda o de derecha, como humanistas o behavioristas, como adeptos de la enseñanza individualizada o de la enseñanza en grupo, como partidarios de un enfoque global o de un enfoque analítico, etc. Muchas son las dicotomías en educación, y la evolución de nuestras prácticas educativas está marcada por posiciones teóricas y metodológicas que van y vienen de un extremo al otro.

Frecuentemente, intentamos vender un nuevo enfoque educativo caricaturizando el enfoque opuesto; disminuyendo su valor y sus aspectos positivos, se vuelve fácil de eliminar. Ahora bien, un enfoque dialéctico pretende más bien unir las fuerzas en oposición, ver su complementariedad, en vez de forzar a elegir entre un enfoque u otro. En realidad, los contrarios no existen porque la realidad última aúna

4 En la Facultad hemos asumido la definición de Yves St-Arnaud y Alexandre L'hotellier, investigadores canadienses, que reafinaron la teoría de Schön y la llamaron praxeologie, en tanto que pretende transformar la investigación asociando el saber (logos) y la acción (praxis). Ellos la definen así: “La praxeología es un proceso investigativo construido, de autonomización y de concientización del actuar (en todos los niveles de interacción social) en su historia, en sus prácticas cotidianas, en sus procesos de cambio y en sus consecuencias” (1992:95), es decir, una lógica uniforme y constante de la acción y del aprendizaje humanos. La praxeología proporciona instrumentos prácticos para determinar si la acción que se realiza es eficaz y cuáles serían las otras acciones de mejora a emprender. Creemos que la acción, más que ser simplemente la aplicación de un conocimiento, puede ser la fuente misma de este conocimiento.

los contrarios. En la conclusión de este texto, volveremos sobre el aspecto dialéctico de la pedagogía praxeológica, una vez hayamos explicado sus diferentes elementos constitutivos. Aquí sólo vamos a ilustrar la relación dialéctica que supone el proceso de socialización-autonomización que está a su base.

Un análisis de las ideologías educativas que guían los diferentes sistemas escolares revelaría, sin duda, una gran variedad de posiciones más o menos conscientes y definibles. Corriendo el riesgo de simplificar, nosotros podemos decir que ciertas ideologías se reagrupan cerca del polo que se podría llamar *socializante* mientras que otras se encuentran alrededor de un polo *autonomizante* o liberador (Landry y Robichaud 1985).



Les ideologías socializantes son las más comunes y reflejan los objetivos que pretenden la mayoría de los sistemas escolares occidentales tradicionales. El término socialización adquiere muchos sentidos en sociología, antropología y psicología. Aquí el damos el sentido original que tiene en la sociología de la educación desde Durkheim. Según esta perspectiva, “*el sujeto social es conformado por las estructuras sociales en la medida en que éstas son primeras o anteriores al individuo*” (Assogba 1999:26). De ahí se desprende que la educación es una “*presión ejercida sobre el niño para conformarlo a imagen de su medio social*” (ibid p. 28). Los padres y maestros pasan a ser “*los representantes y los intermediarios de la sociedad global*” (p. 28). La socialización, en esta perspectiva determinista, comporta “*dos categorías de actores sociales: la generación de los adultos y la generación de los jóvenes, es decir, aquella que no está aún madura para la vida social (...). La educación o la socialización consiste en que la primera generación ejerce una acción sobre la segunda*” (p. 30). Para Durkheim, la educación es la “*socialización metódica de la joven generación*” (Durkheim 1975:51). Según Assogba (1999:24), esta sociología tiende a definir la socialización como “*el proceso por el cual la persona humana, ser individual y ser social, procede al aprendizaje de los objetos, valores, modos de actuar, de pensar y de sentir propios de sus grupos de pertenencia y de la sociedad más amplia*”.

En suma, socializándose, el individuo interioriza los elementos socioculturales fundamentales de su medio. Aún hoy, el sistema escolar es frecuentemente descrito como aquel cuyo rol es la transmisión del capital cultural de la sociedad. Se tiende a favorecer la transmisión de los valores, conocimientos, creencias y costumbres grupales, sobre todo aquellas del grupo que detenta el poder en la sociedad, lo que contribuye a reproducir o incrementar las desigualdades e injusticias entre los grupos poderosos y los grupos minoritarios marginales (Bourdieu y Passeron 1985). El objeto último de esta ideología escolar

es socializar al individuo en los valores sociales dominantes, para incluirlo y llevarlo a que contribuya con la sociedad o el Estado.

Por otra parte, las críticas a esta ideología socializante la oponen otra ideología que llamamos autonomizante y que pone el acento sobre el desarrollo del pensamiento crítico y de la autonomía individual (corresponde al llamado *empowerment*<sup>5</sup>). Ella pretende el desarrollo de una conciencia crítica (Freire 1970; ver Ferrer y Allard 2002) incluso la apropiación, por los individuos y grupos oprimidos, de sus destinos individuales y colectivos. “*La concientización es un compromiso histórico. Es también conciencia histórica: es inserción crítica en la historia, implica que los hombres asumen la tarea de sujetos que hacen y rehacen el mundo. Exige que los hombres crean su existencia con el material que la vida les ofrece*” (Freire, 1997:26). Es una ideología liberadora y concientizante. Más que buscar la reproducción de los valores dominantes de la sociedad, pretende concientizar los individuos y grupos, e incluso transformar la sociedad. Estrictamente hablando, la autonomización corresponde también a una forma de socialización pero, esta vez, en el sentido que dan a este término las teorías interaccionistas (Assogba 1999), que confieren una intencionalidad al actor social y sostienen que “*los actores sociales, por sus acciones individuales, participan en la definición y la transformación de la sociedad*” (p. 32).

En vez de confundir estos sentidos divergentes del término socialización, nosotros preferimos conservar los términos *socialización* y *autonomización* para hacer valer las oposiciones, incluso las dicotomías que encontramos en las teorías y prácticas educativas. Ya lo dijimos: la dicotomía puede ser caricatural en sus efectos, incluso si expresa verdades. Es al considerar el extremo de cada polo de una dicotomía cuando constatamos la importancia de unir las dimensiones contrarias en una realidad más auténtica y completa. Un enfoque socializante, llevado al extremo, deviene totalitario mientras que el anarquismo podría ser el resultado de un enfoque autonomizante extremista. En el campo de los valores, no obstante, el pensamiento dialéctico no es necesariamente neutro; puede acentuar, como polo positivo de su continuum, una u otra de las dimensiones contrarias unificadas o puede darse valores complementarios equivalentes. Muy frecuentemente, una ideología educativa privilegia una dimensión en reacción a otra. Por ejemplo, los humanistas (Maslow 1998; Rogers 1979) y la pedagogía crítica (Freire 1970, 1997) valorizan la autonomización en oposición a la fuerza dominante de la socialización como proceso de condicionamiento y de transmisión de valores dominantes.

Es en oposición a esa fuerza, a veces alienante, que el rol liberador de la autonomización puede concebirse como fuerza positiva. Pero la autonomización puede también ser descrita como una fuerza constructiva a partir de sus valores inherentes. Como lo mencionamos en la descripción de sus influencias, la pedagogía praxeológica se inspira en el movimiento humanista que fue descrito, en el campo psicológico, como “tercera fuerza” en razón de su oposición al behaviorismo y al psicoanálisis; ella posee entonces un lado revolucionario, pues se opone a la pedagogía tradicional que acentúa la transmisión vertical de los conocimientos y valores, e incluso a la socialización determinista. Sin embargo, poniendo en relación dialéctica los dos extremos de ese continuum (la socialización determinista, de una parte, y la autonomía anarquista, de otra parte), la pedagogía praxeológica no polariza y percibe la educación como un proceso de socialización-autonomización. El individuo interioriza muchos elementos socio-culturales de su medio y valores sociales, pero ejerce un pensamiento crítico capaz de rechazar ciertos de ellos y transformar algunos contenidos culturales. Es un proceso que socializa a la persona autonomizándola y que la autonomiza socializándola. Incluso si valoriza el polo liberador, la pedagogía

5 El concepto de fortalecimiento, en su significado inglés de “acrecentar en poder” (to empower : favorecer la adquisición de poder, rendir en grado de), conduce a la idea del poder como dimensión favorable, algo que fortalece en lugar de someter; implica la posibilidad y la oportunidad de poder hacer más que la de ser dominados.



praxeológica reconoce la dimensión socializadora como faceta indispensable de la educación. La pedagogía praxeológica, favoreciendo la dialéctica socialización/autonomización, transforma el proceso de socialización; este ya no será simplemente una transmisión cultural de contenidos, sino una socialización construida activamente en una relación educativa fundada en el diálogo y la reflexión.

Este enfoque dialéctico no es lo único que distingue la pedagogía praxeológica de otros enfoques educativos fundamentados en la unicidad de la persona. Enfoques como el de la enseñanza individualizada, personalizada o diferenciada tienen en común el reconocimiento de la unicidad de la persona y el objetivo de adaptar la enseñanza a las particularidades de la persona.

Estos últimos enfoques, no obstante, tienden a poner el acento en los medios para asegurar la individualización sin comprometer el objetivo de socialización subyacente. La pedagogía praxeológica tiene en común con esas otras pedagogías la naturaleza individualizante de la enseñanza. No obstante, ella añade elementos complementarios (por ejemplo la cooperación, la concientización y el compromiso, la participación y la autonomía) y acentúa ante todo la finalidad de la acción educativa (la actualización del potencial humano y el desarrollo de comunidades autogestionarias) más que los medios y dispositivos para la individualización.

La pedagogía praxeológica supone entonces un proceso dialéctico de socialización- autonomización que reconoce una multitud de dimensiones complementarias centradas sobre la actualización del potencial humano como finalidad educativa (ver los elementos descritos en la sección siguiente). Otro factor para definir la pedagogía praxeológica es su naturaleza interactiva. Favorecer la globalidad del desarrollo humano no es únicamente el rol del sistema educativo en tanto que agente de la primera generación que transmite saberes y valores a la segunda generación. Abierta al diálogo inter-generacional, la pedagogía praxeológica favorece, ciertamente, la socialización de los jóvenes por los adultos, pero también la socialización de los adultos por los jóvenes e incluso la socialización intra-generación. El proceso interactivo es entonces un diálogo entre seres humanos.

### **3. Elementos de la pedagogía praxeológica: aspectos complementarios**

La pedagogía praxeológica reagrupa un número importante de elementos interdependientes y complementarios. En esta última parte de este texto, describiremos brevemente cada uno de dichos elementos que podrán ser explicados en detalle en posteriores artículos. El objetivo aquí es ilustrar la naturaleza multiforme de la pedagogía praxeológica, que actualiza enfoques cuya característica común es que contribuyen a la actualización del potencial humano de las personas y comunidades. El objetivo es describir estos elementos según la perspectiva que hemos adoptado en la Facultad de Educación. Ellos nos parecen los más pertinentes y útiles para describir la pedagogía praxeológica como hoy la concebimos y ejercemos, si bien sabemos que una versión ulterior de esta pedagogía podría añadir nuevos elementos como también reducir su número para evitar ciertas redundancias. En notas de pie de página se referencian los autores que pueden ser consultados para profundizar cada uno de estos elementos.

#### **3.1. Pedagogía de la unicidad y de la responsabilidad<sup>(6)</sup>**

Reconocer la unicidad de cada persona, es reconocer su derecho fundamental a una educación adaptada a sus necesidades, aptitudes y particularidades. Pero, en ese reconocimiento la responsabilidad

<sup>6</sup> A la base de este elemento se encuentra el Humanismo como corriente psicológica que abarca al ser humano en su totalidad, que incluye aspectos como la capacidad que éste tiene para su desarrollo personal, capacidad de cambio y para impulsar su propio potencial. La filosofía humanista genera una nueva concepción del hombre que defiende la libertad y la tendencia del ser humano a desarrollarse y promoverse, incluso más allá de los límites humanos, como lo plantea Teilhard de Chardín. Los autores que más nos han aportado en este elemento son C.Rogers y V. Frankl. Ver al respecto: LANDRY, R., ROBICHAUD, O. (1985); ROGERS, C. (1979, 1981).



es compartida. Si, de un lado, el sistema educativo se flexibiliza en la adaptación y aplicación de las actividades educativas, del otro, el aprendiz es invitado a responsabilizarse del trabajo de actualizar su propio potencial. La enseñanza, entonces, ya no es más un proceso de trasmisión (responsabilidad del maestro), sino un proceso de construcción que implica un diálogo entre un formador y un formando, en el que ambos se realizan y se actualizan.

El aprendiz ha de tener acceso a actividades educativas que lo impulsen, a la vez, a tomar conciencia de su unicidad y a reconocer su potencial de autonomía y responsabilidad. Cada aprendiz es invitado a tomar conciencia de su *autopoiesis*<sup>(7)</sup>, ese poder de realizarse a partir de sus propios recursos que es lo propio de los seres vivos (Maturana 1990). Las actividades educativas son concebidas no sólo para promover el aprendizaje, sino también para favorecer la autodeterminación; por eso deben desarrollar en el aprendiz sentimientos de autonomía, de competencia y de pertenencia, que son los mediadores de la autodeterminación (Deci y Flaste, 1995; Deci y Ryan, 1985)<sup>(8)</sup>, de modo que la persona progresivamente se vuelva capaz de asumir la tarea de desarrollar su potencial. Hemos comprobado en UNIMINUTO que esto se logra más fácilmente cuando centramos la formación en un proceso reflexivo y de devolución creativa sobre la propia formación y las prácticas sociales, educativas y profesionales. Proponemos que el quehacer educativo conduzca al aprendiz a responder estas preguntas durante su proceso formativo: a) ¿Soy yo único?, b) ¿Cuáles son las características que me particularizan?, c) ¿Cómo responsabilizarme de la permanente actualización de mi unicidad?, d) ¿Cómo mi unicidad se une a mi alteridad?, e) ¿Cómo mi unicidad y mi alteridad pueden unirse en la realización de un proyecto de vida y profesión?

Al sentido común de la palabra educar, del verbo latino *educare* (nutrir, instruir; sería el sentido de socializar), añadimos otra acepción que viene del verbo *educere* (conducir fuera de; en el sentido de autonomizar). El aprendiz es invitado a salir de su estado de alumno que debe ser nutrido e instruido, para “entrar en humanidad” (Jacquard 1991:213) como sujeto que construye su devenir en solidaridad con los otros. Al terminar su escolaridad, podrá continuar viviendo su unicidad y esta se actualizará porque aprendió así a definirse y a darse un proyecto de vida y trabajo único.

### 3.2. Pedagogía de la alteridad, la acogida y la pertenencia<sup>(9)</sup>

El individualismo y la competencia (Johnson y Johnson 1999) hacen parte de la educación, desde hace mucho tiempo. Ellos responden a características humanas bien conocidas en psicología social: la tendencia a la categorización social, a la creación de estereotipos y a la discriminación. El papel de una pedagogía de la alteridad, acogida y pertenencia es desarrollar una cultura del respeto a la diversidad y de valorización de las diferencias, así como favorecer la creación de un clima de aprendizaje que muestre la riqueza de la divergencia de puntos de vista y la alegría de aprender en un contexto de diálogo.

7 La *autopoiesis* (del griego auto-, “sí mismo”, y ποιησις “creación” o “producción”), es un neologismo propuesto en 1971 por los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela para designar la organización de los sistemas vivos. Una descripción breve sería decir que la autopoiesis es la condición de existencia de los seres vivos en la continua producción de sí mismos.

8 Deci y Ryan (1985, 2000) son los expositores de la Teoría de la Auto-Determinación TAD (Self-Determination Theory), la cual es una macro teoría de la motivación humana, referente al desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de contextos sociales. La TAD se enfoca sobre el hecho de que el comportamiento humano es el resultado de la propia voluntad o de la auto-determinación, lo que significa, que las personas endosan sus acciones al más alto nivel de reflexión y comprometen sus acciones con un total sentido de la opción.

9 Si asumimos que educar es llevar a término la prohibición de reducir lo Otro a lo Mismo, lo múltiple a la totalidad, en palabras de Lévinas (1993), comprendemos que este segundo elemento de la pedagogía praxeológica, se enraza en una antropología de la alteridad que dice que la acogida del otro significa sentirse reconocido, valorado, aceptado y querido por lo que uno es y en todo lo que es. Los autores que nos inspiran en esto son M. Buber, P. Ricoeur, J. Lacroix, E. Lévinas, E. Mounier, entre otros. Ver al respecto: MICHAUD, C. 2002; LEVINAS, E. 1993; BÁRCENA, F. y MÈLICH, J. C. 2000.

La educación, desde la alteridad, tiene una necesaria dimensión social, ética y política; es altruismo y compromiso. Despojar a la educación de estas dimensiones es reducirla al más puro adoctrinamiento.

Lograrlo implica que el profesor acoja los saberes de los estudiantes, sus experiencias y puntos de vista; su posición frente a los saberes contribuirá a producir un sentimiento de pertenencia particular. Así relacionamos las diversas posiciones frente al saber y su trasmisión, y las prácticas de acogida y pertenencia. En todo caso, en la pedagogía praxeológica, asumimos una interpretación del saber, en una perspectiva hermenéutica crítica, cuya finalidad es ayudar a aparecer las opiniones e ideologías, destruir “la falsa consciencia” que deforma nuestras interpretaciones y promover, mediante la reflexión crítica ayudada por la explicación científica, una comunicación más libre de prejuicios, más transparente, que nos conduzca a un consenso liberador. Es que la educación, para Freire es una tarea permanente porque se funda sobre la perfectibilidad de los seres humanos, seres en devenir, seres que se saben inacabados. “*La educación concientizante no es un fixismo reaccionario, es un futurismo revolucionario*” (Freire 1997:67).

Es decir que la persona que se percibe como única y autodeterminada buscará a actualizar su potencial en el marco del sistema educativo si tiene el sentimiento de que su unicidad es respetada. Las características de alteridad, acogida y pertenencia de la pedagogía praxeológica invitan a los educadores a poner en práctica no solamente una relación con el saber sino también una relación entre seres humanos que sea propicia al desarrollo de un sentimiento de bienestar y de pertenencia. En el núcleo mismo de la acción educativa no está, por tanto, la relación profesoral-técnica de un experto en la enseñanza, sino la relación ética que la define y constituye como tal acción educativa: el grupo-clase se convierte en una comunidad de aprendices y maestros, las prácticas sociales y profesionales permiten interactuar e intervenir con personas muy diferentes, y toda la institución educativa se transforma en un medio de vida estimulante, invitante y valorizante. El medio educativo adquiere las características de un lugar social<sup>(10)</sup> que cultiva el respeto de la vida, el respeto de la diversidad de los seres vivos y personas, la aceptación incondicional de las personas, la valorización de la interacción humana y del diálogo, y la pasión de aprender. La relación educativa se convierte ante todo en una relación de diálogo entre seres humanos.

### 3.3. Pedagogía de la participación y de la autonomía<sup>(11)</sup>

Un sistema educativo no puede esperar desarrollar personas autónomas, responsables y comprometidas cultivando una pedagogía de la trasmisión y la pasividad. Para formar sujetos comprometidos en un proyecto de sociedad y responsables de la actualización de su potencial humano, la educación debe ella misma convertirse en un proceso que favorezca la responsabilidad y la autodeterminación. La pedagogía praxeológica favorece la participación activa de los aprendices en la gestión del aprendizaje, al promover la reflexión sobre la propia práctica socio-educativa y generar “comunidades de aprendizaje”. La gestión participativa invita a los aprendices a apropiarse los objetivos de aprendizaje, a participar en la elección de las actividades educativas, a realizar la reflexión de sus propias prácticas y a autoevaluar su aprendizaje. Ellos dejan de ser sólo alumnos y se convierten en agentes de su formación. Ellos aprenden la metacognición, es decir, la habilidad para analizar sus estrategias de aprendizaje; eso que llamamos “aprender a aprender”. Una pedagogía que favorece la toma de conciencia de su unicidad y

<sup>10</sup> Asumimos aquí el planteamiento de Marc Augé de que el espacio se refiere sólo a una distancia; el lugar, en cambio, es algo propio, un espacio de vínculos y significados personales y comunitarios; un sitio que me identifica.

<sup>11</sup> Obviamente detrás de esta característica de la pedagogía praxeológica están las ideas de P. Freire (1997) pero también la psicología cognitiva como estudio de los procesos mentales implicados en el conocimiento, y sobre todo su idea de la cognición como “trampolín para la acción”; así como la ciencia cognitiva en general. Por eso los autores que nos han inspirado en este aspecto son J. Piaget, J. Brunner, F. Varela y H. Gardner. Ver al respecto: GRAVEL y VIENNEAU 2002, GARDNER, H. 1987, BRUNNER, J. 1966.

de su alteridad, que crea un clima de aprendizaje respetuoso de las diferencias y que invita a los aprendices a participar en la gestión de su aprendizaje genera las bases del desarrollo de la autonomía y del pensamiento crítico.

Tal como nosotros lo hemos ya mencionado, la autodeterminación de la persona reposa sobre la satisfacción de sus necesidades de autonomía, competencia y pertenencia. Varias investigaciones realizadas por Deci y Ryan (2000) demuestran que cuando las condiciones de vida y de aprendizaje favorecen la satisfacción de estas necesidades, la persona desarrolla la confianza, las habilidades, y la motivación propicias al desarrollo continuo de la autodeterminación. Pero como “nadie es el sujeto de la autonomía de nadie” (Freire 1997), se trata de una maduración progresiva de cada ser humano que él mismo transforma según su propio ritmo; pedagógicamente debe ser tenida en cuenta para centrar el proceso “sobre las experiencias que estimulan la decisión y la responsabilidad, es decir, sobre las experiencias respetuosas de la libertad” (p. 118). Este proceso que ocurre en la vida y nunca termina, exige comprometerse en un trabajo de concientización. Pero, atención, autonomía no significa para nada la adopción de una perspectiva individualista. Dado que la pedagogía praxeológica es dialéctica, entiende el acto de conocimiento como un acto colectivo: el ser humano sólo existe como tal sólo en sus relaciones con los otros: “el sujeto pensante no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos (...). Es el “nosotros pensamos” el que asegura el “yo pienso” y no al contrario” (p. 84).

Aquí tenemos un reto: el uso de la metodología praxeológica puede llevarnos a un trabajo aparentemente individual, a olvidarnos del aporte del otro, a no tener en cuenta la mirada de los demás. Se hace necesaria la implementación de comunidades de aprendizaje, de comunidades de práctica reflexiva, como grupos que se encuentran en un mismo entorno, virtual o presencial, y que tienen un interés común de aprendizaje con diversos objetivos e intereses particulares. A través de ellas buscamos establecer procesos de aprendizaje a largo plazo que apunten a la innovación, el desarrollo de capacidades, el mejoramiento de la práctica y el fortalecimiento de los vínculos (sinergias) entre los participantes. (Torres, 2001).

### 3.4. Pedagogía de la concientización y del compromiso con el desarrollo<sup>(12)</sup>

Para la pedagogía praxeológica, la persona consciente de su unicidad descubre al mismo tiempo su alteridad; aprende que ella es también el producto de una herencia biológica y cultural. Se da cuenta que posee características y aptitudes particulares y un potencial de autodeterminación que hacen de ella una persona capaz de encargarse de su propio destino. Así, mientras más analiza lo que hace de ella un ser único y autónomo, más se da cuenta que es al mismo tiempo el producto de su herencia biológica, cultural y social; es a la vez ella misma y otro. Tomando conciencia de que está condicionada por su herencia biológica, su ambiente cultural y sus interacciones con los demás, ella enfrenta su alteridad. En otras palabras, toma conciencia de su condición de humanidad, como lo dice Albert Jacquard (1991).

Por eso, la pedagogía de la concientización y del compromiso con el desarrollo, inspirada en la pedagogía crítica (Freire 1983) y en la educación en perspectiva planetaria (Ferrer 1997), impulsa entonces a la persona no solamente a recibir la cultura que le es transmitida por el sistema educativo y las otras instituciones sociales, sino también a ejercer una mirada crítica sobre los conocimientos, las creencias y

<sup>12</sup> La constante de esta característica de la pedagogía praxeológica es el problema de la correcta interpretación de la realidad. Para apoyar esta labor Freire plantea el método de la concientización que busca, mediatizada por la praxis educativa, existenciar las condiciones del mundo humano, las contradicciones que le imprimen su movimiento y que, al ser percibidas como tales, impiden la adaptación del hombre a una realidad que lo aplasta en sus potencialidades creadoras. La concientización implica mucho más que el mero hecho de “despertar” o tomar conciencia: es comprometerse. Ver al respecto: Ferrer y Allard 2002; Freire 1970, 1997.

los valores vehiculados por ellas. Como lo dice Freire, se trata de aprender a “leer el mundo”. Esta pedagogía lleva a los aprendices a tomar conciencia de las relaciones que gobiernan la existencia humana y, en gran parte, determinan las condiciones de vida de la humanidad y de toda la biodiversidad (ver Ferrer y Allard 2002). Por medio de la reflexión crítica y del diálogo, aprenden a posicionarse en su identidad personal y colectiva.

Desde la pedagogía praxeológica consideramos que el proceso de concientización requiere una cuádruple relación dialéctica cuyos componentes están inseparablemente interrelacionados: el primero concierne a la que se establece entre el opresor y el oprimido y que sólo se supera por medio de la acción emancipadora. La segunda relación se da entre el sujeto aprendiz y los objetos de saber en tanto que útiles conceptuales para “leer” el mundo; esta requiere la mediación del proceso de concientización. La tercera relación implica al maestro y al sujeto aprendiz y reposa sobre la situación existencial como proceso mediador. La cuarta relación es la que se da entre el sujeto aprendiz y el mundo, que es mediatizada por el saber científico (la postura epistemológica).

Los aprendices son así invitados a descubrir la riqueza y creatividad de las diferentes culturas, incluida la propia, siempre ejerciendo una mirada crítica sobre los valores subyacentes y las condiciones de vida que generan<sup>(13)</sup>. Las costumbres y relaciones con el ambiente humano se relacionan con las necesidades de la naturaleza y la biodiversidad. Los estudiantes, ciudadanos del mundo y futuros líderes de la sociedad en construcción, son llamados a comprometerse en la historia de la humanidad y en el desafío de mantener el equilibrio de su ecosistema. La pedagogía praxeológica le apuesta al desarrollo del pensamiento crítico y a la práctica de una cultura del diálogo, propone una acción que reflexiona críticamente y una reflexión crítica moldeada por la práctica y validada en ella, para sensibilizar a los aprendices sobre sus roles y responsabilidades sociales, y así, incitarlos a comprometerse en un proyecto de sociedad que pretende la creación de un mundo de paz, justicia y solidaridad.

### 3.5. Pedagogía del dominio y evaluación del aprendizaje<sup>(14)</sup>

El concepto estadístico de curva normal ha permitido a los psicólogos y educadores comprender mejor la distribución estadística de las habilidades humanas; ha contribuido a la definición de la inteligencia y a la medición de las aptitudes. Pero el concepto, durante mucho tiempo, ha influido negativamente sobre las expectativas en materia de aprendizaje, llegando incluso a limitar la confianza en el potencial de aprendizaje humano (Bloom 1977). La importancia dada a la curva normal ha cultivado el mito de que sólo una pequeña parte de los alumnos es capaz de un verdadero dominio de los aprendizajes. Por el contrario, la pedagogía praxeológica plantea que muchos son capaces de un nivel elevado de aprendizaje cuando se consagran el tiempo necesario y las condiciones son adecuadas. En otras palabras,

**13** Inspirándonos principalmente en las reflexiones de Freire, de Shön, de Osorio (1999), de Magendzo, Donoso y Rodas (1997), presentamos algunos dispositivos pedagógicos que pueden favorecer la concientización crítica y el compromiso:

- a. Técnicas de discusión: intercambio de opiniones, debates en equipos y en plenaria, cuestionamientos; b. Técnicas de reflexión ética: clarificación de valores, resolución de dilemas; c. Actividades de investigación: proyectos colectivos, estudios de caso, entrevistas, análisis de contenido; d. Evocación de figuras o personajes como fuente de inspiración; e. Representaciones visuales que muestren los dos lados de una problemática o la pluralidad de miradas: círculos yin y yang,
- f. Técnicas de creatividad: juegos de roles, uso de poemas, canciones, obras de arte, mitos y alegorías, caricaturas, proverbios y citas provenientes de contextos culturales variados, de épocas históricas diversas y de varias disciplinas, para desencadenar la reflexión.

**14** Bloom, con su grupo de investigación de la Universidad de Chicago, desarrolló una taxonomía jerárquica de capacidades cognitivas que eran consideradas necesarias para el aprendizaje y que resultaban útiles para medir y evaluar las capacidades del individuo. Su taxonomía fue diseñada para ayudar a los profesores a clasificar objetivos y metas educativas. Su teoría se basa en la idea de que no todos los objetivos educativos son igualmente deseables. Por ejemplo, la memorización de hechos, si bien puede ser importante, no es comparable a la capacidad de analizar o de evaluar contenidos. Ver al respecto: Landry y Richard 2002; Bloom 1977.

como lo afirma Bloom (1977), la curva normal refleja el aprendizaje de los alumnos solamente en dos condiciones: a) cuando el tiempo consagrado al aprendizaje y la enseñanza es uniforme para todos, y b) cuando no hay enseñanza.

Por el contrario, cuando las actividades de aprendizaje se adaptan a los estudiantes y la duración de las actividades está conforme a sus necesidades, gran número de ellos son capaces de lograr un rendimiento de nivel superior. La evaluación, en el contexto de esta pedagogía, tiene como objetivo principal no tanto la certificación de los aprendizajes, sino su mejora. El aprendiz participa de un proceso de autoevaluación que lo invita a aplicar los resultados de la evaluación en la continuación del proceso de aprendizaje. A las actividades de enseñanza se añaden, de ser necesario, actividades correctivas o reguladoras y de refuerzo que van a apoyar al aprendiz en la mejora de su aprendizaje. La pedagogía praxeológica no puede entonces uniformar el tiempo y las actividades de aprendizaje. Ella busca, flexiblemente, aplicar la autonomía del aprendiz y los recursos colectivos del grupo-clase al servicio del incremento de las competencias en cada uno de los aprendices (Landry y Richard 2002). Como lo confirma la investigación (Bloom 1977), el nivel de dominio de los aprendizajes anteriores determina el nivel futuro de competencias en el aprendizaje escolar de un modo que no lo logran las aptitudes ni la motivación. El dominio del aprendizaje es en sí mismo movilizador de energía y de motivación, y su práctica disminuye el lugar preponderante acordado a la aptitud como determinante del aprendizaje.

En últimas, se trata de evitar la incoherencia entre el modelo educativo y las prácticas que lo concretan y los procesos evaluativos de las mismas, poniendo éstos al servicio del quehacer educativo. Y a ello contribuye el hecho de que los maestros reconocen cada vez más la importancia de responsabilizar al aprendiz de su propio aprendizaje, la implantación cada vez mayor de los enfoques colaborativos, la necesidad de procesos educativos adecuadamente flexibles, el lugar asignado al rol regulador de la evaluación formativa así como la evolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; todas estas son condiciones que podrán permitir a los maestros ver con mayor confianza y aplicar este principio del dominio y evaluación del aprendizaje como parte fundamental de la pedagogía praxeológica.

### 3.6. Pedagogía de la cooperación<sup>(15)</sup>

Además de favorecer la apropiación por parte del aprendiz de su desarrollo personal y su formación, la pedagogía praxeológica quiere mejorar la experiencia del aprendizaje mediante la colaboración y la ayuda mutua. Una cultura que valoriza los esfuerzos colectivos está llamada a cumplir los retos de un proyecto social que busca un mundo de paz, justicia y solidaridad; esto no lo puede lograr una educación centrada en el individualismo y la competencia. La pedagogía praxeológica alienta la solución de problemas en grupos y el desarrollo de las habilidades sociales propias del trabajo en equipo (Gamble 2002), convencida de que ser competente no es un valor incompatible con ser cooperador o solidario. Como lo demuestra Johnson y Johnson (1999), la aplicación de ciertas técnicas de aprendizaje cooperativo genera un mejor rendimiento al combinar el esfuerzo colectivo con la responsabilidad individual. Este modelo educativo permite a grupos de aprendices vivir la experiencia de la colaboración y la interdependencia en la resolución de problemas complejos, así como vivir una real democracia participativa.

<sup>15</sup> Las ideas de Dewey, Freinet y Piaget nos sirvieron de base para la discusión sobre la pedagogía de la cooperación. Los orígenes de esta pedagogía cooperativa son paralelos a los de la "escuela nueva". ¿Por qué la cooperación ocupa un lugar accesorio, y hasta a veces perturbador, en la práctica educativa? El propósito es examinar la cooperación desde la explicación sociocultural del proceso de aprendizaje, mediante la caracterización de la cooperación como acción pedagógica, convencidos de que aprender y cooperar es educar dos veces. Ver al respecto: SUAREZ 2010.



Las investigaciones sobre el sujeto educativo señalan la importancia de trabajar por el desarrollo de las habilidades sociales y disposiciones afectivas requeridas para la cooperación, antes de implementar los diferentes enfoques del aprendizaje cooperativo. Un criterio fundamental de la cooperación, según Dewey (1931), es el compartir, que no tiene que ver tanto con la división y la distribución de las tareas como con “*el intercambio de ideas, opiniones y puntos de vista*”. Durante sus intercambios, ocurrirá que los estudiantes no estén de acuerdo, pero es muy importante, según Dewey, que ellos puedan expresar sus divergencias. Vygotsky, por su parte, considera que la actividad en común es el aspecto central del desarrollo de las estructuras cognitivas; es ella la que le permite interiorizar los saberes. Así, en la perspectiva socio-constructivista, que se inspira en las teorías de Piaget y Vygotsky, el aprendiz es concebido como un actor que construye sus conocimientos en y por sus interacciones sociales. La cooperación es considerada una necesidad intrínseca a la construcción del conocimiento. Obviamente, hay que saber crear el equilibrio entre la cooperación y la responsabilidad personal.

La pedagogía praxeológica quiere desarrollar, al interior de la clase y de la institución escolar, una cultura de cooperación cuyo fundamento es la autonomía de los individuos; para ello utiliza flexiblemente los recursos de aprendizaje virtual, presencial y otras tecnologías adecuadas. Por eso entiende el trabajo como actividad organizada, cooperativa y responsable; como actividad útil al individuo y al grupo; como instrumento de aprendizaje individual y social, teórico y práctico. Pero también quiere ser cooperativa abriéndose a otros modelos y pedagogías, obteniendo lo mejor de cada uno de ellos, para generar una pedagogía praxeológica (práctica) y cooperativa, como lo planteó Freinet (1978). La educación para la democracia requiere que la escuela se convierta en una institución que sea un lugar de vida para el aprendiz, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya desde sus potencialidades.

### **3.7. Pedagogía integral y reflexiva<sup>(16)</sup>**

Según diversas investigaciones del cerebro humano, el aprendizaje se incrementa con la experiencia concreta y un enfoque experiencial de la enseñanza. Grandes pensadores como Dewey y Piaget lo afirman: es explorando a fondo lo concreto que lo abstracto se hace más comprensible. Desgraciadamente, incluso en la escuela primaria, las actividades de aprendizaje son, por lo general, librecas y separadas de la realidad. La educación puede aislarse de la sociedad (Landry 1985) o se separarse de la comunidad y de su ecosistema.

La pedagogía praxeológica asume como postulado que el aprendizaje es más significativo para los aprendices cuando ellos pueden analizar situaciones concretas y reales y son invitados a la reflexión y a la resolución de problemas de su cotidianidad (Pruneau y Lapointe 2002). Nosotros estamos convencidos que la idea de formar profesionales reflexivos es la de desarrollar la reflexión en la acción (Schön 1992, 1998). Se trata de lograr que los estudiantes sepan y sepan hacer. Es la cuestión de “*pensar en lo que se hace mientras se está haciendo*”. Reflexionar en la acción, sin interrumpirla, es reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. La reflexión en la acción es una conversación reflexiva con los elementos y materiales de una situación, es un hacer lo que decimos y decir lo que hacemos. En la Facultad de Educación hemos aprendido que se forman profesionales reflexivos a partir de: a) organizar el proceso formativo en torno a una práctica; b) en un proceso de retroalimentación entre

<sup>16</sup> Aquí se asumieron las ideas de Donald Schön (1992, 1998) sobre el práctico reflexivo que se va auto-construyendo en un aprender a aprender colectivo, interactivo, dinámico, interrelacionando, tejido en conjunto por el colectivo de actores inmersos en el proceso de aprendizaje. La reflexión, el diálogo se realiza sobre los problemas a enfrentar y sobre el proceso de acción reflexión mismo, esto es sobre el saber, el saber hacer, el intuir y el poder.



acción, reflexión, acción, reflexión (devolución creativa); c) una definición adecuada de los roles de los actores del proceso educativo; d) el diálogo entre los actores; y e) el arte de la tutoría, del proceso de acompañamiento, presencial y virtual, de los aprendices.

En la práctica, por ejemplo, la integración de materias alrededor de núcleos problemáticos puede generar situaciones de aprendizaje significativos que estimulen el aprendizaje de cada una de las disciplinas de modo contextualizado y vital, sobre todo si se incluye en ello la práctica social o profesional que realizan los estudiantes. Por otra parte, esta concepción privilegia en la capacidad de producir conocimientos y generar teorías, desde la práctica, entendida esta como una sumatoria de ideas, creencias y constructos. Los programas escolares normalmente ponen el acento sobre el saber (los conocimientos o el nivel inferior de la taxonomía cognitiva) mientras que la acentuación del saber-hacer tiende a realizarse en contextos que no reflejan situaciones reales o significativas para los alumnos. Asociando una pedagogía integradora y reflexiva a otras de sus características, como la pedagogía de la concientización, la pedagogía praxeológica permite el desarrollo de otras dimensiones del saber, como el saber-ser, el saber-devenir y el saber vivir juntos (ver también Delors 1996). A través del diálogo, la confrontación de ideas y la resolución de problemas, usando la metodología praxeológica, esta pedagogía desarrolla el sentido crítico y el espíritu de investigación que favorecen el conocimiento de sí mismo, la apertura a los otros y una mejor comprensión del mundo, en un proceso de “reflexión en la acción” pues según Schön *“nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo”* (1992:37).

### 3.8. La pedagogía de la inclusión<sup>(17)</sup>

La última característica de la pedagogía praxeológica cierra el proceso volviendo a la pedagogía de la unicidad. La pedagogía praxeológica reconoce no solo el carácter único de cada aprendiz, sino también el derecho de cada uno a ser escolarizado en un contexto educativo lo más incluyente posible, de modo que se pueda enseñar y aprender en la diversidad. En UNIMINUTO, pensar la institución escolar como un lugar para todos no es una utopía, sino una construcción colectiva que implica tomar en cuenta a cada sujeto como un ser único con características propias que lo hacen participar en los diversos contextos de modo diferente.

La pedagogía de la inclusión hace parte de los movimientos de la integración escolar, que favorecen la integración óptima del aprendiz con dificultades de aprendizaje o de adaptación al interior del grupo; nosotros lo hemos convertido en un principio institucional: *“Educación para todos”*. Según esta filosofía inclusiva de la educación, cada aprendiz tiene el derecho de aprender y de actualizar su potencial, y cada uno debe poder beneficiarse de los recursos y ambientes de aprendizaje que son los más propicios para favorecer su desarrollo integral como persona (ver Vienneau 2002).

Incluso si las necesidades particulares del aprendiz pueden exigir medidas excepcionales la filosofía de base es ante todo inclusiva (Arnaiz 2003). Tanto para los individuos con necesidades particulares como para el conjunto de los alumnos, el contacto con la diversidad y la diferencia contribuye a una mejor comprensión de la complejidad de la condición humana y se convierte en una fuente de solidaridad entre las personas.

<sup>17</sup> La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo como la institución debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y sustituye al de integración, hasta ese momento dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo. Ver al respecto: ARNAIZ 2003; ORTIZ y LOBATO 2003.

Promover una educación inclusiva supone la superación de un modelo educativo instructivo y de transmisión para pasar a un modelo de reflexión e investigación a partir de la práctica, de educación “en y para la diversidad”; exige un nuevo planteamiento de institución educativa enfocada a la calidad, no discriminatoria, participativa, que asuma la heterogeneidad como factor de enriquecimiento. En consecuencia, una educación inclusiva es una educación de calidad. (Arnaiz, 2003), porque el desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar. Ofrecer una educación de calidad, sin discriminación de ningún tipo, implica transitar hacia un enfoque praxeológico que tenga en cuenta la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, y favorezca el pleno acceso, la terminación exitosa de los estudios y los logros de aprendizajes de todos, con especial atención a quienes se hallan en cualquier situación o riesgo de exclusión.

#### **4. Campos de prácticas y modos de acción propios de la pedagogía praxeológica**

Al considerar los posibles campos de prácticas y modos de acción propios tocamos el objeto mismo de la pedagogía praxeológica; en ellos podemos actuar siguiendo las cuatro fases del método praxeológico: ver – juzgar – actuar – devolución creativa. Trataremos de llegar a ejemplos concretos a la manera de “paradigmas de la práctica” (Bodemann 1978).

##### **4.1. Tres campos de práctica esenciales**

Tratándose de la pedagogía praxeológica como la estamos construyendo en UNIMINUTO, y desde la óptica de nuestro modelo educativo, consideramos esenciales tres campos de práctica: a) la apropiación individual y colectiva del saber, el saber-hacer y el saber-ser, realizada mediante diversos dispositivos docentes; b) la mediación cultural y artística en medio de las comunidades con las que trabajamos; y c) la participación en la vida pública y la democracia activa. Los tres campos no se encuentran necesariamente separados, al contrario, en las diversas acciones que podemos realizar con las personas y comunidades, pueden mezclarse sinérgicamente, y complementarse unos a otros. ¿Qué implican estos tres campos para la pedagogía praxeológica?

##### **4.1.1. La apropiación individual y colectiva del saber, el saber-hacer y el saber-ser<sup>(18)</sup>**

Este campo de práctica, indispensable y consustancial a la vida en sociedad, adquiere formas, que implican diversos modos de acción:

- a. El modo iniciático, propio de las sociedades primitivas o tradicionales, que encontramos en los ritos de paso al estado adulto, pero también en la actualidad, en las llamadas “tribus urbanas”.
- b. La socialización progresiva y racional propia de los sistemas escolares modernos; aquí el saber es transmitido o construido a partir de los aportes de diversas disciplinas y según diversas estrategias didácticas, que van desde la memorización hasta formas de transposición didáctica bastante elaboradas.
- c. La pedagogía praxeológica que tiende a considerar la globalidad del individuo, su singularidad, los saberes y competencias que ya posee (así sea en estado embrionario); la persona, al mismo tiempo sujeto (proceso de emancipación) y objeto de la educación (proceso de socialización), procede por ensayo y error, mediante reflexión e investigación sobre sus propias prácticas, por confrontación individual y colectiva de los saberes teóricos y los saberes de la práctica.

<sup>18</sup> Al respecto se puede consultar toda la discusión referente a la formación por competencias en la educación superior. Se puede consultar, por ejemplo, SALAS, W. Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. Documento consultado en febrero de 2011 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF>

Estas tres formas de apropiación no están estrictamente diferenciadas ni separadas en la vida cotidiana, incluso si el sistema escolar privilegia la enseñanza disciplinaria o el ingreso a la vida laboral está marcado por procesos iniciáticos. En todo caso, la apropiación individual y colectiva de esas competencias que hemos llamado saber, saber-hacer y saber-ser es un proceso construido, con sus procedimientos y modos de acción validados y transferidos, así como contestados y cuestionados. Así, la apropiación generalmente se inscribe al interior de procesos más amplios como la democratización del saber, la preparación de élites, la emancipación de los individuos y colectividades, el desarrollo técnico y económico, entre otros, lo que nos confirma su carácter netamente político.

Para nosotros este campo hace parte de la misión universitaria e implica que continuemos reflexionando y construyendo estrategias didácticas adecuadas y pertinentes para una formación integral y un aprendizaje significativo, en un proceso permanente de rediseño y renovación curricular. Y en ello no podemos olvidar que la inteligencia práctica y praxeológica del quehacer educativo mueve saberes y competencias numerosas, complejas y entrelazadas. Podemos hablar de multidisciplinariedad o de eclecticismo porque tendremos que recurrir a un poco de todo: ciencias sociales, psicología, pedagogía, saberes disciplinares, economía, derecho, administración, contabilidad, artes, filosofía... así como de un buen sentido práctico, imaginación y compromiso.

Un ejemplo de ello, dado que ya hace más de 30 años que el profesor Pierre Parlebas<sup>(19)</sup> de la Sorbona de París, creó los principios y conceptos fundamentales de la praxeología (ciencia de la acción) motriz, cubriendo la necesidad disciplinar de mostrar modos de estudiar, investigar e interpretar las prácticas físicas desde una óptica original, a partir de los rasgos que las distinguen. La praxeología motriz centra su análisis en los aspectos propios del juego deportivo, o sea en la acción motriz desplegada por los individuos que actúan, abordándola desde el ángulo tradicional y preciso de la reflexión e investigación praxeológica. Examina también los recursos de la educación física, basándose en las prácticas motrices para alcanzar sus objetivos. En la Facultad de Educación, alrededor de la Licenciatura en educación física, recreación y deportes, se viene desarrollando investigación sobre la corporalidad, el juego y la recreación como formas de la acción. Creemos que esas actividades que desatan una auténtica pasión entre los niños y suscitan los acontecimientos más seguidos a nivel mundial, es decir, los juegos y los deportes, son menospreciados paradójicamente por investigadores y educadores. Así se abre un campo importante para la investigación pedagógica y, sobre todo, para la reflexión sobre las didácticas adecuadas a la enseñanza de esta disciplina, que se presta mucho más que otras, para el análisis de las prácticas y de los saberes de la acción.

#### 4.1.2. La mediación cultural y artística

Este campo de prácticas se legitima porque hemos constatado, en diversas acciones de proyección social universitaria, que la apropiación artística y cultural, tanto como el reconocimiento de las identidades culturales y expresiones artísticas emergentes, sobre todo entre los jóvenes, no significa necesariamente una relación directa e inmediata entre la población o el público, por una parte, y las culturas y obras artísticas de otra parte. La apropiación de las mismas no es algo evidente, como lo ha señalado Bourdieu (1969).

<sup>19</sup> La dimensión científica y cultural de la obra de Parlebas en el ámbito de las prácticas físicas, de los juegos y de los deportes, es comparable al aporte de Darwin en el ámbito de la biología, Freud en el campo de la Psicología o de Marx en el terreno de la economía política. Su influencia en diversos grupos de investigadores españoles y de otros países (Francia, Italia, Latinoamérica...) originó que en cada uno de esos colectivos se tomaran iniciativas diferentes, pero complementarias en el estudio y aplicación de las distintas expresiones o ámbitos del deporte, los juegos o las prácticas motrices en general.

Las prácticas de mediación cultural son complejas; tratando de simplificar podemos señalar dos dobles articulaciones de la mediación cultural y artística:

- a. La primera, favoreciendo la democratización de la cultura mediante acciones que faciliten el acceso (social, geográfico y económico) a la oferta de bienes y servicios culturales: casas y centros culturales, museos, grupos de teatro o danzas, entre otras. En este caso, la mediación cultural sería un instrumento de la animación socio-cultural, favoreciendo las expresiones culturales emergentes, pero el referente es la obra cultural o artística.
- b. La segunda, considerando la mediación cultural como parte de un proceso más amplio de democracia cultural, en el que el referente ya no es tanto la obra cultural cuanto la población, la comunidad, generalmente excluida, a la cual se da existencia, derecho de ciudadanía, mediante la expresión pública de sus diversas expresiones culturales. Este es el caso de las sub-culturas urbanas.

Para ambas formas una cuestión se plantea desde una pedagogía praxeológica: ¿cuál es la concepción de cultura predominante? ¿La definición artística: la cultura como cuerpo de obras valiosas en un momento histórico determinado? ¿La definición antropológica: la cultura como estilo de vida? ¿La definición discursiva: la cultura como comportamiento declarativo sobre sí mismo, los otros y el mundo? No hay duda que la cultura y el arte pueden ser pensados y usados como mediación entre los mismos individuos, en lo que se ha llamado acción socio-cultural (Passeron 1991). Esta concepción praxeológica de la cultura y el arte supone que ellos reúnen e integran personas y colectividades, si bien también pueden dividir y oponer. Se trata entonces de repensar, al interior del proceso pedagógico praxeológico, el papel de la cultura en general y del arte y la función estética en particular, para comprender mejor este campo complejo de prácticas que es la mediación cultural y artística. Y ello porque la dimensión estética permite una nueva mirada sobre el mundo. Se plantean entonces unas preguntas para continuar la reflexión y mejorar las prácticas en este sentido:

- Si el arte es una mediación entre sí y el mundo, ¿qué significa hacer la mediación praxeológica de esta mediación, sea como democratización de la cultura o como democracia cultural?
- ¿Cada obra artística, sobre todo las contemporáneas, no produce una ruptura en el sujeto, una nueva apropiación de lo real y un conflicto frente a las representaciones culturales dominantes? Y si ese es el caso, ¿la verdadera mediación cultural no sería precisamente abrir estos espacios de confrontación?
- ¿Cómo pasar de la confrontación estética, más sensible, de los que crean a la confrontación política, más intelectual, de los que debaten y gobiernan?
- ¿Cuáles serían los modos de acción y procedimientos que generarían este debate estético que pueden volver sensible (y estético) las opciones políticas?

Al interior de un proceso pedagógico de corte praxeológico podemos avanzar algunas pistas de trabajo en este campo: el debate de los derechos culturales y estéticos; la cuestión de la interculturalidad; la construcción del paisaje urbano y rural como cuestión estética, social, económica y política a la vez, que interroga el modo de desarrollo predominante en nuestras sociedades; la promoción de la escritura que es a la vez obra y producción de sentido crítico; la transposición artística de las cuestiones sociales (bajo

todas sus formas: cine, video, fotografía, teatro...); el aprendizaje de la retórica como arte de interpelar, argumentar, convencer, contradecir, pero también de escuchar y comprender.

#### 4.1.3. La participación en la vida pública y la democracia activa

¿Qué es participar en la vida pública y se activo en la democracia? Generalmente tiene que ver con lo que llamamos el comportamiento ciudadano o la construcción de ciudadanía, mucho más allá del simple ejercicio del derecho al voto o del ejercicio ciudadano restringido a la “clase política” a la cual su-puestamente se le delegó el poder. Participar es asunto de todos los ciudadanos, incluidos aquellos que aún no tienen el derecho al voto. La vida pública para todos es la presencia de todos en el espacio público tal como lo definió Habermas: “*esfera de personas privadas reunidas en una esfera pública (haciendo) un uso público del razonamiento*” (1997:38), expresión compleja que plantea tres cuestiones esenciales a los propósitos de la pedagogía praxeológica:

- ¿Qué significa concretamente hacer uso público del razonamiento cuando uno no es un personaje público sino simplemente un individuo entre otros?
- ¿Dónde están, en nuestras sociedades actuales, esos espacios públicos que no podemos confundir con los lugares o servicios públicos?
- ¿Cómo construir, hacer, vivir, animar (en el sentido de dar vida) esos espacios públicos y cómo hacer entrar el conjunto de las personas privadas en un estatuto y comportamiento de ciudadanos?

La civilidad consiste en reconocer al otro como otro yo, con igual dignidad, implicando el respeto mutuo de las personas. La tolerancia de la alteridad y de la diferencia con elementos esenciales de la ciudadanía y la civilización, pero en su práctica tiene que ver esencialmente con el espacio privado y las relaciones interpersonales, así como con el derecho positivo (respetar y hacer respetar la ley que garantiza el bien común): son actos públicos que reenvían a un acto personal y privado. Por eso, desde esta óptica, podemos describir la ciudadanía según tres principios activos:

- Considerar que los problemas políticos son problemas de todo el mundo y que los problemas de cada uno pueden ser problemas políticos.
- Ocuparse de problemas que parece que no nos conciernen o que no tienen que ver con nuestras competencias: del urbanismo sin ser yo urbanista, de la justicia sin ser jurista o de la educación sin ser maestro.
- Participar en la construcción de la norma y de la ley, sabiendo cómo y dónde el ciudadano con-cernido por los problemas de todos pone su voluntad al servicio de la creación del derecho: sindicatos, asociaciones de usuarios, juntas de acción comunal, localidades...

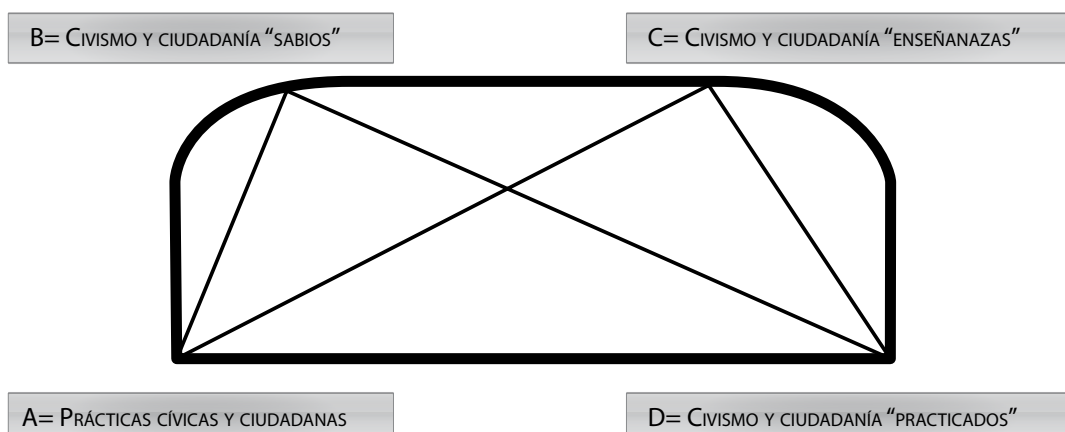
Es fácil entender que la práctica ciudadana no es cosa sencilla; requieren aprendizaje. Por eso una pedagogía praxeológica tiene que generar esos aprendizajes y competencias: apropiación de la palabra, escuchar, capacidad de análisis y reflexión, argumentación, conocimiento de hechos y procesos, respeto de las reglas de deliberación y toma de decisiones, entre otras. Ella debe, igualmente, permitirnos hallar respuestas a esos grandes interrogantes de la educación para la ciudadanía y del incremento de las actitudes incivilizadas.

## 4.2. Modos de acción y procedimientos

Con los modos de acción y los procedimientos tocamos el corazón de la pedagogía praxeológica, en tanto que son actos encadenados según reglas, en una especie de racionalidad práctica<sup>(20)</sup> inscrita en un proceso construido y orientado según una finalidad concertada. Cuando estos modos de acción logran una racionalidad validada por la experiencia y formalizada en un discurso que asegura la transferibilidad, a la vez teórica y práctica, ellos se convierten en procedimientos, especie de dispositivos tecnológicos que adquieren el grado de modelos de acción o, incluso, de paradigmas de la práctica.

Estos modos de acción, y sus tácticas y estrategias, son múltiples en el terreno de la pedagogía praxeológica, tanto como en otros campos de la actividad humana. Podemos citar, a modo de ejemplo, las pedagogías activas de la escuela nueva, los métodos Freinet, el modelo scout, las universidades populares y... remontarnos hasta la dialéctica y la mayéutica socrática, formalizada por Platón en sus Diálogos. Cómo no se trata aquí de proceder a listar o clasificar diversos modos de acción, vamos, a partir de un ejemplo concreto, a plantear las posibilidades que se abren a la pedagogía praxeológica en la creación de diversos modos de acción pertinentes a su finalidad.

Por parecernos importante para el trabajo educativo que estamos realizando, el ejemplo se inscribe dentro de un proceso de educación para el civismo y la responsabilidad ciudadana. El siguiente esquema nos va a permitir, didácticamente, plantear todas las posibilidades praxeológicas:



A partir del esquema, vemos la complejidad y multiplicidad de los posibles modos de aprendizaje del civismo y la ciudadanía:

- El aprendizaje más directo es el que va de A (prácticas cívicas y ciudadanas) hacia D (civismo y ciudadanía practicados), es decir, de la práctica a la práctica en una especie de “trasmisión por ósmosis”, en la proximidad: para llegar a ser buen ciudadano, se trata de observar como actúa un buen ciudadano, retomar sus discursos, gestos y posturas. Es lo que ocurre en la tradición del “compañe-

<sup>20</sup> La racionalidad práctica describe un uso de la razón que destaca la propiedad que ella tiene para orientar y dirigir la acción. Y en la medida en que esa orientación traduce el significado y sentido de lo que hacemos, se dice que es una razón práctica. Desde los inicios de la filosofía se reconoce este uso práctico de la razón. Es más, cuando definen al ser humano como animal racional, lo que nos dicen, a nuestro entender, es que existe una especie de circularidad entre pensar, ser y hacer, que define la especificidad de ser humano. Así, la desconexión entre ellas, provoca unas disfunciones, una falta de armonía, que le hacen ser menos humano. Y así, dejar de pensar, es dejar de ser; y dejar de hacer, es dejar de ser y de pensar. En este sentido, desde la pedagogía praxeológica proponemos entender la racionalidad práctica como la posibilidad que tiene un agente de poder “dar cuenta reflexiva” de las actividades que resultan determinantes para el sentido de lo humano, tanto individual como colectivo.



ismo” que ocurre en la familia, grupos de amigos, (barras, pandillas), sindicatos, partidos políticos y asociaciones.

- El aprendizaje que va de B (civismo y ciudadanía sabios) hacia D (civismo y ciudadanía practicados) nos reenvía a procedimientos a la vez intelectuales y voluntaristas por los cuales un habitus cívico y ciudadano se crea incorporando progresivamente saberes teóricos que se convierten en disposiciones adquiridas. Se puede así, aprender de modo autodidacta, la ciudadanía y la democracia leyendo a Platón, Aristóteles, Montesquieu, Rouseau, Tocqueville, entre otros.
- Este aprendizaje de la teoría a la práctica, de lo racional a lo real, puede hacerse pasando al punto C (civismo y ciudadanía enseñados) mediante transposiciones didácticas del saber sabio al saber enseñado (de B a C). Es el caso de los cursos de instrucción cívica o de acciones educativas más activas como el aprendizaje de la democracia en la Ciudad de los Niños, organizando elecciones, replicando parlamentos que deliberan, etc.
- El saber enseñado puede nutrirse igualmente de prácticas reales de civismo y ciudadanía (punto A): llevar a los estudiantes a un consejo municipal o a una reunión pública donde se debaten las cuestiones de la ciudad.

En cualquiera de los casos la cuestión que se plantea es ¿cómo se pasa del saber cívico y ciudadano enseñado a la práctica real del civismo y la ciudadanía? ¿Cuáles son los procedimientos de apropiación más eficaces de este saber-hacer? El saber sabio del civismo y la ciudadanía no corresponde necesariamente a la realidad; él se nutre, ciertamente, de una reflexión crítica sobre prácticas reales de civismo y ciudadanía, incluso si podemos construir una democracia y una ciudadanía ideales o incluso utópicas. La República de Platón se nutre tanto de la república ateniense real como de una referencia al mundo de las ideas que modela la república ideal. Así, podemos imaginar un procedimiento de aprendizaje que haría pasar al aprendiz por todos los puntos (A,B,C,D) como es el caso, por ejemplo, de la dialéctica praxeológica ascendente y descendente. Por el diálogo, la contradicción y la crítica podemos remontarnos de prácticas reales de civismo y ciudadanía, hasta la idea de ciudad ideal y luego, descender a la ciudad real para enseñar y construir comportamientos políticos fundados en la justicia, la paz y el amor.

Todas las combinaciones pueden entonces ser imaginadas y ejecutadas para educar en el civismo y la ciudadanía y contribuir a la construcción de la sociedad y el desarrollo de la democracia. La elección de los modos de acción más pertinentes viene determinada por la experiencia y la experimentación evaluadas en función de objetivos previamente definidos, en contexto marcados por lo que es a la vez posible y justo al interior de los procesos socio-políticos en curso.

A partir de este ejemplo, nos parece importante terminar con dos últimas observaciones:

- a. El aprendizaje del civismo y la ciudadanía que pareciera corresponder al tercer campo de prácticas sugerido para la pedagogía praxeológica (la participación en la vida pública y la democracia activa) toca igualmente los otros dos: la apropiación individual y colectiva del saber, saber-hacer y saber-ser que, en este caso son esencialmente saberes prácticos; e igualmente, si bien en menor grado, la cuestión de la mediación cultural por confrontación de estilos de vida y visiones del mundo y de la sociedad.

- b. Los campos de práctica de la pedagogía praxeológica no deben confundirse con sus campos de aplicación, que son muchos más amplios y pueden concernir todas las actividades humanas y todos los campos donde el individuo es o puede ser actor de cambio y transformación: la acción social y solidaria de responsabilidad social, la enseñanza y la investigación, el desarrollo local y regional, la economía solidaria, la política y la acción pública, el trabajo comunitario, los medios alternativos de comunicación social, la acción cultural y la creación artística, etc. En todos estos campos hay modos de acción que tienen que ver con la pedagogía praxeológica (así como habrá otros que no tienen que ver con ella), mientras busquen el desarrollo personal y comunitario, le otorguen al sujeto un papel activo y promuevan procesos reflexivos y críticos.

## 5. Conclusión

La pedagogía praxeológica cuenta, entonces, con un número suficiente de características educativas que recogen diversas orientaciones pedagógicas complementarias, creando una sinergia de efectos que contribuyen a la actualización del potencial humano y al desarrollo personal y colectivo. Esta sinergia es el resultado de una dinámica dialéctica que une dos fuerzas opuestas, pero complementarias: una que acentúa la transmisión del capital cultural humano; y otra que pretende la autonomización o la acción reflexiva y crítica, y que permite la apropiación de un proyecto de vida.

A los elementos socializantes del quehacer educativo tradicional como proceso de transmisión cultural, la pedagogía praxeológica añade, en oposición dialéctica, la acción educativa que libera, responsabiliza y hace autónomo al aprendiz. Este, aprendiendo a integrar su cultura y a apreciar esa herencia que le es transmitida, y al mismo tiempo, captando la diversidad y aprendiendo a actuar inclusivamente, desarrolla también su autonomía, es decir, de una parte, la habilidad para mirar de modo crítico las ideas y valores de su sociedad y su cultura y de otra parte, a responsabilizarse de su propio destino.

A modo de conclusión, ampliamos con otros elementos que muestran la pertinencia de concebir la pedagogía praxeológica en esta perspectiva de la dialéctica socialización / autonomización. De modo esquemático se presentan en la Figura 1 que refleja que, de una parte, la educación es un sub-sistema de la sociedad cuyo primer objetivo es la transmisión cultural (Rocher 2006). De otra parte, sea cual sea la ideología educativa que se privilegia, el proceso de enseñanza / aprendizaje no puede generar un cortocircuito en la persona (Landry y Robichaud 1985).

Un individuo puede aprender en grupo, con el grupo o sin el grupo, pero siempre son los sujetos quienes viven e integran las experiencias de aprendizaje. Ésta, incluso si es ampliamente favorecida por los contactos con otros sujetos, siempre es una acción de representación y de interiorización de la experiencia, la cual es individual, personal e idiosincrática. En otras palabras, la realidad educativa siempre debe integrar la visión de la sociedad y la perspectiva del individuo. Si la enseñanza es una acción social, el aprendizaje es una acción personal. En la persona educada, estas dos perspectivas pasan a ser recíprocas.

Sociedad	Individuo
Enseñanza (acción social)	Aprendizaje (acción personal)
Socialización	Autonomización
Alteridad (los otros)	Unicidad (Yo)
Proyecto de sociedad	Proyecto de vida
Herencia biológica y cultural	Individualidad
Normas sociales	Libertad personal
Derechos	Responsabilidades
Cooperación	Individualismo

Figura 1: Elementos de la dialéctica socialización- autonomización

En tanto que acción social, de un sub-sistema de la sociedad, la enseñanza no escapa a las normas, valores, tradiciones, cos-

tumbres y conocimientos del grupo social que rige el sistema educativo. En el mundo occidental, el discurso de la escuela socializante es sobre todo de inspiración liberal y respeta las opciones individuales y la libertad de expresión, pero el objetivo subyacente parece ser promover la participación en las instituciones sociales y la reproducción de los valores sociales. Según ese discurso, para tener éxito, es necesario que el aprendiz encuentre el medio para hacer suyas las normas y valores que le permitirán jugar un papel social y contribuir con la sociedad, es decir, actuar como ciudadano. Al rol social promovido por este discurso socializador, la pedagogía praxeológica opone un discurso de autonomización: aquel de la actualización del potencial humano de las personas, del desarrollo del pensamiento crítico y de la afirmación personal. Ella invita a cada individuo a hallar su unicidad como persona y a asumir un proyecto de vida. La dialéctica proyecto de vida / proyecto de sociedad impulsa a cada uno a descubrir, a la vez, lo que él tiene de único como persona y lo que tiene de común con los demás. Son unicidad se enfrenta a su alteridad. El aprendiz descubre que si él tiene una individualidad, comparte también una herencia biológica y cultural con la humanidad y el resto del mundo vivo. ¿Cómo pueden coexistir las normas sociales con la libertad personal de los individuos? ¿La sociedad puede conferir derechos y omitir las responsabilidades? Son preguntas que el aprendiz tiene que plantearse al ser invitado a situar su proyecto de vida en el marco de un proyecto de sociedad.

La dialéctica socialización - autonomización crea así una nueva síntesis. La educación no es una “*socialización metódica de la generación joven*” a la como lo planteó Durkheim, impuesta de arriba hacia abajo, de la sociedad hacia el individuo. Ella no es tampoco una búsqueda de la autonomía al margen de los marcos sociales como lo quería Rousseau para su Emilio. La nueva síntesis es una socialización autonomizante o una autonomización socializante. La búsqueda de la autonomía se hace en el marco de un compromiso social mientras que los valores de la sociedad son transmitidos por intermedio de una conciencia crítica.

La dialéctica de la pedagogía praxeológica se resume entonces en un diálogo democrático<sup>(21)</sup>. La reflexión crítica, el compartir experiencias personales, los debates de opiniones, la resolución de problemas y conflictos en grupos, la búsqueda de consenso, el respeto de las diferencias, la autogestión de la propia vida, el espíritu científico, la aceptación de la duda son múltiples facetas del diálogo democrático. Fundada sobre la conciencia crítica, la autonomización de las personas contribuye a liberarlas de ideologías alienantes para favorecer la construcción de una visión consciente, fundada sobre el respeto de los derechos individuales y colectivos. La persona autónoma participa en un proyecto colectivo de socialización, una socialización que ya no es transmitida sino construida. El desarrollo de una conciencia crítica contribuye también a la acción en sociedad tanto como a la acción sobre la sociedad. La finalidad última es una verdadera transformación de la sociedad, o en palabras del P. Rafael García-Herreros, la “construcción de la ciudad ideal”, ese sueño que siempre mantuvo, por el que siempre luchó, ante el cual nunca se rindió.

**21** Las sociedades democráticas dan por supuesto el carácter democrático de la educación; pero ésa es una obviedad que hay que revisar. Es cierto que los partidos políticos incluyen en sus programas un capítulo cada vez más importante referido a temas educativos, y que los gobiernos elegidos han de rendir cuentas a la sociedad sobre la educación que se considera socialmente deseable y sobre el funcionamiento de las instituciones educativas. Sin embargo, ese es solo un aspecto de la educación democrática, así sea fundamental porque es la base de los sistemas educativos democráticos, pero insuficiente a todas luces si el sentido de la democracia no impregna todos los escenarios y procesos que configuran el quehacer educativo. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas que pretenden contribuir eficazmente a formar a la ciudadanía para el ejercicio de la democracia, han de dotarse de los instrumentos pedagógicos, canales de participación y sistemas organizativos requeridos para favorecer la práctica democrática y la adquisición de competencias y valores tales como la capacidad deliberativa y las habilidades para el diálogo.

Hoy, casi veinte años después del inicio de esta propuesta educativa en la Facultad de Educación, podemos afirmar que el concepto de pedagogía praxeológica, si bien aún en estado embrionario, se ha integrado al trabajo y las costumbres de la Facultad. Precisamente por ello esperamos que continúe permitiendo la reflexión de la comunidad académica de la Facultad de Educación, y de otras unidades académicas de UNIMINUTO, y guíe sus trabajos sobre la definición de los objetivos de la formación de maestros en los siguientes dominios: fundamentos conceptuales, investigación praxeológica, didáctica y currículo, psicopedagogía, evaluación, inserción profesional, prácticas y pasantías, entre otros. El desafío consiste en practicar una visión común de las finalidades educativas y de la pedagogía siendo capaces de asegurar una metodología evaluativa rigurosa, de respetar la libertad académica y de valorar la pluralidad de miradas y enfoques.

## Referencias bibliográficas

- ARNAIZ SANCHEZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- ASSOGBA, Y. (1999). "L'évolution du concept de socialisation: d'une société boussolée à une société déboussolée". En *Apprentissage et socialisation*, Vol. 19(2), pp. 23-44.
- BÁRCENA, F. y MÈLICH, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- BLOOM, B. (1977). *Características humanas y aprendizaje escolar*. Bogotá: Voluntad Ediciones.
- BODEMANN, N. (1978). *Críticas y paradigmas de la práctica sociológica*. Bogotá: Guadalupe.
- BROWN, J.S., COLLINS, A., DUGUID, P. (1989). "Situated cognition and the culture of learning". En *Educational Researcher*, Vol. 18(1), pp. 32-42.
- BOURDIEU, P. – DARBEL, A. (1969). *L'amour de l'art*. París: Minuit
- BOURDIEU, P. – PASSERON, J. C. (1985). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BRUNER, J.S. (1966). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- DECI, E.L., RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- DECI, E.L., RYAN, R.M. (2000). "The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". En *Psychological Inquiry*, Vol. 11, pp. 227-268. Consultado en febrero de 2011: [http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000\\_DeciRyan\\_PIWhatWhy.pdf](http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf)
- DECI, E.L., FLASTE, R. (1995). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York: Penguin Books
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, UNESCO.
- DEWEY, J. (1931) "Mi credo pedagógico" (Lorenzo Luzuriaga). *Revista de Pedagogía* (Madrid), X, 109, 1-5; X, 110, 74-80.
- DURKHEIM, É. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Editorial Península.
- FERRER, C. (1997). "Vers un modèle d'intégration de l'éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignants et enseignants". En *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 23, pp. 17-48.
- FERRER, C., ALLARD, R. (2002). "La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement: une éducation à la citoyenneté démocratique". En *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF. Consultado en febrero 2011: <http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-1.html>
- FREINET, E. (1978). *La trayectoria de Celestin Freinet*. Barcelona: Gedisa
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

- GAMBLE, J. (2002). "Pour une pédagogie de la coopération". En *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec: ACELF. Documento consultado en febrero 2011: <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/07-gamble.html>
- GARDNER, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Buenos Aires: Paidós
- GOODLAD, J.I. (1991). *Teachers for Our Nation's Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GRAVEL, H., VIENNEAU, R. (2002). "Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société : plaidoyer pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie". En *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec: ACELF. Documento consultado en febrero 2011: <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/05-gravel.html>
- HABERMAS, J. (1997). *L'espace publique*. Paris: Payot
- JACQUARD, A. (1991). *L'héritage de la liberté*. Paris: Éditions du Seuil.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aiqué
- JOYCE, B., WEIL, M. y CALHOUN, E. (2004). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- LANDRY, R. (1985). "Trois formes de réductionisme en éducation". En *Revue de l'Université de Moncton*, Vol. 18(2-3), pp. 27-46.
- LANDRY, R., ROBICHAUD, O. (1985). "Un modèle heuristique pour l'individualisation de l'enseignement". En *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 11, pp. 295-317, Québec : ACELF.
- LANDRY, R., RICHARD, J.-F. (2002). "La pédagogie de la maîtrise des apprentissages: une invitation au dépassement de soi". En *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF. Documento consultado en febrero 2011: <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/06-richard.html>
- LENOIR, Y., SAUVÉ, L. (1998). "Introduction. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire: quelle interdisciplinarité pour quelle formation?" En *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 24, pp. 3-29.
- LEVINAS, E. (1993). *Humanismo del Otro Hombre*. Madrid: Caparrós.
- MAGENDZO, A., DONOSO, P., RODAS, M.T. (1997). *Los objetivos transversales de la educación*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MASLOW, A. (1998). *El hombre autorealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós
- MATURANA, H.R. (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocer humano*. Madrid: Debate
- MICHAUD, C. (2002). "Pour une pédagogie de l'accueil et de l'appartenance: interprétation des savoirs et des pratiques". En *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF. Documento consultado en febrero 2001: <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/03-michaud.html>
- ORTIZ, M<sup>a</sup>. C. y LOBATO, X. (2003). "Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas". En *Bordón*, Vol. 55(1), pp.27-40.
- OSORIO, J. (1999). "Educación ciudadana y escuelas para la democracia". En *Seminario en educación para la democracia*. Santiago de Chile: Ministerio de la educación, 1999.
- PASSERON, J.C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris: Nathan.
- PRUNEAU, D., LAPOINTE, C. (2002). "Un, deux, trois, nous irons aux bois... L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement". En *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec: ACELF. Documento consultado en febrero 2011: <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/09-pruneau.html>
- ROCHER, G. (2006). *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder
- ROGERS, C. (1979). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- ROGERS, C. y C. ROSENBERG (1981). *La persona como centro*. Barcelona: Herder.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel

- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós.
- ST-ARNAUD, Y. – L'HOTELLIER, A. (1992). *Connaître par l'action*. Montreal: Presses de l'Université de Montreal.
- SUAREZ G., C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona: Colección Educación y Sociedad en Red.
- TORRES, R. M. (2001). *Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona Octubre 2001. Recuperado el febrero de 2011: <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/RepensandoloEducativodesdeelDesarrolloLocal.pdf>.
- VIENNEAU, R. (2002). "Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives". En *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec: ACELF. Consultado en febrero 2011: <http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/10-vienneau.htm>



**La responsabilidad social: una práctica de vida**

Primera edición

Este libro se terminó de imprimir en xxx de 20xx en los talleres de El Espacio, Bogotá, Colombia