

PRESENTACIÓN. REVISTA BOLETÍN REDIPE: 11 (9) SEPTIEMBRE 2022 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 10 DE ABRIL DE 2022 - ACEPTADO EL 12 DE JULIO DE 2022

APROXIMACIÓN FENOMÉNICO HERMENÉUTICA A LA FUNCIÓN DE EDUCAR CON SENTIDO COMPRENSIVO EDIFICANTE

HERMENEUTICAL PHENOMENAL APPROACH TO THE FUNCTION OF EDUCATING WITH AN EDIFYING COMPREHENSIVE SENSE

Julio César Arboleda¹

direccion@redipe.org

I. En la presentación del anterior número de la Revista Boletín Redipe (11/8, septiembre de 2022)², desarrollamos una reflexión en la cual gravitó una postura ontológico relacional de la

¹ Julio César Arboleda, Director Red Iberoamericana de Pedagogía, direccion@redipe.org <https://orcid.org/0000-0002-1572-5384> Profesor investigador de la Universidad de San Buenaventura. Grupos de Investigación: 1) "Pedagogía, formación y conciencia" (PFC), Universidad Autónoma de Madrid; 2) Redipe: Epistemología, pedagogía y filosofía; 3) Educación y desarrollo humano, USB.

² <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1865>

función de educar, de acoger con grandeza al educando como un *otro* potencial habitante planetario, tejedor de la trama vital de la cual hace parte como humano, en el marco de una educación y pedagogía *otras*; y por la cual podríamos advertir y desafiar vulnerabilidades y separatividades, observar sintiendo nuestra vulnerabilidad como integrantes del complejo de vida pluriversa, humana y no humana de corporalidades, culturas, cosmovisiones, espiritualidades, mundos, subjetividades, y la del mismo complejo interdependiente, cada vez más lesionado, atomizado, fragmentado, separado, rentabilizado, epistemocentrado, (...), hoy sometido al antropocentrismo agudizado por la sociedad del rendimiento.

Aunque en el actual número retomamos y avanzamos este tópico, el grueso de la exposición amplía la reflexión sobre la función de educar y la educación desde una mirada fenomenológico hermenéutica. Desde esta se intenta esclarecer el lenguaje y sintonizar fenómenos, eventos y aspectos que precisa la acogida del educando como otro, como ser distinto de -- y como-- todos quienes conforman la especie humana; y en general el acto de desarrollar la función de educar, de acometerla con sensibilidad humana y de vida común, de modo comprensivo y edificante.

Estos tres ámbitos se interconectan tanto como la ética y la antropología, entre otras, en la perspectiva *comprensivo edificadora* (CE) de la pedagogía, el discurso, la didáctica y otros campos y áreas que indagan la actividad educativa, constituyendo algunos de los fundamentos de la misma³. Tal perspectiva, la comprensión edificadora, hace parte de modos *otros* de advertir y asumir el acto educativo bajo principios respetuosos de la vida y de los seres o existentes entretejidos en la misma. Advertir sentientemente desde tales polos de referencia pone en evidencia cómo la función de educar, por un lado se expresa con claridad en muchos de los hechos, experiencias vivenciales, sensibles que desencadena la comprensión, en particular la comprensión como potencia de sentido que edifica, y por otro cómo tal función es condición para construir el significado de la educación,

3 *La comprensión es una facultad humana que es preciso desarrollar con senti-do de vida. El acto de educar representa un escenario idóneo para responder a la confianza de la vida que nos dona el sentido, la posibilidad de orientar en el acto de vivir a los seres que construyen el devenir histórico, de valorar la vida, de interactuar con los habitantes humanos y no humanos; y, de acuerdo a nuestra propuesta comprensivo edificadora, de hacerlo de modo sentiente: hasta el punto que afecte generativa, afectivamente la cosa o cuestión comprendida, de modo que esta corra al flujo de la vida, signifique un bien para la existencia integrada y no para intereses particulares o existentes egocentros. Al respecto es dicente la expresión de Vergara H., F.J. (2008), por la cual sintetiza parte de la filosofía hermenéutica de Gadamer: "La comprensión no es algo que pasa inadvertido para la misma cosa comprendida, sino algo que afecta a ésta: la modifica, le dona una nueva posibilidad de ser, un nuevo sentido para su existencia".*

y además, cómo tal modo de comprender, de ser se corporiza como hecho, como evento fenoménico hermenéutico⁴.

Al margen de esta función se enrarece el significado de la educación: el equipaje comprensivo edificador (CE) es indispensable para asumir la función de educar, portando en esta conocimientos de orden educativo y cultural de diverso tipo, ahí los conceptuales, prácticos y operativos que fundamenten el significado de la educación, y de acuerdo con Touriñan, (2020), "los procesos y dimensiones de intervención", además, entre otros aspectos que tributan a esta exposición, las dimensiones generales de intervención, y lo ineluctable: los sentimientos y disposiciones de otredad y alteridad⁵.

Cómo se asume desde esta perspectiva la comprensión como expresión de consciencia, como senti-do de la función de educar? Enseguida se abordan aspectos inherentes a la comprensión(es) como condición y reto del

4 *La perspectiva comprensivo edificadora (PCE) aporta a los saberes, ahí los educativos, reflexiones, conceptos, estrategias y metodologías que apuestan a educar con los saberes, para su apropiación, aplicación y uso comprensivo, y ante todo para que el ritual comprensivo logre traducirse en praxis vital, donde la práctica de saber evolucione como obra de vida, provoque acciones, actitudes por la vida. Ese es el sentido del uso de estrategias como las relatorias de comprensión, modalidad textual por la cual los comprendedores narran y reflexionan sobre las experiencias vivenciales de comprensión edificante que hayan asumido en los actos de enseñanza, aprendizaje o formación, sobre todo tras la aplicación de estrategias didácticas, curriculares y evaluativas, tales como las guías formativas, las matrices de evaluación, los operadores, mapas y talleres de comprensión, entre otros dispositivos de la PCE: allí pueden relatar, cavilar sobre las experiencias reflexivas y fácticas que supone el acto de comprender y de comprender sintiendo, obrando vida.*

5 *En variadas ocasiones hemos argumentado frente a saberes y prácticas educativas, pedagógicas, didácticas, curriculares, evaluativas y discursivas, entre otras, embebidas en las urgencias de enseñar, de aprender y de formar para orientar procesos educativos en esa vía; en tanto someten la acción educativa a las exigencias técnicas, formales e imperativos de un orden socioeconómico y político que impone sus propios criterios de educación, de cultura, de naturaleza, de ser humano y de vida; y por cuanto de ese modo coadyuvan a los procesos de erosión de la vida humana y cósmica, desviados de los principios más sensibles de la educación, que precisa asumir la función de educar en la formación de potenciales para ser ciudadanos planetarios, niños, jóvenes y adultos con mayoría de edad sentipensante, seres sensibles, comprensivos, protagonistas de la vida integrada.*

acto de educar por el cual se logra esclarecer el significado de la educación y el sentido de vida.

LA COMPRESIÓN Y LA FUNCIÓN DE EDUCAR

Las urgencias que impone el mundo del consumo gravan la educación de significados que la desvían de sus pilares más sentidos, sometiéndola a otros relacionados con la rentabilidad, la productividad y las neurosis de consumo y ganancia. La perspectiva comprensivo edificadora aboga por concederle a la educación la significancia que la constituye como actividad por la cual se afirma la vida haciendo obra de vida; por desarrollar la función de educar, más que con los conocimientos técnicos, competenciales que demanda la educación en las sociedades compulsivas del rendimiento, con una musculatura de valores, disposiciones, actitudes y consciencia comprensiva y edificante de mundo, de vida integrada, y por extensión, de sí mismo, que le exige al educador asumir su responsabilidad acogiendo al otro, promoviendo en este y mediante el ejemplo la construcción de conciencia reflexiva y sensible, de sentido de vida, de respeto a la diferencia y a lo distinto, de cuidado y alimento de la vida común.

Sin consciencia comprensiva se endeuda la función de educar. Una mirada fenoménica y hermenéutica revela que esta última se corporiza a medida que provee acontecimientos, vivencias experienciales contextualizadas, por las cuales el conocimiento se decanta como saber, como saber que hace, y cobra mayores visos éticos cuando deja aflorar experiencias intersubjetivas en las cuales lo comprendido se decanta como hecho por y para la vida. La consciencia comprensiva hace del acto de educar una manera de re-construir significados sensibles de educación.

La comprensión es el complejo entretejido de fuerzas interdependientes para apropiar, aplicar, generar y usar conocimientos, saberes

y fortalezas psíquicas, no sin el concurso de la reflexión, proceso este que permite alcanzar rasgos de sentiencia (Arboleda, 2010). El proceso educativo, como cualquier otro de la vida social, cobraría mayor significado y sentido cuando se agencia de modo comprensivo edificante. En materia de comprensión la apropiación de conocimiento representa una vivencia psicológica insuficiente para dilucidar un evento o concepto, por lo que ha de dar lugar a nuevas experiencias y reflexiones sumergidas en la operatividad con lo que se sabe.

Tales vivencias intencionales y diferenciales, que se podrían traducir en el acto deliberado y singular de *saber hacer con lo que se sabe*, son las que definitivamente marcan la comprensión. No hay comprensión sin operatividad situada de las dotaciones cognitivas afectivas, y sin una reflexión que permita construir significados y sentidos en el interregno⁶. Si la reflexión es sintiente, sensibilizada, si se prefiere humanizada y cósmica, es decir si logra, más que conducir o imponerse sobre el sentimiento y los afectos, huirse y fundirse en estos, en particular los sentimientos y actitudes favorables a la vida, y de esa manera marca un punto de inflexión por el cual se configura el acto comprensivo como un asunto edificante, hacedor de vida, entonces configura una comprensión sentida, que devela la concienciación como un proceso, un evento vitalizante, generoso, que obra vida. Que hace de cada escenario vivencial comprensivo un aquí y ahora, un fenómeno tempo-espacial, por el cual se dignifica al comprendedor, al otro y al complexus de vida humana y pluriversa.

De acuerdo con lo anterior, no basta conocer, es preciso comprender lo que se conoce, y no hay una clara comprensión sin vivencias hacedoras,

⁶ Más adelante se alude al fundamento originario de la comprensión según Heidegger, por el cual el sentido, la comprensión, es tácita al devenir humano, es una donación de la historia, se afirma en las tradiciones: en su acción el hombre ha debido comprender, así hoy se desdibuje -- tras el afán de vivir mejor, con privilegios-- el sentido histórico, originario del comprender para existir, mejor, para el buen vivir en sintonía con una existencia más digna, bajo el abrazo de sus existentes humanos y no humanos.



si no se usa el conocimiento u otros potenciales en situación, en contexto, reflexionando en el proceso, dando lugar a vivencias intencionales. Con este nivel de vivencias se amplifica la comprensión, en tanto va más allá de los enunciados, de las palabras y de la vivencia cognitiva, si el comprendedor avanza desafíos operativos, situados; y se intensifica si da lugar, por ejemplo, a lo que denominamos *vivencias sintientes*, aquellas en las cuales el comprendedor siente y valora el sentimiento, vibra su saber, sus emociones, reflexiones y demás fascículos, al usar uno y otro con sentido de vida, sabiéndose (lo que he denominado) ótrico, es decir tejedor existente, mejor existente, un existente sensible, por y para el otro, actor protagonista de existencia, defensor de la vida: justamente cuando senti-piensa, cuando intencionalmente genera escenarios en los que tengan lugar experiencias edificantes no solo para sí mismo sino para la vida social y planetaria que desea visceralmente afirmar y fortalecer.

La comprensión deriva comprensión edificante cuando los equipajes que precisa, incluido el reflexivo, se ponen consciente y sintientemente a favor de la vida, tejiéndola; si dan lugar a vivencias expresamente ótricas, de acogencia del otro y de lo otro, fundadas en el respeto y cuidado de la vida. Por la comprensión se esclarece el lenguaje para el comprendedor, se proyecta luces diáfanas al mundo en su multidiversidad, a las realidades, a los fenómenos de --y por- la existencia; y por el lenguaje comprensivo edificante se vive el significado de la educación y de la función de educar. Se hace, se siente. Hilvana vida.

Según hemos expresado, educar para la vida precisa de la escuela la orientación de escenarios para comprender sensiblemente la pluridiversidad de la vida, lo que pasa por reconocer y dignificar los territorios como complejo interrelacionado de tierra, de cuerpos, espiritualidades, cosmovisiones y culturas

diversas. Donde los agentes educativos se sepan otros y vivan la experiencia de saber ser otro, de acoger al otro en la alteridad.

En efecto, la función de educar habría de promover la formación de sujetos agentes de acontecimientos por la vida, “fieles” (Badiu, 2003)⁷, que comprendan (reconozcan y asuman) los eventos y sucesos relevantes del devenir histórico, pero sobre todo que sean capaces de convertir sus subjetivaciones acontecimientales en acciones comprensivo edificantes, y de ese modo enfrentar las posiciones subjetivantes de acontecimientos que en última instancia se revelen como incompreensión, agenciadas por los que también Badiu denomina “sujetos reactivos” o por “sujetos oscuros”; el reaccio, autointeresado, que aunque no soslaya la ocurrencia niega el acontecimiento, su fuerza creadora, los posibles que deriven del mismo, es continuista, inamovible de sus propios mundos, huidizo del riesgo acontecimental que lo pueda desacomodar de su mismidad; el segundo no niega la acontecimentalidad, es contestatario frente a las nuevas posibilidades que ofrece el acontecer, igualmente casado con su mundo, su paradigma, la verdad que lo mueve o inmoviliza y por las cuales fija todo ajuste al orden pre-acontecimental. Contrario a estos dos sujetos, el sujeto “fiel” vuelca sus subjetivaciones al flujo de la vida, actualiza, asume activamente (en lo deseable de modo crítico, generativo, es decir comprensivo, propio del sujeto “secundario”) la contingencialidad y las consecuencias posibles o huellas situacionales que motive la acontecimentalidad, tanto como las de su propia actitud abierta, dialógica, si cabe progresista. Es deseable que el sujeto conectado al acto de educar en la conciencia de existencia compartida crezca en materia comprensiva para hacer de su sensibilidad frente al mundo obra a favor de la vida integrada.

⁷ Para Badiu, “el acontecimiento abre un espacio subjetivo en donde se producen, no solamente la figura subjetiva fiel, progresista y verídica, sino diferentes figuras, igualmente nuevas, aunque negativas, como la figura reactiva, o incluso lo que yo nombro el sujeto oscuro” (p. 20).

En este punto la educación ha de co-razonar, ha de promover el desarrollo de desempeños co-razonadores, de razón sintiente, que conecten al educando con la vida para que aprendan y piensen vivenciando, es decir comprendan, y también sientan las comprensiones a fin de que puedan valerse de estas (de los conocimientos, reflexiones, actitudes, valores, habilidades, destrezas, saberes y sus aplicaciones) de modo edificador, con sentido de vida, de manera sintiente, que les permita hacer, o saber ser testimonio, obra de vida, honrar, cuidar, nutrir la vida⁸.

En el siguiente apartado se asocia el acto de educar al sentido generativo del lenguaje, para advertirlo como lenguaje edificante.

EL LENGUAJE COMPRENSIVO Y SINTIENTE

Por el lenguaje una persona puede alcanzar la mayoría de edad comprensivo edificante, un andamiaje intelectual e intersubjetivo, co-razonador: intelectual, porque el sujeto logra esclarecer un asunto en virtud a las disposiciones, representaciones y operaciones mentales desarrolladas para ello; intersubjetiva, porque le permite ser un interlocutor respetuoso del otro y de la vida, compartir con los demás desde sus comprensiones, desde sus propios mundos⁹. Esta categoría que hemos propuesto, la *mayoría de edad comprensivo edificante*, sentipensante, si se prefiere el *lenguaje maduro* (según veremos ahora), encuentra su máxima expresión en la sensibilidad socioambiental, por la humanidad y por la evolución de la vida, y se funda por el nivel edificante, que constituye el grado por excelencia de la comprensión, más allá de los convencionales niveles literal, interpretativo y crítico. Deprivada de este nivel la comprensión constituye una dotación vulnerable

8 Arboleda JC (2022). *Presentación: El legado de nuestros mayores, formación y praxis pedagógica*. *bol. redipe* [Internet]. 11(08):15-26. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1865>

9 Más adelante se alude nuevamente al fundamento originario de la comprensión, que nos posibilita Heidegger.

a los intereses de poder socio económico y político, a la cultura global de la incompreensión¹⁰, insuficiente para transformar realidades al tenor de la evolución¹¹; provista del mismo, fluye del lado de la vida. Es el nivel responsable de la madurez, el grado más complejo de la comprensión por el que alguien no solamente se apropia cognitivamente del asunto en referencia sino que además permite sensibilizar el uso de las aprehensiones logradas, hacer del lenguaje un poderoso arsenal para el diseño de vida, un rito por la vida, vivir la ceremonia por la cual nos conectamos con la vida formando vida.

Aquí se reivindica el carácter pragmático y social del lenguaje, promovido por Wittgenstein, sobre todo el carácter contextual del significado, la situación enunciativa, y la sintonía del lenguaje dentro de las formas de vida, lo que a nuestro modo de ver hace razonable también hablar del *carácter edificante del lenguaje*. Para decirlo con este filósofo, “imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida”¹². Con ello se apuesta a una pedagogía y didáctica

10 De acuerdo con Morin, E. (2003), “hay grandes y múltiples progresos de la comprensión, pero los progresos de la incompreensión parecen aún más grandes” (2003, p. 88). Aquí Morin incluye tanto a la comprensión intelectual como a la intersubjetiva. En realidad, sentencias de esta índole nos han animado desde el constructo comprensivo edificador a tratar de pensar reflexiva, generativa y comprensiblemente la función de educar, la necesidad de enseñar educando, de aprender con consciencia analítica, reflexiva, generativa, crítica y edificante. Justamente, para no proceder bajo el dominio de las incompreensiones y por el contrario potenciar en nosotros la fuerza comprensiva de la que nos ha dotado la vida, que reviste la comprensión como un asta originalmente edificante, y que los seres humanos no hemos sabido cultivar como tarea ético hermenéutica para el buen vivir, por la sed de ego, por las dinámicas que bajo el ardor de los intereses y las verdades únicas nos someten a los humanos a vivir muriendo, incompreensivamente, y junto con los no humanos con los cuales estamos integrados, a vivir involutivamente.

11 No es suficiente interpretar y ser crítico, por más que la actitud crítica precise el respeto por el interlocutor. Un comprendedor con riqueza conceptual, interpretativa y crítica no asume por ello una actitud favorable a la vida, por lo que nuestra propuesta de nivel edificador de la comprensión haría de esta un potencial real, visceralmente liberador, generador de mejores escenarios para vivir cuidando la vida, generador de actitudes basadas en la razonabilidad y en la responsabilidad humana y planetaria. Sobre este nivel se puede indagar más en Arboleda (2016).

12 Wittgenstein, L. (1988) *Investigaciones Filosóficas*, Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM México, [1a ed. 1954].

que hagan del lenguaje educativo y disciplinar una forma de vida, un dispositivo generador de significaciones y sensible con la vida humana y cósmica, hacedor de existencia y de vida digna. Con este propósito vinculamos fenomenología y hermenéutica, para analizar los alcances de un lenguaje comprensivo edificador a la hora de realizar la tarea educativa.

El lenguaje es el medio de expresar la significación (la cual incluye al lenguaje y al modo y medio de expresarlo), y como tal “es un instrumento por el que el ser humano constituye el mundo”¹³ Mediante el lenguaje y sus juegos (es decir, el uso reglado del mismo) los seres humanos se relacionan entre sí y se integran en la vida social de una comunidad, poniendo en evidencia sus modos de vida. “Hablar del lenguaje es parte de una actividad o de una “forma de vida”. Por el lenguaje y las prácticas culturales que el mismo permite, el hombre se relaciona de modo singular con el mundo, conoce y habla del mundo, intenta interpretar y comprender-lo, interactúa consigo mismo, con el otro y lo otro, vive experiencias, eventos del mundo, y es determinado su horizonte de sentidos, su **pensamiento y mentalidad, su experiencia hermenéutica**¹⁴.

De este modo el lenguaje no se puede advertir como reflejo o retrato de la realidad (aspecto que logra superar el filósofo del lenguaje), sino un componente de la realidad misma, una parte integrante de esa realidad: leer, escribir, hablar, escuchar, ver son formas de comportamiento humano, por las cuales, además y con un sentido comprensivo edificante, se podría lograr que tal comportamiento se abra al circuito de la ética, obre vida, formas dignas de vivir¹⁵.

13 Karam C., Tanius (2007). http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n57/tkaram.html?fbclid=IwAR-2cLmuuTG0ECv-CJp-4k6Bp_5Hev3giosrfvGeNo0Pox-J6wo9ITPUTF280#au

14 Según veremos, el enfoque hermenéutico filosófico de Gadamer es preeminente también para comprender las relaciones hombre-lenguaje y mundo, así como las relaciones escuela, lenguaje y vida, asunto que avanzaremos en otro espacio.

15 Para decirlo con Rojas P. (2.000), el hombre posee lenguaje, posee también capacidad moral; y dicho len-

Ante esto, cómo imaginar un lenguaje que se emplee como forma de vida integrada, que nos haga respetuosos de la vida común, humana y no humana? Esta pregunta parece relevante porque hay lenguajes cuyo uso provocan efectos erosivos a la vida; los hay para imponer, agregar, mandar, invadir, e inclusive para repetir significaciones que el hablante no necesariamente entiende, como es el caso de la escuela tradicional y aún contemporánea. Dado que el mundo, no solo el de la escuela, se disuelve, según Vatimo (2003), de manera efectiva, y cada vez más de modo global en el juego de las interpretaciones, necesitamos ser educados en la comprensión de sentido como condición histórica y existencial del sujeto; generar, hablar en la escuela y la vida cotidiana un lenguaje “significativo”, “procesado”, “cuestionado”, “dialogado”, “pensado” y “senti-do”, “maduro”, que nos permita resistir a la seducción de las epistemes globalizantes, salvarnos al menos en parte de los constreñimientos de significación, de las afectaciones socioecosistémicas que conllevan los decires malsanos que decanta el lenguaje del poder amplificado por los medios e instituciones a su servicio; que nos permita dilucidar realidades, siendo actores dialógicos, comprensivo edificadores de las mismas, protagonistas evolutivos que salen de su mismidad, si cabe: desismismados, para recibirse como ótricos, seres comprometidos con la existencia; y porque de acuerdo con Gadamer (2005), “el ser que puede ser comprendido es lenguaje”, urge entonces saber ser lenguaje comprensivo, un modo de ser - siendo acogiente del otro, un lenguaje para la vida compleja¹⁶.

Esto cobra mayor relieve porque, como se sabe, guaje alcanza su más alto rendimiento precisamente al abrir el ámbito de la ética.

16 Si alguien logra comprender o ser comprendido y acogido en su singularidad, es porque fluye con la vida, como lenguaje de la vida. Su lenguaje (él mismo) ha ganado edad comprensivo edificadora; es lenguaje maduro. Ha aprendido, ha alcanzado la edad de saborear la vida integrada. En que sus comprensiones y saberes decantan como sabiduría. La sabiduría que precisa el acto de vivir

en el seno de la escuela subyace el problema de la comunicación, de hacer común el lenguaje, ante todo cuando el sistema educativo no promueve de modo decisivo la comprensión, es decir el fortalecimiento y uso de pensamientos múltiples --ahí el pensamiento analítico, metacognitivo, crítico, creativo y hacedor-- para apropiarse y usar reflexivamente el conocimiento y el saber. Ello está en la vía de lo que expresa Martín-Serrano (1996): “el criterio de comunicabilidad radica en aquello que puede ser pensado”. Ante esto, un docente que tenga un dominio cognitivo sobre el saber que le corresponde y desea compartir, no por ello comunica pedagógica y didácticamente una información: puede contrariamente hacer de estas un acto fallido, quizás porque guarde dificultades de significación para esclarecer eventos del mundo, para pensar lo que va a comunicar, pues: “una mala comunicación no es una dificultad lingüística, sino mental”. La pedagogía y la didáctica le exigen a éste pensar y comprender no solo el saber sino su forma de comunicarlo. La pedagogía y la didáctica son aquí un lenguaje pensable por el cual la vida escolar puede evolucionar o anquilosarse, y se puede enseñar de manera acogiente o insular, aislada, o enseñar y aprender bien de modo insignificante, bien comprensivamente.

Como se advierte, nuestras escuelas están infestadas de una comunicación abortiva, en potencia, de un lenguaje que no comunica claramente ni logra ser esclarecido y sentido, por lo que no alcanza a edificar horizontes de significación que nos permitan construir sentidos de vida, ser ciudadanos responsables con la vida común. Precisan, en consecuencia, de una pedagogía, didáctica y formación que en coherencia con la función de educar permitan esclarecer, pensar, sentir y comprender de manera creciente el lenguaje desde antes, durante y a posteriori de su praxis, haciéndolo obra de vida, de modo que edifique. La

dignificando la existencia. La sabiduría comprensiva edificadora con independencia de las singularidades (edad, raza, género, cultura, etc.) del sujeto.

evolución de la vida se merece una pedagogía y didáctica para la comprensión sintiente, que posibilite obrar vida con el lenguaje pedagógico, disciplinar y cotidiano. Una docencia madura, de nivel comprensivo edificante, que le apueste al desarrollo de aprendizajes del mismo grado o nivel, propios de un educando que crece en la mayoría de edad y precisa de comprensiones conectadas con la vida.

En esta senda, sentipensar el lenguaje, los saberes disciplinares y educativos pasa por generar escenarios para una comunicación virtuosa, para que los sujetos del acto educativo comprendan y signifiquen los contenidos en su apropiación y uso reflexivos, incluidos los ámbitos donde su operacionalización afecte a la vida¹⁷. De esta manera el lenguaje no solo sirve para describir eventos sino además para significarlos y edificar con las comprensiones, y por supuesto, para hacer posible la función de educar-se, que es el sentido deseable de la educación para la vida.

Sobre las virtudes y posibilidades del lenguaje y la comunicación abonan de modo decisivo Wittgenstein y Gadamer. Es sabido que el primero asume el lenguaje como “la totalidad de las proposiciones”. La forma lógica expresada en las proposiciones permite relacionar lenguaje y mundo para describir un hecho, para que aflore lo real¹⁸; es la forma de la realidad, susceptible de transformar. De ahí la sentencia de Gadamer (citado por Bayarres): el conocimiento (y digamos nosotros, la comprensión y afectación) del mundo (tanto como la comprensión, o construcción de significados y sentidos, diríamos esta vez), es resultado del lenguaje. Cada proposición figura, describe --bueno, reiteramos, no solo describe, en su sentido y función también está, como lo admite el filósofo del lenguaje en Observaciones (1992), *hacer*

17 Lo que en otros espacios hemos denominado “comunicación comprensivo edificante”. Ver por ejemplo: <https://www.youtube.com/watch?v=Jb2xtGg9uWo>

18 Para Wittgenstein la realidad -- el mundo y sus eventos, lo que ocurre--, es el conjunto de todos los hechos.



uso de las figuraciones en torno a-- un evento o estado de cosas (constituye una subjetivación de lo que ocurre, de asuntos, cosas o eventos, es decir de hechos) del mundo. Podríamos decir que en su magisterio el lenguaje describe pero también figura formas de vivir evolutivamente, sobre todo cuando este gana grados de lenguaje comprensivo sentientes, el lenguaje de la mayoría de edad planetaria por la que alguien hace de su vida un estilo (de existir) edificante, logra ser mayor de edad planetario.

Como se ve, el lenguaje no solo logra figurar representando y expresando eventos, también figura formas de vida, ahí y ahora donde crece en mayoría de edad fraterna. Somos seres lingüísticos. Si no es por el lenguaje no hay mundo, no hay forma de acceder a los hechos, sucesos, fenómenos del mundo, si se prefiere al conocimiento y transformación de lo real. Para el joven Wittgenstein el lenguaje es la totalidad de proposiciones o constructos lingüísticos con los cuales figuramos los hechos de la realidad y ponemos de presente (y en contexto) la existencia de las cosas. Pero más adelante también lo concibe en su carácter generativo, como entidad por la que no solo se puede decir, figurar sino también hacer, y obrar vida, diríamos nosotros. El lenguaje no solo es nominativo, cuando adquiere un carácter comprensivo edificador *hace* en contexto, obra formas de vida para una existencia digna.

La construcción de significados y sentidos está dada más que por la figuración o descripción de eventos, por la voluntad y destreza para usar y advertir el lenguaje en contexto. Los límites del sentido son límites de la comprensión. Según Wittgenstein, donde acaba el sentido (y funciones del lenguaje, complementaríamos aquí) acaba la capacidad de pensar; no se puede pensar lo que no tiene sentido o lo que no está lingüísticamente formulado: solo tiene sentido lo que lingüísticamente puede ser formulado. Diríamos en consecuencia que el sentido es

proporcional al pensamiento comprensivo, y parafraseando a Wittgenstein, su carencia es proporcional al no- ser, pues el mundo es por el lenguaje en clave isomorfista. Por el lenguaje podemos figurar y hacer cosas con lo que figuramos, elaborar (a través de proposiciones) la configuración comprensiva y sensible de los hechos del mundo, que nos permita ser-siendo, enlazar la existencia por la senda de la vida sagrada, digna de veneración y respeto.

Por el lenguaje podemos no solo conocer; también “comprender”, si logramos hacer en sentido gadameriano, interpretaciones/ subjetivaciones de eventos del mundo respetando las descripciones del hablante al que apelamos. Y a nuestro modo de ver, por el lenguaje comprensivo-edificante podemos vivir la experiencia hermenéutica de obrar ótricamente con las comprensiones en pos de promover y generar eventos que no perturben el movimiento evolutivo de la vida.

La comprensión es lenguaje en acto. De acuerdo con Wittgenstein, el significado de una palabra es su uso en el lenguaje” (1992); de modo que no se comprende algo, no se construye significados y sentidos si no ponemos esto en contexto, en escenarios diversos, si no usamos ampliamente lo que conocemos, si no ponemos ese algo (dicha figuración) en contexto, si no vivimos una experiencia fáctico reflexiva con lo que se sabe. Una comprensión más profunda o significativa, como es el caso de la comprensión edificadora, es igualmente lenguaje, más un lenguaje que hace del acto figurar, un arte para obrar vida, que nos impone vivir una experiencia fenoménica, fáctico reflexiva y ética, por y para la vida.

De aquí se reafirman las limitaciones lenguaje-mundo que fundamentan el denominado solipsismo wittgenstiano: los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo. Las deudas comprensivas, deudas operativas, limitantes de mi lenguaje, son limitaciones de mi



mundo y faltantes para obrar vida. Podríamos inferir que nuestro mundo, nuestro solipsismo, es de la estatura de nuestro lenguaje comprensivo, operativo y generativo; comprendemos cuando figuramos un evento y obramos (aplicamos y usamos) en contexto lo figurado; y se amplía mi mundo, se potencia la comprensión cuando con lo figurado hacemos compleja y reflexivamente cosas en contexto; una figuración sintiente. Por este isomorfismo lenguaje-mundo, uno es el mundo cuyo pensamiento-acción alcanza a construir; comprender es una forma de explayar nuestro mundo, y comprender edificadoramente convierte mi mundo en un hospedaje de vida, nos hace idóneos, hospitalarios residentes del orbe compartido de mundos que conformamos. Poner las comprensiones al servicio de la vida resignifica nuestros sentimientos y entendimientos, operan una profilaxis que enriquece nuestro lenguaje y nuestro mundo, sensibiliza nuestras comprensiones haciéndonos más humanos, mayores de edad, ciudadanos dignos del complejo de mundos que habitamos: el pluriverso, sabedores que decantan, saborean su saber al abrirse a la vida pluriversa con este bagaje. Por comprensiones de esta naturaleza el lenguaje obra vida, hacemos de este un asunto, una figuración ética.

Con Gadamer (2005), podemos resignificar que lo que puede comprenderse es también lenguaje: el lenguaje no es sólo una de las dotaciones de que está aperado el hombre en el mundo, sino que en él se basa y se representa el que los hombres simplemente tengan mundo. Para el hombre el mundo está ahí como mundo, en una forma bajo la cual no tiene existencia para ningún otro ser vivo puesto en él. Y como se ha expresado esta existencia del mundo está constituida lingüísticamente. De ahí el llamado wittgensteiniano a esclarecer el lenguaje. Con Wittgenstein, por su parte, sabemos que el estudio del lenguaje se constituye como condición necesaria (pero también suficiente) del conocimiento del mundo.

Parafraseando a Wittgenstein la comprensión edificadora es figura “hacedora” del mundo, indispensable para esclarecerlo y proceder con actitud acogiente; es quizás la mejor forma lógica, corazonante de hacerlo, diríamos nosotros la forma *lógico-sintiente* por excelencia de hacerlo. Es forma lógico sintiente, edificante, y no solo lógica, porque, al menos desde nuestra perspectiva comprensivo edificadora, para comprender 1) no solo se requiere razonamiento y reflexión, precisa además empatía, afectividad y respeto, aún en medio de las diferencias, a los enunciadores de las preferencias que subjetivizan, que desde sus propios horizontes describen, afirman o niegan eventos y hechos del mundo; 2) se precisa vivir la experiencia fáctica que acompañe las enunciaciones derivadas de las operaciones lógicas mentales que ha de hacer un comprendedor para intentar figurar o esclarecer un fenómeno, evento o situación de la vida real, ideal o imaginaria. Ello es deseable por cuanto la evolución del mundo de la vida encuentra en las prácticas e intenciones de hablantes y oyentes (de los seres humanos) un óbice o palanca para alterar o permitir el flujo de la vida, para figurar el mundo al que podría corresponder la vida: sea a un mundo hostil o afable a la vida.

En esta vía, consideramos que para que una comprensión figurativa tenga una orientación consecuente con un mundo tejedor y no erosivo de vida, se requiere que los sujetos del acto comunicativo sean comprendedores sintientes, mejor edificantes, protagonistas de la construcción de mundos de vida. La comprensión edificadora es al tiempo sub-objetivante, es pensamiento, subjetivación, figuración lógica, pero también edificante, en tanto la figuración objetivante logre alcanzar, construir, generar parcelas de mundos amables con la vida.

Ahora, extrapolarlo a Gadamer (1999), para quien el conocimiento es resultado del lenguaje, diremos que el conocimiento comprensivo es fruto de la manera de figurar eventos del mundo;



de lo que se trata es, a nuestro modo de ver, que tal figuración sea edificante. No basta reconocer las connotaciones fácticas, prácticas del lenguaje, también su horizonte edificante. El acto de educar y la educación no pueden cumplir su función por la vida a contrapelo de las comprensiones para la vida. Un lenguaje, una comprensión edificante es proporcional a la dignidad con que se asuma la vida. La gran función educativa precisa de un lenguaje comprensivo consecuente. Y aquí cobra importancia Morin: “Somos parte del complejo planetario, soslayarlo es un acto de irresponsabilidad”. De incompreensión.

Con esta línea de pensamiento quizás se advierta mejor el lugar de la Comprensión edificadora para explicar eventos y funciones del mundo educativo, y para que los implicados sean protagonistas y no antagonistas de la vida como complexus. Comprender implica ubicarse en el lugar del otro, reconocer al otro como hablante u oyente cuyas preferencias encarnan unas condiciones (y posibilidades) de verdad, horizontes de interpretación del mundo que pueden diferir, singularizar las descripciones que hacen, diverger en las creencias que expresen al describir un mismo evento del mundo sea como hablante o intérprete. Comprender con sentido edificante implica compartir con el otro el mundo entretejido del cual forma parte, y de ese modo el intérprete fortalece su conocimiento y sentimiento de otredad; la función de enseñar educando reside en promover estas agencias, de modo que las interpretaciones que tejan los comededores atraviesen no solo los procesos de conocer y de usar situadamente los conocimientos, sino además procesos donde los potenciales devengan sensibilidad planetaria, hagan del interpretar un estilo de --y por-- la existencia, una agencia con sentido de vida, de carácter comprensivo edificante.

La comprensión no se puede desenmarcar de la vida. La hay por la vida, y por la vida y para la vida es su sentido originario. La historia lingüísticamente expresada da cuenta de que el

esclarecimiento de eventos y acontecimientos, en los cuales por supuesto se juega la interpretación, ha sido crucial para asumir la tarea de vivir; se trata de la historia vista como fundamento de la actividad del comprender. De este modo, la comprensión mediada por la interpretación entre otros procesos, se afirma como una facultad del universo humano, cuyas fuentes no encarnan la presencia de un espíritu absoluto, sino que habitan el orbe de la vida. “En la medida en que vivimos comprendemos y desde siempre hemos comprendido”, señala Bubner, R. (1992) en su reflexión sobre la fenomenología de la facticidad.

Así las cosas, uno comprende cuando está dispuesto a vincular su horizonte con el del otro en la agencia interpretativa. Ser comprendido, a su vez, implica darse cuenta de que el otro ha logrado asentarse en nuestro lugar. De acuerdo con Bayarres: “Los sujetos comparten las condiciones de verdad de las preferencias en la medida en que comparten el mundo. Sólo de ese modo es que es posible interpretar a los demás”. Se trata de una interpretación con finalidades no estrictamente cognitivas, intelectuales; va más allá de “comprender algo” para instalarse en la vía de una “hermenéutica de la facticidad” (Heidegger), un comprender asociado al comportamiento (*dasein*) en el mundo, de lo que se puede hacer (interpretar, iluminar, desvelar, aclarar) sintiendo, compartiendo, vivenciando ahí y ahora (con) el lenguaje del mundo de la vida. Un comprender referido a lo que se puede ser - siendo.

En nuestro caso diríamos que la “edificancia”, como modo y ritual vivencial de comprensión, de existencia, se expresa en la apertura, en el comportamiento humano que permite ser -- siendo; poder - ser mejores ciudadanos del pluriverso; ampliar horizontes para contribuir a la causa de la vida; estar abiertos a reparar e integrar en lo posible lo que el mismo hombre en su ego-antropo-centrismo ha erosionado y atomizado. Abiertos a protagonizar una historia que se

decante comprensivamente *otra*, configurada de senti-dos puestos al servicio de una existencia más digna, una historia de sentidos abiertos para que las nuevas generaciones develen y desvelen sentidos por los cuales puedan vivir experiencias de ser mejores habitantes de la vida, que le permitan con el arsenal de sentidos que han recibido de la historia y los que ha construido¹⁹, afrontar con mayoría de edad civilizatoria las complejidades de la relación social y ecosistémica, la eterna historia de los conflictos, de las incomprensiones que han sometido al mundo a crisis multidimensionales que tienen la vida en riesgo inminente.

A modo de síntesis, a través de la función de educar la escuela habría de avalar la legitimidad de la acción comprensiva, generar algunas de las condiciones que se requieren para esclarecer en el mundo del lenguaje los fenómenos y eventos que enturbian o enlucen el fluir de la vida, y para afrontar la experiencia fenómeno hermenéutica que nos permita alcanzar o reverdecer la nacionalidad de la existencia entretejida. De ese modo quizás la escuela se resignique, deje fluir por fin su dignidad adscriptible, hoy azotada.

Sobre este aspecto versa un próximo aparte de nuestra temática reflexiva: la experiencia ritual de comprender edificadoramente, sintonizada sobre todo en la experiencia de comprender y vivir la función de educar, rituales que ponen en evidencia, si se prefiere en sentiencia principios, valores, singularidades, realidades, fines, funciones y significados. Valga decir, las vivencias edificantes que coronan el acto ético de educar. La “edificancia” o ceremonia de sentir y vivir la obra que reclama la vida para seguir comprendiendo y fluyendo. Ser leales poseedores de los bienes que nos ha otorgado la vida, ahí la comprensión como potencial

¹⁹ Gadamer (2005) nos recuerda que el sentido es potestad de la historia, esta es el acervo inagotable de sentido, desencadenado por nuestro esfuerzo constante por comprender. Tal sentido es nuestro basamento para comprender. Comprendemos por la historia, por la experiencia de comprensión y la de enfrentar, en nuestra opinión, las incomprensiones que atestan la misma y que cada quien carga en su historia personal.

de sentido, de modo que esta se exprese como auto-comprensión, co-comprensión y hetero-comprensión con senti-do evolutivo y no agregante, erosivo del otro y de lo otro que animan la existencia.

II. SOBRE LOS ARTÍCULOS

Una síntesis de cada uno de los trabajos que recoge este número, procede a continuación.

ANÁLISIS ONTOLÓGICO DE LA MUERTE MATERNA DESDE LA CONCEPCIÓN DEL PLURIVERSO. Artículo de investigación a cargo de la académica **Flor Ivett Reyes Guillén**, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Chiapas, México. Analiza a la muerte materna como un problema de salud pública y como un problema social de alto impacto, con consecuencias como la orfandad y el impacto económico en las familias. El diseño metodológico es de carácter mixto basado en entrevistas a profundidad, matematización de la realidad y la propuesta de indicadores para la sistematización de las intervenciones para la atención a la salud materna en espacios de diversidad cultural. Dentro de los resultados más importantes están la visibilidad de barreras culturales para la comunicación entre los actores sociales involucrados en la atención a la salud materna y su búsqueda. Dentro de las limitaciones de la investigación está la necesidad de ampliar la zona de estudio y compararla con otras zonas del estado y el país. Los hallazgos giran alrededor de las necesidades de contribuir a la interculturalidad que favorezca a los grupos étnicos que interactúan en búsqueda de la salud pública y el control de la mortalidad materna.

ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS CON UN ENFOQUE HUMANISTA: LA EDUCACIÓN PREESCOLAR. Artículo resultado de investigación de **Tamar Apel Campo**, CimeH-Centro de Investigación de Matemáticas con Enfoque Humanista, Biniamina, Israel. Apel elabora un análisis generativo de aspectos vigentes en la docencia contemporánea,

que por su carácter estático, reduccionista y mecánico eternizan la deshumanización de la educación y de la enseñanza. Propone el programa *Enseñanza de las Matemáticas con Enfoque Humanista*, que incluye estrategias y escenarios dinámicos, de consciencia, sensibles y humanizantes que son diferenciales (por ser disruptivos, por respetar las diferencias de sujeto y contexto, y permiten desarrollar formaciones, enseñanzas y aprendizajes más efectivos y en consonancia con los primados más sensibles de la educación), que hacen de la planificación, y en general de la docencia y la enseñanza funciones que se deben asumir diferencialmente, para abandonar prácticas y posturas arraigadas. Propuestas que encarnan los principios éticos de la educación, en las que, para decirlo con la autora, “el amor completa el vacío dejado por la funcionalidad”. Al escoger la docencia como profesión nos internamos en una dimensión desconocida y dinámica. Las preguntas que surgen en el ejercicio de la enseñanza de las matemáticas van mucho más allá del listado que podemos elaborar partiendo de nuestro contacto previo con nuestros profesores. Durante años de estudio hemos conocido decenas de docentes que han tratado con la mejor intención de proporcionarnos los conocimientos para el futuro. No siempre los hemos aprovechado y no siempre hemos aceptado su forma de presentarlos. Entre frustración y satisfacción hemos transformado lo que era futuro en presente. Hoy es nuestro turno asumir el rol educativo. Inspirados en principios éticos y dotados de los conocimientos necesarios podemos proporcionar una experiencia edificante a nuestros alumnos de matemáticas. El texto a continuación constituye una rendija que permite echar un vistazo a las posibilidades de ofrecer una conexión significativa, amena e interesante a los alumnos más jóvenes con los que nos encontramos en el sistema educativo: estudiantes en preescolar.

EVALUACIÓN CRÍTICA DE LA FLIPPED CLASSROOM. DE LA TEORÍA A LA REALIDAD.

Antonio Nadal Masegosa, Universidad de Málaga, España. Artículo de reflexión propositiva en torno a la clase invertida. El descomunal volumen de artículos de pretendido impacto científico en base a los criterios de las revistas seleccionadas por el Journal Citation Reports de la Web of Science arroja más de 5.700 resultados en torno a la clase invertida, o flipped classroom. A modo de nueva panacea, una simple metodología se emplea para todo, y se imparte, en ocasiones, al futuro profesorado, paradójicamente, de forma magistral, para que, presuntamente, en su próximo desarrollo profesional, apliquen algo que quizás ni tan siquiera vieron en la práctica. La dificultad de la implementación de las metodologías activas en sí, en aulas de niños y niñas hasta de educación infantil, es algo conocido por quienes realmente ejecutan dichas prácticas de forma cotidiana. A través de las siguientes líneas comprobaremos la fundamentación científica de esta metodología partiendo de su fuente primaria.

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD EN EL AULA DE CLASE.

Hilda Josefina Trelles Astudillo, Universidad Católica de Cuenca-Ecuador. Artículo de investigación. Recoge las opiniones de estudiantes de séptimo y noveno ciclo de las Carreras de Educación Inicial y Psicología Educativa de la Universidad Católica de Cuenca respecto a conocimiento, habilidades, creencias y actitudes sobre la atención a la diversidad en el aula de clase. Para ello, se utilizó un diseño descriptivo y la recolección de datos se obtuvo mediante un cuestionario. El propósito es identificar la percepción que tienen los estudiantes sobre su formación académica para atender la diversidad en el aula. Los resultados evidencian que los estudiantes reconocen la diversidad como un recurso para mejorar la enseñanza, creen que disponen de suficiente formación académica para la



atención de la diversidad en el aula y tienen la habilidad suficiente para planificar acciones de adaptación de la enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales, aplicar estrategias didácticas centradas en los estilos y ritmos de aprendizaje y están de acuerdo que se necesita buena actitud y disposición para trabajar con todos los alumnos diversos, independientemente de sus capacidades

LITERATURA: *PERPENDICULARIDAD ENTRE EMOCIÓN Y MENTE.* **Ana Gabriela Banquez Maturana**, Universidad de Cartagena. Artículo de revisión y reflexión en el campo de la literatura, sobre la perpendicularidad entre emoción y mente, desde una perspectiva neuropsicológica. Dicha iniciativa conduce a la búsqueda de conceptualizaciones sobre la literatura interrelacionada con otros conceptos, tales como emoción y mente. Se manifiesta la necesidad de redefinir qué se entiende por estas categorías en la investigación sobre la literatura; más cuando las expresiones literarias son creadas a partir de las concepciones de realidad o fantasía en las personas. A su vez, se busca propiciar el desarrollo de la comunicación escrita y creativa en las personas como una fuente de liberación del pensamiento, a partir del pronunciamiento de las ventajas que dicha actividad causaría en la vida de las personas para su equilibrio emocional, al liberar las ideas y sentimientos reprimidos. Así mismo, el aprovechamiento de sus habilidades de lectoescritura para la creación de propiedad intelectual que queden registradas en su historia de vida.

ESTUDIANTES DE PREGRADO Y APROPIACIÓN DIGITAL: LOS CENTENNIALS EN LAS CIENCIAS SOCIALES. **Joaquín Reyes Lara**, Universidad de Guadalajara. Artículo de investigación sobre las habilidades digitales, como necesidad ineludible en cualquier ámbito en la vida de la ciudadanía, teniendo en la educación superior el escalón previo para

que las y los estudiantes se sitúen en esa realidad contextual que cambia rápidamente y en periodos de tiempo cortos. La apropiación de las TIC es un proceso trascendental para determinar el grado de desarrollo en que los alumnos desarrollan sus actividades a lo largo de su trayectoria académica. La metodología desarrollada para la presente investigación se sustenta en el paradigma cuantitativo, teniendo como herramientas de análisis las de estadística descriptiva y paramétrica, ya que estas permitieron determinar el grado de apropiación de las TIC en el desarrollo de las actividades de los futuros licenciados, así también identificar si existen diferencias en el grado de apropiación de las TIC entre género y carrera. Entre los hallazgos que resultaron de la investigación se encontró que las y los estudiantes se perciben como usuarios exhaustivos de las TIC en el desarrollo de sus actividades, tanto en las instalaciones universitarias como en sus casas.

ESTUDIO DE CORRELACIÓN DE VARIABLES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO EN ARQUITECTURA. Artículo de investigación. **Carolina Polo-Garzón, Isabel Turbay Varona, Lorena Villaquirán López**, Programa de Arquitectura. Fundación Universitaria de Popayán. (Colombia). Identifica la correlación de variables socioeconómicas que determinan el rendimiento académico de los estudiantes del programa de Arquitectura de La Fundación Universitaria de Popayán. La metodología utilizada fue el Análisis de Componentes Principales (ACP), para prospectar comportamientos en un conjunto multivariable y su influencia en el rendimiento académico, con la finalidad de obtener una descripción estadística de los datos para conocer sus interrelaciones. Como resultado, el estudio evidencia las variables correlacionadas positivamente, las variables correlacionadas negativamente y las variables no correlacionadas, que permiten establecer un análisis concluyente.

ECONOMÍA SOLIDARIA Y DESARROLLO RURAL INTEGRAL EN EL MUNICIPIO DE PAUNA BOYACÁ. DE LA POLÍTICA PÚBLICA A LA POLÍTICA CULTURAL CAMPESINA 2022. Artículo de investigación. **Quiroga Riaño Carol Paola, Quiroga Riaño Ehiby Tatiana, Emmanuel Bolívar Torres**, Corporación Universitaria Remington. Duitama Boyacá. Gira en torno al desarrollo rural integral, fusionado con economías solidarias y campesinas, derivadas de propuestas hacia la paz y la dignidad de todos sus habitantes. Es un proceso que deviene de recopilaciones orales comunitarias denominadas democracia para la paz, SGI 2157 del año 2017 – 2019, dirección de investigaciones UPTC Tunja - Pauna. Se suscita en las grandes oportunidades que se derivan de hechos históricos que atentaron contra las poblaciones urbano rurales en zonas de posconflicto en los años de 1975 a 1990, en especial en la subzona del occidente del departamento de Boyacá. Se trata de promover políticas públicas locales que hagan interdisciplinariedad entre la economía y su cosmovisión social de desarrollo trascendental, la geografía humana y su capacidad de aglomerar producciones agroindustriales, manifestaciones que desde sus patrones sociales producen un desarrollo rural integral, y por último, las acciones que la defensa de la dignidad de todas las personas le imprimen a sus derechos de realizar manifestaciones y movimientos sociales que permitan la vinculación como zona en parámetros de política cultural y de economía campesina, con el único propósito de albergar capital social y capital humano con impacto en todas las comunidades, que desde los procesos articulados a conflictos internos merecen una nueva apología de desarrollo integral, permeado por contextos turísticos, agroindustriales y de desarrollo rural comunitario.

REDES SOCIALES Y CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA DIGITAL. **Ernesto Fajardo Pascagaza, Harry Steve Serrano Carrascal,**

Grupos de investigación ALETHEIA y ECSAN. Artículo de reflexión generativa, un ejercicio reflexivo sobre el papel que cumplen las redes sociales en la construcción de la ciudadanía digital. Para tal efecto, se hace un primer acercamiento argumentativo a las tecnologías de la información y la comunicación a partir de su relación con la construcción de sociedad. Seguidamente, se aborda el tema sobre las redes sociales y su consecuente poder influyente en los escenarios comunicativos y las emergentes realidades de la sociedad actual evidenciadas a partir de la cibercultura. Por último, a partir de los aportes temáticos presentados, se exponen los elementos epistémicos que fundamentan la ciudadanía digital y su relación con la construcción de la opinión pública.

ADAPTACIÓN, ENFRENTANDO LOS IMPACTOS DEL CAMBIO CLIMÁTICO. **Gabriel Alexander Aguirre Bucheli, Diego Marcelo Bonilla Morejón, Luis Aníbal Bucheli Espinoza, Franklin Remigio Murillo Ramos, Gladys Jessenia Tutasí Rea**, Ecuador. Artículo de investigación en torno al acceso a un ambiente sano como derecho humano, ubicado en el grupo de los DESC, con una alta complejidad de su reclamación, pues al ser un bien jurídico distinto a los demás la naturaleza necesita de una tutela diferente, recordemos que la naturaleza es sujeto activo, pues no únicamente afecta a los seres humanos, sino a otros habitantes del planeta, debiendo prevalecer el interés colectivo sobre el individual. Manifiesta que aun cuando varios Estados han positivado los derechos de la naturaleza dentro de sus ordenamientos jurídicos, como lo ha hecho el Estado ecuatoriano en la Constitución del 2008, es notable que su protección sigue siendo débil, y para fortalecer estos aspectos el Estado deberá adoptar políticas públicas eficientes que le permitan fiscalizar las actividades particulares, en las que se pretenda afectar al medio ambiente, lo que permitirá garantizar el derecho a un ambiente sano a toda la población. Estos



derechos ambientales, así como la degradación o modificación de los ecosistemas, han logrado que el derecho proteja el ecosistema, lo cual ha dado el origen a la relación entre los derechos humanos y el ambiente, lo que ha alcanzado a todos los países del mundo, planteando retos que los Estados deben afrontar con todo lo que ello implica, es decir, hacer sostenible el ecosistema en los próximos años. *Concluye que* el compromiso no únicamente es del Estado, ni de las instituciones especializadas en la materia; es una responsabilidad de toda la población, dado que el derecho a un ambiente sano constituye una de las luchas sociales para conseguir su exigibilidad, para garantizar su goce efectivo a fin de que las personas tengan la posibilidad de plantear un reclamo individual para exigir al Estado el cumplimiento del derecho a gozar de un ambiente sano.

EDUCACIÓN CONTABLE Y TEJIDO INTERCULTURAL. Artículo de investigación a cargo de los académicos. **Magda Alicia Ahumada, Oscar Raúl Sandoval Zúñiga y Rosa Mercedes Gómez,** Fundación Universitaria de Popayán. En torno a la importancia de los acercamientos educativos y pedagógicos interculturales en los procesos de la formación contable. El encuentro con los territorios, las experiencias económicas locales, campesinas, indígenas y negras, que repiensen el carácter técnico instrumental de la disciplina y posibilitan la apertura a contabilidades otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arboleda, JC (2010). Competencias y comprensiones pedagógicas. Editorial Redipe/Red Colombiana de Pedagogía.
- (2016). Elaboración de textos académicos en el marco de la comprensión crítico edificadora. Boletín Redipe, Vol. 5, N°. 7, 2016,
- Badiu, Alan (2003). La ética. Ensayo sobre la conciencia del mal. Herder.
- Bubner, R (1992). Acerca del fundamento del comprender. Isegoría 5. (Bubner, R. 1992).(https://www.researchgate.net/publication/50223900_Acerca_del_fundamento_del_comprender/fulltext/0e5f6e06f0c4c08778fb83cd/Acerca-del-fundamento-del-comprender.pdf)
- Bayarres D. Martha E. (2008) : la comprensión desde el marco de la hermenéutica y su aproximación en la filosofía de D. DAVIDSON , Univ. Sergio Arboleda. Bogotá (Colombia) 8 (14): 145-152.
- http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n57/tkaram.html?fbclid=IwAR2cLmuuTG0ECv-CJp-4k6Bp_5Hev3giosrfvGeNo0PoxJ6wo9ITPUTF280.
- Gadamer, Hans-Georg (2005). Verdad y método I., Sígueme.
- Heidegger, Martin. **Ser y tiempo.** Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1998.
- Martín-Serrano, Manuel (1996) “Conferencias de seminario de Doctorado Encuentro epistemológico en torno al concepto de información”. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.



Karam C., Tanius (2007). Lenguaje y Comunicación en Wittgenstein. Revista Razón y palabra, No 57.

Morin, Edgar. 2003. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Quito: Santillana.

Rojas P., P. (2.000). **La ética del lenguaje: Habermas y Levinas:** Revista de filosofía, N° 23, 2000, págs. 35-60).

Vattimo, Gianni (2003). Comprender el mundo-transformar el mundo”, en Habermas, Jürgen et. al. ‘El ser que puede ser comprendido es lenguaje’. Homenaje a Hans-Georg Gadamer. Síntesis.

VergaraH.,F.J.(2008).Gadameryla“comprensión efectual”: Diálogo y tra-dicción en el **horizonte de la Koiné** Contemporánea. Universum v.23 n.2 Talca, 184-200

Wittgenstein, Ludwig (1988) *Investigaciones Filosóficas*, Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM México, [ed. 1954].

(1992) *Observaciones a La rama dorada de Frazer*. Madrid, Tecnos.

Touriñan, JM. Función Pedagógica, Competencia Técnica y Transferencia de Conocimiento. La Perspectiva Mesoaxiológica Editorial Redipe.