

REVISTA BOLETÍN REDIFE: 15 (3) MARZO 2026 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 17 DE OCTUBRE DE 2025 - ACEPTADO EL 19 ENERO DE 2026

EDITORIAL

El modelo Pedagógico conciente (MPC)

El modo Ser-estar, modo "alteridad ética" para asumir la función de educar

The Conscious Pedagogical Model The Being-Way mode, the "ethical otherness" mode for assuming the role of educating

Julio César Arboleda¹

direccion@redipe.org

Resumen

En este aparte se intenta despejar inquietudes del siguiente tipo: ¿Qué es un modelo pedagógico (MP) conciente (C)? Algunos mínimos del MPC. Relaciones entre alteridad, modelo pedagógico,

conciencia relacional y sentido educativo. Perspectiva comprensivo edificante, pedagogía de la alteridad y MPC.

Todo ello tiene lugar en el desarrollo de la siguiente idea: "El modelo pedagógico conciente es el modo ser-estar de asumir, desde el educando, el sentido fundacional de la educación en un contexto y circunstancia dados; es el "aquí y ahora" para realizar la función de educar promoviendo conciencia relacional".

¹ Director de REDIFE, Red Iberoamericana de Educación y Pedagogía. Consultor y asesor pedagógico de instituciones educativas iberoamericanas.

Creador de estrategias, modelos y enfoques pedagógicos, didácticos, curriculares, discursivos y evaluativos enmarcados en el constructo Pedagogía de la Comprensión edificante. Editor de la Revista Boletín Redife y de la Colección Iberoamericana de Investigación educativa y pedagógica. <https://orcid.org/0000-0002-1572-5384>

Palabras clave: MP-C, conciencia relacional y pedagógica, sentido educativo, alteridad ética, modelo pedagógico / conciente.

Contenido

Resumen

Introducción

1. Función de educar, sentido educativo y educación conciente

1.1 Educación y conciencia

1.2 Conciencia de vida

1.3. Edificando con las dotaciones. Las comprensiones en modo ser-estar

2. Modelo pedagógico (MP) y Modelo pedagógico conciente (MPC)

2.1 Qué es un MP?

2.2 La incondicionalidad en el MPC y conciencia pedagógica (CP)

2.3 Cómo potenciar la grandeza humana, socio-natural desde el MPC?

A modo de conclusión

Introducción

El modelo pedagógico (MP) es un constructo que sirve de referencia para alcanzar los fines de la educación que se pretende ofrecer en "situación": en atención a aspectos contextuales, sociales, filosóficos y epistémicos, entre otros. Su construcción impone no sólo ser participativa, involucrar a todos los docentes de una colectividad educativa, quienes se han de encontrar en unos "mínimos" para asumir la función de educar, sino reconocer que la educación se desarrolla en tiempos, espacios y circunstancias específicas, en el marco de los cuales se formulan sus finalidades. Un punto neural aquí es si tales fines se ajustan o exceden el sentido original de la educación.

En la significación de un modelo pedagógico está la pretensión de trazar rasgos de la subjetividad pedagógica de cada uno de los docentes y agentes que intervienen en su construcción -- experiencia, saberes, concepciones, creencias, afectividades, voluntad, comprensiones y elaboraciones, por ejemplo de algunos dispositivos generados o adecuados por sí mismo de acuerdo a sus posibilidades y circunstancia--, con miras a ponerla en función de educar en la conciencia de vida, y para que devenga "subjetividad colectiva" con sentido relacional, ético, de cuidado.

Si un modelo alcanza tal significación podremos considerarlo como constructo "conciente" --un modelo pedagógico conciente (MPC), cuyo significado y sentido primado es "recibir" al educando y "darse" a él promoviendo en el mismo las adquisiciones y fortalezas que le permitan labrar en el terreno de su existencia la vida entrelazada, bordar nexos desde su propio contexto, desde el hábitat natural que constituye su circunstancia, desde sus raíces, desde su singularidad; porque para decirlo con Ortega, P (2020, pag 17), "la acción educativa está necesariamente inserta en un espacio y en un tiempo concretos; se debe a un "aquí" y a un "ahora", que le condiciona".

En tal MPC habita una ética y antropología edificantes, una concepción de "hombre" comprometido con la vida; un ser carnal a quien la "educación conciente" le hará capaz de cuestionar los aislamientos y egocentrismos que marcan la historia de las relaciones sociales, los modelos de desarrollo y los regímenes y ordenamientos que destemplan el plexo humano y de la vida, y entregarse a la tarea relacional, acogiente que nos hace humanos si el Yo se pone al servicio del "otro. La verdadera relación social, al decir de Buber (1978), es ética: "único modo de forjar humanidad".

Esta exposición constituye un primer acercamiento conceptual, reflexivo y generativo en torno al tema del Modelo Pedagógico Conciente (MPC), un aporte realizado desde la perspectiva comprensivo edificante (PCE). Inicialmente se intenta arrojar luces al sentido fundacional de la educación, a la función de educar, a la conciencia pedagógica, entre otros aspectos. Con tal equipaje nos pondremos a la tarea de presentar algunas ideas conceptuales y diferenciales sobre MP y MPC, sustentando desde enfoques ontológicos, éticos, pedagógicos y hermenéuticos relacionales la importancia de construir modelos pedagógicos abiertos y concientes: modelos Para Ser. Se espera ampliar en próximos trabajos buena parte de los aspectos e ideas mencionados, incluidas las estrategias y herramientas comprensivo edificantes, entre otros asuntos asociados en todo caso a la construcción de modelos pedagógicos concientes, MPCs: "modelos interónomos", diremos en posteriores elaboraciones.

El pensamiento ético-antropológico de Levinas, del cual se nutren las ideas educativas y pedagógicas de Pedro Ortega, una y otras retomadas aquí y en otros trabajos nuestros que estaremos sugiriendo, refuerza el "sentido de la educación". Ser sujeto, en cuanto "asignado" al otro, es la piedra fundamental en el pensamiento de este filósofo. Desde la PCE hacemos énfasis en que el sujeto gana "humanidad" recibiendo al otro, "siendo" hilo que da fuerza al tejido humano cuando acoge sin condiciones, cuando recibe, se enhebra, se dá al otro hilo. He ahí el trasfondo de la función de educar, el "ser" de la educación.

1. Función de educar, sentido educativo y educación conciente

La idea de conciencia-de-vida (de conciencia, de vida, de conciencia de vida y/o de vida conciente), o su desconocimiento, determinan los acercamientos que realicemos sobre cualquier asunto del saber o de la existencia. En materia de educación y pedagogía, que es el campo que habitamos aquí, y de manera particular el tema del MPC, ello representa un escenario propicio para repensar expresiones tales como educación para la vida, educando, educador, educado, formación del "ser", enseñar educando, conciencia de vida, Educación conciente ó Educación por competencias.

Una precisión necesaria en este aparte es la noción de "vida" que manejamos desde la PCE, la cual se instala en aquella que en clave ontológico relacional propone Escobar, A, (2015), asumiéndola como "interconexión -- en el dominio de lo real --, entre lo biofísico, lo humano e inclusive lo sobrenatural". En diversos momentos de nuestro documento se ampliará este concepto.

1.1 Educación y conciencia

El ser "educado" no es el sujeto formado en conocimiento, documentado, competente en un asunto, saber o proceso dado. Es quien usa las aprehensiones de modo "conciente", es decir para el complejo de la vida: se abre, recibe, cultiva, se entrega al tejido del plexo vital de humanidad y naturaleza, hilando nexos, respondiendo los llamados del necesitado, de quien más sufre las desigualdades que desata el egoísmo, de quien se desconecta, se ensimisma.

Los docentes nos hacemos verdaderos "educadores" sólo en la "educación conciente", no en la "educación por competencias". Es educador genuino quien promueve conciencia de vida en sus intervenciones, quien "enseña

educando", protagonizando una educación "otra": sustentada en el significado y sentido fundacional, original de la educación, por el cual ésta ha de formar seres concientes, Para la vida.

No adquiere el rasgo de "educador" quien promueve formaciones para "saber- hacer-ser", como supone el "régimen" educativo "por competencias", pues con pautas-discursivas tecnocráticas no se forman mejores seres humanos, seres "socio-naturales": cuidadores del "otro" (del "próximo") humano (ese ser semejante distinto de mí) y de la naturaleza. Los "seres competentes" son para el mundo del mercado, los "seres concientes" son para el orbe de la vida. El "mundo del mercado" en el cual ocurre nuestra existencia no es el "mundo de la vida" que promueve la educación conciente.

El educador no es el Yo profesor, quien considera que el estudiante es "el recipiente", un "recibidor de su saber"; no es el Yo docente que enseña, no es quien tiene el saber, el proveedor; por el contrario, es quien realmente "recibe" y "se da"; es un "Yo humano". El educador es quien aprende a "ser el otro" en su experiencia pedagógica de tejer nexos recibiendo, dándose, respondiendo a ese "próximo" (al estudiante, a quien ahora percibe como "otro" "próximo", sujeto singular necesitado de conciencia), y para ello sale de su espacio (moral) despojándose de su vestido de profesor y de su autointerés, de Yo, de esas barreras que le impiden conectarse con aquel y vivir en su territorio de manera ética, entrañable y visceral el proceso de fecundación, gestación y parto pedagógico en el que él mismo alumbra como "educador" y aquel como "educando", como ser "educado", es decir con los equipajes concienciales que le permitan asumir la existencia con fuerza vital, equilibrante de sí y de la vida compartida. (sobre la metáfora "parto pedagógico" en versión de la perspectiva comprensivo edificante, ver: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/721>)

La función de "educar" es un proceso de humanización, no de promoción de saberes. En lugar de esto último, genera ocasiones, rituales para adquirir conciencia a la hora de apropiar aquellos y para dotarlos de humanidad. No basta con saber y operar en contexto, con hacer técnicamente cosas con las apropiaciones, con lo que se sabe, pretendiendo que por esa vía se desarrolla, implícitamente y por ósmosis, la voluntad, los valores y actitudes necesarios para alcanzar el "Ser- estar": para sembrar y tejer vida. Este modo de hacer educación, si bien es favorable al Ser que pretende el "sistema de competencias" que rige nuestra educación -- un sujeto con capacidades que tributen al "progreso" concebido en el mundo del mercado²: un ser "autónomo", "libre", con valores, actitudes y capacidades para aportar a su sociedad, convivir y alcanzar el éxito; --, no permite la realización del Ser Para el mundo de la vida³.

Nuestra educación marcha evolutivamente cuando se interrelacionan saber- hacer- ser - vivir en dirección conciente, edificante y "desde el educando"; no desde el saber ni desde el docente, ni en el sentido utilitario que sostiene al sistema competencial orientado a la formación de seres más productivos, eficaces y eficientes, promovidos desde las planeaciones curriculares y secuencias didácticas, formatos, métricas y tecnicismos que impone el circuito del consumo. A nuestro modo de ver, los saberes didáctico y pedagógico no están en gran medida a la altura de las demandas sustantivas de la educación.

2 Conversación con Roger Pol Droit, recogida en Levinas (2006, pag. 197).

3 La vida, como la libertad, la autonomía, la solidaridad y la cooperación, entre otros, constituyen "valores" promovidos en la educación y por las diferentes instituciones, que el mercado asume como cuotas rentables, como recursos preciados para los intereses oligopólicos: libertad de mercados, libertad laissez faire, libertad para despojar, epistémizar, colonizar o afirmar la individualidad por encima de la comunidad, etc. Desde concepciones distintas a la ética de los negocios, estos ideales o "bienes" son saqueados, vaciados de su significación más "humana". Es ésa una de las razones por las que, al menos desde la PCE, entre otras miradas, éstos se toman "apreciaciones" irrealizables en la existencia: si en el mundo de los negocios se "mercadea" la "vida", si ésta deja de ser un valor "sagrado", un modo de ser humano, pues en la realidad concreta será imposible de alcanzar o materializar.

Este asunto lo expongo con mayor amplitud en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1218>

Se hace "*educación para la vida*" cuando el núcleo de esta acción es la "*función de educar*", cuyo punto de partida y de llegada es a su vez el educando, a quien se ha de recibir como ser singular, sujeto único, distinto, "otro", el más próximo y necesitado del entramado educativo, a quien el "educador" acompañará en su despliegue de conciencia, en la formación que le permita forjar un modo-de-ser exterioridad, ser hilo recibidor y acogiente del "otro" del tejido humano. Tal quehacer demanda otras formas de planeación e intervención, requiere descentrar la educación de la didáctica, ir más allá del currículo y de la evaluación de aprendizajes por competencias, retomando de las mismas lo mejor posible en otra vía que nos permita formar en la práctica cotidiana "seres para la vida", sujetos que irradian su existencia, y no sujetos para el consumo, no precisamente para el mundo del mercado.

La educación "otra", genuina, necesaria, es conciente: es Para el otro y la naturaleza, para la vida entretejida, humana y no humana. Su "ser" no lo realiza la promoción del conocimiento por encima de la conciencia de vida, pues cada vez la realidad nos demuestra que pensamiento, saber, inteligencia y, entre otras dotaciones, la filosofía y la ciencia sin conciencia (al servicio exclusivo del Progreso que "garantiza" el mercado) extravían, destejan, oscurecen el mundo.

1.2 Por "*conciencia de vida*" se entiende:

a) la luz corpórea, sentiente, terrenal que ilumina nuestra existencia, lo que percibimos, aprendemos, sabemos, creemos, sentimos, queremos, pensamos, imaginamos, amamos u odiamos, los actos "sombrios", no concientes e inclusive in-concientes (irracionales) -- sí, nuestras sombras --, y todo aquello que

comprendemos, no comprendemos, creemos comprender o nos resistimos a hacerlo, lo que desaprendemos e ignoramos, incluido lo que hacemos con lo que sabemos o ignoramos, con lo que aprendemos o desaprendemos; y

b) la cual rebrilla, se concreta cuando cada uno de estos, y demás dimensiones participantes de nuestra corporalidad real, hacen, siembran vida, decantan como "bienes" para la convivencia socio-natural, dan forma a un modo-de-ser-estar, es decir edificante, por y para la vida.

Uno no "es" sin el otro: es por el otro que existimos como seres del mundo humano, y es por la naturaleza que existe nuestra especie, y es recibiendo al otro que nos humanizamos. En consecuencia hemos de abandonarnos a la tarea necesaria, vital de alcanzar, de realizar el Ser en nuestra existencia corporal, de reencontrarnos, ser tejedores de humanidad y naturaleza. El educador lo "es" por el educando, y uno (se) educa por el otro y para ser siempre otro, un ser acogiente, "ótrico": actor presencial, conciente, edificante, quien equilibra su existencia cuidando, sosteniendo la vida compartida de y entre humanos y naturaleza.

La experiencia de vivir con sentido de existencia interconectada, de estar "en sí" por los otros, de ser por el otro y para el otro humano y la naturaleza, de ser proximal, no parece ser un asunto de "saber", y ni siquiera de "sabiduría", si consideramos que no toda sabiduría es vital, evolutiva, Para Ser. ¡Es un evento de conciencia. Un acontecimiento! Levinas es contundente al respecto: "El hecho de que el otro, mi prójimo, es también tercero con respecto a otro, prójimo también éste, significa el nacimiento del pensamiento, de la conciencia, de la justicia y de la filosofía". (Lévinas. 1987, p. 201)

La estrategia "saber-conocer-hacer-ser" es funcional para el contexto de la sociedad de mercado, que en nuestras realidades es, como dijimos en el anterior pie de página, la

sociedad del "mercadeo de la vida", donde los grandes poderes oligopólicos y en general el egocentrismo asumen a la naturaleza y a los mismos humanos (ahí la educación, la filosofía, la ciencia, la tecnología, la política, la cultura) como "bienes", preciados recursos para la afirmación de sus propios intereses. Otra cuestión es "obrar vida" con los equipajes en formación, con lo que se conoce, sabe, hace, piensa, etc..

Más que "saber y hacer en contexto" se trata de "vivir siendo", estando, edificando: de "obrar vida" con las dotaciones, con lo que se "sabe y hace" en la circunstancia, en el tempo-espacio que somos, en el contexto donde hacemos nuestra existencia. Cuando se forma para vivir, para "ser vida", "ser la vida misma", las dotaciones experienciales, cognitivas, afectivas y operativas cobran un sentido único, lejano, indecible e inefable para el mundo competencial del Progreso. La vida nos regala su mejor sonrisa cuando se nos "aparece" el Ser al realizar actos presenciales, por y para la vida: cuando nos "humanizamos" al cuidar de la casa común de humanos y no humanos, único lugar donde podemos existir e iluminar nuestra existencia: cuando somos conciencia de vida.

Se alcanza el Ser cuando se obra vida. "Obrar" es una manifestación visceral, una tarea-labor que nace de las propias entrañas cuando experimentamos, tras el llamado del otro, el deseo incontenible de tejer lazos socio-naturales, y el cual satisfacemos cultivando nuestra existencia concreta, con conciencia de entramado de vida, de fragilidad, incertidumbre y falibilidad. He ahí la necesidad de educar en la conciencia: el músculo que nos permite asumir las circunstancias con voluntad y actitud de vida. Dado que somos circunstancia, que somos espacio-tiempo, es allí donde la educación ha de clavar las semillas de conciencia que permitan depurar lo mejor posible la existencia de las impurezas que arroja nuestra insensibilidad. Allí,

desde el educando, la función de educar inicia la realización de su sentido radical.

1.3. Edificando con las dotaciones. Las comprensiones en modo ser

El mundo educativo bajo el régimen competencial erigido e impuesto por el poder hegemónico y la élite global que sustenta en la ética corporativa el lucro particular sobre el bienestar público, sobre la ética de la alteridad, no promueve fortalezas al servicio de la vida, no a contrapelo de los intereses del mercado; por el contrario, privilegia el desarrollo de fortalezas que aporten a la maximización de la productividad, el consumo y las ganancias. Nuestra acción educativa no se orienta bajo la luz del sentido original de la educación, derivado de la necesidad de tejer y potencializar la vida común, sino de otro (un *contra*)sentido de educación por el cual se reproducen los intereses particulares y aplazan los convivenciales.

El capitalismo usufructúa, en cuanto puede, la educación y todo aquello que represente y afirme la vida -- la diversidad, las diferencias, la singularidad, la comunidad, lo humano, lo no humano, y la misma incertidumbre e indeterminación que pesan en la evolución de la misma --, intentando disolverlos en sus lógicas y modos de mercadeo, y convertirlos en productos redituables, en valiosas piezas de consumo.

Uno, quizás el único equipaje humano que acaso le ha resultado menos vulnerable a la formación económico-social capitalista sería, por fortuna, aquel que tanto cuesta al sujeto desarrollar: la "conciencia de vida". Son susceptibles a la máquina del capital la naturaleza, la cultura, el sujeto humano con sus aptitudes, verbigracia el pensamiento y la inteligencia, la consciencia crítica, las emociones, la voluntad, los sentimientos y las creencias, entre otros, particularmente cuando decantan como potenciales "no concientes" e inclusive in-concientes o irracionales: adquisiciones

ensimismadas, Para Sí y no Para Ser, no para tejer nexos socio-naturales con éstas, no para el servicio de la vida.

He ahí la necesidad imperiosa de resistir y re-existir educativa y pedagógicamente -- de la educación "como un nuevo nacimiento", dirá Ortega, P (2015) --, asumiendo cada proceso y acción escolar de modo edificante, con conciencia de vida, y no des-corporizada-mente: no promoviendo escenarios para "saber hacer" en el contexto marcado por los negocios, sobre todo allí donde tiene más valor que la vida misma saber rendir, competir y adelantarse al "otro-rival" como condición para lograr el éxito y alcanzar privilegios con las apropiaciones escolares.

Subordinada a los intereses de mercado la institución educativa no se reconecta con su Ser, sigue extraviada del sentido primigenio que vincula su acción a la formación de sujetos concientes, seres para la vida. El "sentido original de la educación" se realiza, por el contrario, ambientando oportunidades y capacidades para "saber y querer obrar vida", para la reflexión serena, crítica, generativa, actuante y edificante: fortaleciendo no sólo esquemas de conocimiento que aseguren el desarrollo de competencias, sino destrezas comprensivas y metacomprendivas, acompañando éstas de disposición, actitud y voluntad para poner todas nuestras experiencias, cogniciones, valores, saberes, creencias, sentimientos y demás fortalezas en sentido edificante, en la vía que ilumina, da vibra, da vida a la existencia humana y la naturaleza.

Si bien es relevante "apropiarse" de la *información* (escolar y extraescolar), es decir, procesar y convertir ésta en *conocimiento*, sobre todo generar escenarios de aprendizaje significativo en los cuales movilizamos éste, lo resignificamos con sentido; también es necesario ir más allá del conocimiento, posibilitando que el mismo derive en *comprensión*. Cuando el aprendizaje es

comprensivo no sólo se generan oportunidades para formar y activar conocimientos; es imperativo potenciar la actividad operativa reflexionando y senti-pensando antes, durante y luego del trayecto, pues "la comprensión es un complejo de conocimientos, razonamientos, valores, actitudes, disposiciones, creencias, experiencias y sentimientos que interactúan y dependen entre sí frente a una situación o asunto dado; éstos se esclarecen a medida que la comprensión se hace más conciente, cuando la convertimos en verdadero pilar luminoso de nuestra existencia, en semilla de vida" (Arboleda, 2013: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752610>).

Esto quiere decir que es necesario poner las comprensiones en "modo Ser-estar", comprensiones de y para la vida. La comprensión conciente precisa que la apropiación de información o construcción de conocimientos dé lugar por supuesto a la comprensión, y que ésta a su vez se afiance y derive como fuerza edificante, es decir que la información, los conocimientos y la comprensión decanten como obra de vida, tejan la vida común. La comprensión edificante es conciencia real: es el modo ser – estar de la comprensión, es acción por y para la vida. Sobre la comprensión como "forma de vida" puede verse: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2242/2238>

Cuando la comprensión adquiere esta vigorosidad el sujeto no sólo esclarece los asuntos de comprensión, realizando actos mentales y operativos, sino su vida misma y la vida compartida, al realizar acciones presenciales, iluminadas, concientes: "obras de vida". Así las cosas, la comprensión es conciente, edificante cuando el sujeto logra que la información desenvuelva conocimiento, éste derive en comprensión y ésta decante obra de vida. Somos "modo de ser conciente" cuando comprendemos formando lazos; visto así, "la

conciencia es el modo de ser comprensivo edificante".

Esta es una vía para la reorientación de la educación, que le permite a esta ser-estar, revelarse como institución-acción por y para la vida. Por esa senda el docente asumiría con grandeza su función de "educar" y de "enseñar educando": promoviendo conciencia y comprensiones Para Ser, es decir podría emerger como "educador" y -- junto con el "educando" -- como ser "educado"; en efecto, uno y otro sujetos educados: concientes, sembradores y cuidadores de la vida compartida.

Una ampliación de este desarrollo se encuentra en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2348>

2. Modelo pedagógico (MP) y Modelo pedagógico conciente (MPC)

2.1 Qué es un MP?

El MP "constituye un complejo interrelacionado e interdependiente de saberes, creencias, reflexiones, pensamientos, intereses, estrategias, procedimientos y prácticas de orden curricular, pedagógico, didáctico, evaluativo, discursivo, metodológico y educativo, que fundamentan y caracterizan el ejercicio formativo de un docente, grupo de docentes o una comunidad educativa. Representa la política pedagógica, un pensamiento en acción: lo que se pretende con la acción formadora y lo que se hace para lograrlo, incluida la percepción (acuerdo) sobre el tipo de hombre, cultura y sociedad que se pretende formar, y los estratagemas que se diseñan, re-plantean y desarrollan en la práctica para lograrlo". (Arboleda, 2007, *Modelos Pedagógicos Autónomos*).

Unos y otros constituyentes interactúan, dependen entre sí: la evaluación de lo didáctico, lo curricular de lo evaluativo, un enfoque de

otro, y recíprocamente entre todos. Nada es separado en el modelo pedagógico. La voz propia de cada componente -- por ejemplo, las teorías, perspectivas y enfoques seleccionados -- sustentan con su canto el entramado.

La fuerza de un modelo pedagógico depende en parte de su apertura. Un modelo centrado, cerrado en un solo enfoque o perspectiva pedagógica, didáctica, curricular, evaluativa o discursiva, pierde potencia en cuanto escatima oportunidades que se podrían encontrar en otras para asumir los procesos educativos. Al respecto cabría preguntarse: ¿serán suficientes las bondades de una sola pedagogía, sea la tradicional, socio-crítica de corte freiriano o dusseliano, el constructivismo, las pedagogías ancestrales, mesoaxiológica, de la comprensión edificante y demás, de la alteridad, la radical inclusiva, dialógica, significativa, entre muchas otras?

Un método, estrategia, enfoque o recurso puede brindar resultados favorables dependiendo de muchas variables, incluido el contexto, la situación, las metas y logros cognitivos, afectivos, operativos y edificantes esperados. Es deseable escoger entre diferentes opciones aquellas que mejor sintonicen con las propias realidades y necesidades educativas -- sin caer, por supuesto en el eclecticismo --, hasta ganar la tesitura educativo pedagógica que le otorga grandeza concienical al modelo pedagógico.

Un modelo pedagógico es conciente si gana, entre otros aspectos que a lo largo de este texto se mencionan, la musculatura epistémica, axiológica, praxeológica, ética y ontológico relacional, entre otras, para promover en los educandos dotaciones que le permitan actuar, obrar y proceder en el mundo con sentido de vida común, relacional, "interproximalmente": poner los equipajes que adquiere en modo "ser-estar": al servicio del "otro" o próximo humano, y de lo otro o próximo no humano de la naturaleza

a quienes se debe, por quien es, "siendo", tejiendo lazos socio-naturales.

Hay modelos pedagógicos que se centran en perspectivas y enfoques que representan formas singulares de asumir los procesos cognitivos que favorecen la apropiación y construcción de conocimiento, así como el desarrollo de capacidades intelectuales; estos referentes aportan, además, a los procesos socio-afectivos, valóricos y actitudinales que demanda la formación de estructuras mentales que potencialicen los aprendizajes. Otros privilegian paradigmas que contribuyan al desarrollo de fortalezas, sea críticas, socio-culturales y/o valóricas, entre otras, y según sus preferencias, sin dejar de incluir referentes cognitivistas. Tal elaboración precisa, en todo caso, acercarse a distintas orientaciones, y no será sólida si nos aferramos a una de éstas de tal modo que restemos importancia a otras.

En todo caso, no por el hecho de potenciar aprendizajes, destrezas críticas y socio-afectivas se puede caracterizar a un modelo pedagógico como "conciente". Un conocimiento, un valor, una actitud, una destreza o una comprensión no son concientes por aparición espontánea; de serlo no habría el registro histórico que existe sobre los intereses de poder que contemplan su construcción y desarrollo para reproducir privilegios, sistemas económicos, amén de ideologías políticas y religiosas. Es decir, que tales potenciales no son "un fin en sí mismo", pero al margen de la conciencia desenvuelven como fortalezas "Para Sí", sea porque su promoción obedezca a agencias autointeresadas, que buscan réditos privados, o porque sólo basta con promoverlos o adquirirlos. Otro asunto es cuando los campos de la educación siembran procesos de construcción y uso de apropiaciones que constituyan verdaderos pilares Para Ser, dotaciones promovidas y adquiridas con sentido de vida, para sustentar con las mismas el plexo de humanidad y naturaleza.

Un modelo conciente no se centra más en los procesos de conocer, aprender, enseñar y formar que en la función de educar; ésta, la protagonización de conciencia de vida, representa el "ser" de un MPC. Aunque es cierto que la educación no se reduce a la función de educar, pues de serlo sería una educación incompleta, como insuficiente es la que privilegia la promoción de conocimientos o aquella donde las fortalezas valóricas o sociocríticas marcan su acción, el "ser" de la educación está en la dirección de formar seres tejedores de vida, y para ello la conciencia habría de representar un potencial insalvable, sin el cual los procesos mencionados no se encienden, no dan luz a la existencia. Humanizar, sembrar vida con la educación precisa descentrarse del paradigma que ubica a los aprendizajes y a la enseñanza en el corazón de los procesos educativos.

2.2 La incondicionalidad en el MPC y conciencia pedagógica (CP)

Conciencia pedagógica es la potencia que alcanzan los sujetos encargados de intervenir en la formación de los estudiantes de cara a realizar, a través de este proceso y lo mejor posible, el sentido original de la educación: la formación de seres relacionales, proximales, presenciales, es decir recibidores incondicionales, protagonistas de la vida entrelazada.

La CP se expresa en los actos presenciales del educador, verbigracia cuando acoge sin condiciones a cada estudiante, acompañándoles hasta donde más pueda en la construcción de sus propios proyectos o modos de vida conciente: diseñando ambientes de aprendizaje "presencial", es decir para la vida⁴, donde lo importante sea adquirir conocimiento en el marco de situaciones reales en las cuales juntos puedan utilizar éste con sentido edificante, como conocimiento conciente, para la vida, no

⁴ Desde nuestra perspectiva comprensivo edificante sustentada en perspectivas pedagógicas, ontológicas, éticas y hermenéuticas relacionales, la vida constituye un complejo que incluye lo biofísico, culturas, naturalezas, cosmologías y universos interconectados e interdependientes.

sin reflexionar de manera crítica y generativa durante este proceso de crecimiento. En virtud a este evento el estudiante logra convertir el conocimiento en comprensión y hace de esta un acontecimiento: una comprensión edificante.

La "incondicionalidad" es una cualidad insalvable del educador, es uno de los "baremos de presencialidad" que permiten advertir el grado de conciencia pedagógica de éste: determinar si asume con rigor ético la función de educar. Es un atributo esencial de la alteridad ética, concepto que, por cierto, alimenta a la pedagogía de la alteridad y a la perspectiva o pedagogía comprensivo edificante -- aquella inspirada e impulsada por Pedro Ortega Ruiz y ésta por mí --, una y otra sustentadas en las ideas éticas y antropológicas de Emmanuel Levinas.

Realizamos el acto ético de asistencia y recibimiento del vulnerable sin esperar reciprocidad cercana o lejana alguna, y sin reducir la "entrega" a ciertas características que deba poseer el "otro", sea afinidad ideológica, política, cultural o de otra naturaleza. Para disponernos al prójimo o próximo del cuerpo compartido basta con percibir y sentir en nuestras vísceras el resonar del timbre por el cual se anuncia el vulnerable, en realidad de cualquier ser viviente, humano y no humano que precise de nuestro cuidado, a quien es nuestra responsabilidad ética acoger. Desde ahí somos indeterminada "apertura", incondicional "exterioridad".

Promover el recibimiento inobjetable del "otro", del "próximo" del entramado de la vida, como un imperativo educativo y pedagógico, no es una tarea sencilla; precisa contar con fortalezas institucionales y docentes que permitan hacerlo. Algunas de estas, además de otras que ya hemos mencionado, son las que ponemos a consideración:

a) formar docentes que logren ser ejemplo de recibimiento dentro y fuera de la escuela.

Tal formación habrá de generar escenarios para la construcción ética compartida, en los que inicialmente el sujeto experimente el abrazo de una recepción cálida. Dicha vivencia sería terreno abonado para que los participantes edifiquen en sí mismos la "exterioridad": el darse al otro. La formación de grandeza para abrirse al próximo supone que el sujeto recipiente sea incondicionalmente acogido, reconocido en su singularidad, como ser único en el mundo, pero también como ser precario, necesitado de acompañamiento para adquirir la fuerza mínima que requiere el equilibrio personal y socio- natural. El educador no aportaría lo suficiente para ello si su propio equipaje balanceador fuese débil, si no contara con el "visual ótrico"⁵ que le permite apreciar y leer el rostro del vulnerable -- no sólo del educando sino de todo ser precario, e independientemente de la distancia física --, y conmocionarse hasta darse, solícito frente a las demandas impresas en éste.

b) convertir el aula en laboratorio equilibrante.

La función de educar con conciencia pedagógica no se hace en aquel aula donde reina la neurosis de aprehensión de conocimiento, de saber y hacer, donde prima el tecnicismo que impone la enseñanza, el afán de aprendizaje y/o el desarrollo de competencias. Acaece cuando tal espacio se configura como horizonte acontecimental, donde tienen lugar los rituales que tejen comunidad: aquellos donde lo relevante no es enseñar ni adquirir conocimientos, valores y destrezas, más que educar-se con estos, vivir experiencias en las cuales podamos tejer vida común con los mismos, aprendiendo juntos a usarlos con sentido

edificante, con actitud recibidora del otro habitante de la casa común.

Los dispositivos conceptuales y metodológicos de carácter pedagógico, curricular, discursivo, evaluativo y didáctico que se ha venido generando desde la perspectiva comprensivo edificante (PCE)⁶, sirven el propósito de hacer del aula un ambiente para "ser-estar", para aprender comprendiendo y comprender edificando, es decir para vivir experiencias en virtud de las cuales los educadores ganen conciencia pedagógica en tanto acompañan a sus educandos en el fortalecimiento de sus comprensiones y equipamiento, así como en la puesta de éstas como "obra" de vida, como equipajes para Ser, con los cuales unos y otros tejen vida interconectada⁷.

Cuando los docentes de una institución educativa se ponen de acuerdo para conocer, generar, compartir entre sí y utilizar en su praxis pedagógica herramientas y estrategias conceptuales y metodológicas para asumir con presencialidad los procesos educativos -- teniendo la función de educar, valga decir, de promover y protagonizar conciencia como el cemento de su intervención --, desde ese momento están construyendo su propio modelo pedagógico, su modo de hacer pedagogía, su estilo de Ser-estar, y tal institución se asume como laboratorio acogiente, potenciador de conciencia pedagógica.

6 Aspectos centrales de esta perspectiva se encuentran en 14/7 (pag 7): <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2270/2266>

7 Algunas de estos recursos o bienes se encuentran en varios libros, a saber:

-"Competencias pedagógicas: Conceptos y estrategias para el fortalecimiento, evaluación y comprensión de la práctica formativa" (Editorial Redipe, 2011); "Guías formativas" (Ed. Penser, 2003); "Modelos pedagógicos flexibles" (UAC- Ed. Penser 2007); "Estrategias para la comprensión significativa" (Ed Magisterio, 2005); "Metodología del aprendizaje: por competencias, comprensiones y proyectos de vida" (Ed. Penser. 2007); Pensamiento lateral y aprendizajes (Ed. Magisterio, 2007); Mi Proyecto de vida: Reflexiones y estrategias didácticas y pedagógicas (2001).

Un modelo pedagógico. Un modo de ser alteridad ética.

Tal laboratorio o modelo, modo de ser-estar pedagógico, no restringe sus procesos a una única metodología, enfoque o perspectiva, pues ello representaría un modo no sólo de des-conocimiento, sino de "inconciencia pedagógica": sin duda lastimaría de ese modo e independientemente de la voluntad la apertura, exterioridad y relacionalidad que subyace a la función de educar, de recibir al otro. Al constituir un horizonte en la alteridad habrá de soportarse en distintos dispositivos, creados y/o seleccionados por los docentes, que contribuyan a la labor edificante en el contexto específico que precisa una forma particular de ejercer la demanda educativa con conciencia pedagógica; sobre todo si se reconoce que ningún dispositivo deberá poder por sí mismo responder al universo, mejor pluriverso de necesidades educativas que imponen las realidades particulares.

No cabe allí la soberbia o el capricho personal del docente o directivo que desee imponer una herramienta o referencia. Es necesario reconocer si éstas sirven la finalidad institucional, educativa y pedagógica esperada: si aportan a los procesos de potenciar conocimientos, comprensiones y adquisiciones Para Ser, para el mundo de la vida y no exclusivamente para el mundo del mercado; no comprensiones o dotaciones Para Sí, que no hayan sido construidas con finalidad edificante, en modo alteridad ética. La alteridad es una condición para ejercer la incondicionalidad íncita a la función de educar.

Ello significa que la demanda por los enfoques pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje, el desarrollo de valores, actitudes y experiencias que interesan en la sociedad de mercado debe dar paso al

arribo de aquellos de orden "relacional" que sustentan el orbe de la vida, aquellos que nombren la palabra "vulnerable" de tal modo que uno la "sienta" y al tiempo perciba desde el órgano y visual óptico -- en su mente y todo su cuerpo -- el rostro del necesitado. Estos paradigmas cargados de alteridad tienen potencial para "reconocer" y recibir al ser precario, para promover conciencia de vida, la actitud proximal, ser el otro, ser ópticos, y en consecuencia habrán de encajar en el marco de las "máximas de la relacionalidad" donde se afirmen como equipajes para la vida en comunidad.

Como se advierte, el MPC representa una oportunidad para que la educación asuma su responsabilidad de promover "conciencia proximal", de vida compartida, de cuidado de lo humano y lo no-humano, en virtud de la cual los sujetos⁸ (educandos) ganen presencialidad en el mundo, en su circunstancia, en su existencia socio-natural, acogiendo y aportando a la prevención de eventos in-humanos y de prácticas deshumanizantes y desestabilizadoras de la estructura de la vida.

Los modelos pedagógicos concientes (MPC) son laboratorios relacionales, y no sólo en la interacción social, con el otro, también a la hora de relacionarnos con el mismo conocimiento. La relacionalidad ha de estar fundada en la responsabilidad ética de "ser el otro". Sobre el particular Levinas manifiesta que el "Yo humano no es una unicidad cerrada sobre sí (...), sino una apertura (al otro), la de la

⁸ Esta idea se refuerza con la siguiente manifestación de Butler, J. 2006, pag 73: "Cuando hablamos de un "sujeto" no siempre nos estamos refiriendo a un individuo; estamos hablando de un modelo de praxis e inteligibilidad basado a menudo en nociones de poder soberano. Somos seres sociales hasta el más íntimo de los niveles - seres que se comportan respecto de un "tú", fuera de sí mismos, constituidos por normas culturales que nos preceden y nos exceden, entregados a un conjunto de normas culturales y a un campo de poder que nos condiciona de manera fundamental.

responsabilidad (por el otro), que constituye el verdadero comienzo de lo humano y de la espiritualidad".

El otro es a quien nos debemos y por quien existimos, y a quien por ello hemos de responder, con quien hemos de establecer, desde las entrañas y no primera y exclusivamente desde la razón, una relacionalidad ética. La ética en Levinas es una "cuestión de entrañas"; es responsabilidad y hospitalidad (Levinas, 2011). Y ya no será entendida como una finalidad de la acción educativa, sino como condición de la posibilidad misma de la educación (Ortega, 2015).

En nuestro caso la reponsabilidad inmanente en los actores del hecho educativo de abrirse al otro, ser interproximales (cuidar del próximo humano y no humano), se ha de promover para ser afirmada en las relaciones entre y con los educandos, los mismos docentes y miembros de la comunidad educativa, y de uno y otro con el entorno multidimensional. Para decirlo igualmente con Judith Bettler, quien a su vez se enriquece de Levinas, "no somos entidades aisladas en lucha por el "reconocimiento", sino que somos parte de un intercambio recíproco, un intercambio que nos destituye de nuestro lugar, de nuestras posiciones de sujeto, y nos permite ver que una comunidad necesita reconocer que todos estamos, de una u otra manera, luchando por el reconocimiento".

Tal responsabilidad la habremos de ejercer también con el conocimiento producido por el ser humano. En la construcción del MPC reina la calma, cesa el ruido del protagonismo epistémico; los diferentes enfoques, perspectivas, métodos, metodologías y dispositivos necesarios para efectuar la acción educativa ingresan en "modo ser- estar", en "modo siendo", ganando ser; se invisibilizan, pierden "identidad" propia, y se dan, decantan como identidades Para Ser, comparten subjetividades interproximales, con voz comunal.

Es decir que el MPC no se levanta sobre el nombre de un solo enfoque o perspectiva; otro asunto es que el mismo sea distinguido como dispositivo que pesa por su potencial en materia comprensiva y sobre todo edificante, relacional. No se erige tampoco en contravía de intersubjetividad, de la necesidad de relacionarnos de modo comprensivo y edificante con el otro humano, sea cual fuere. Su basamento habrá de ser la interproximalidad, la apertura hacia el otro (humano y no humano), el conocimiento, el entorno y todo aquello sin lo cual la vida no ilumina.

2.3 Cómo potenciar la grandeza humana, socio-natural desde el MPC?

La respuesta ha de partir del propio educador. Ya hemos expresado que en el MPC los educadores se afirman, se revelan como "educadores", en el recibimiento incondicional que le dan a sus educandos, atendiendo su situación de vulnerabilidad⁹. Es claro que no alcanza este honor quien, entre otros aspectos, no advierte o responde al llamado del educando necesitado, quien no percibe en aquel algunas formas de precariedad, sus demandas de conciencia, su susceptibilidad a ser instrumentado, si se prefiere moldeado, además de su propio ego, por fuerzas externas: vulnerable al influjo y determinación de ideas, emociones, sentimientos, valores,

⁹ En otros espacios hemos puesto de manifiesto que todo educando es un ser vulnerable, precario, necesitado, independientemente de su rasgo o situación social, psíquica, física, cultural o ideológica. "Es vulnerable el otro humano, mi congénere distinto de mí. Es vulnerable porque es necesitado. Todos los seres humanos somos necesitados. Arboleda, 2025 (14/2) Educar para ser ótricos": <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2206>

Quien aprende a convivir, a conquistar el Ser es tan necesitado, es tan vulnerable como el opresor, el victimario, el tóxico, el egoísta. El opresor es necesitado porque es absolutamente vulnerable a su ego, a su afán de mismidad, de ser introyectado por el otro; encarna la tragedia de buscar al otro sólo para mantenerse, para ensimismarse. Se niega a ser - el - otro, se entrega a la tarea de seducir y agregar al otro, no a la responsabilidad ética, humana, de respetar al otro como otro, como distinto, de hacerse cargo del otro, de ser el otro. Se eterniza en el no - ser, se entroniza en el sí mismo. Cuando advierte que falla su cálculo parasitario, su hechizo, profundiza su agresión sobre el otro, le impone la internalización, su régimen del egotismo. Habita la desgracia en el sí mismo, explotándola al otro.

creencias, deseos, necesidades y aspiraciones, entre otras cuestiones clave para erigir o detener la construcción de subjetividades comprensivo edificantes, de corazas para Ser, para habitar tejiendo nexos en la existencia.

La incondicionalidad, la exterioridad ótrica, la conciencia pedagógica, la alteridad ética, la intervención y dotación edificante, presencial, habrán de marcar la construcción de MPC a fin de asumir con don de gente la función de educar. No es suficiente –ni en cierto sentido deseable– pretender blindar tal proceso con discursos "pedagógicos" que suenan como melodías del alma porque dicen las "verdades" respaldadas por las humanidades y las ciencias de la educación, ahí el saber didáctico y pedagógico; por ejemplo, la necesidad de ganar fortalezas, entre otras, para dialogar, aprender de modo cooperativo y recíproco, para abrirnos a distintas formas de hacer educación para la vida y el trabajo, para saber, hacer y ser, para el desarrollo de competencias, para vivir juntos, ser críticos y creativos.

Muchas de estas apuestas, creencias y "verdades" pedagógicas terminan aplazando la realización del sentido original de la educación y por lo mismo la realización "humana" del educando (el "ser" de la educación), cuando a) son formuladas al margen de la ética de la vida, b) en estas o en quienes las promueven se desconoce o soslaya el sentido "presencial" de la educación, c) no contemplan o generan escenarios para que el educando constituya el inicio y final del proceso, y, entre otros, cuando d) se parte de que el docente es *per se* educador, promotor de conciencia de vida, sujeto ejemplar en la formación de "conciencia pedagógica".

A modo de conclusión

El MPC es una estructura elaborada mancomunadamente entre profesores y directivos de una institución o miembros de una asociación o colectivo social con tareas

pedagógicas, de cara a desarrollar sus procesos a la luz del sentido fundacional de la educación, en virtud del cual cada uno ha de intervenir en la formación de educandos concientes, sembradores y cuidadores de vida entrelazada. Está sustentado en acuerdos pedagógicos de tipo teórico, conceptual, didáctico, curricular y evaluativo entre otros, mismos que cada miembro (educador) habrá de cumplir en el ejercicio de sus funciones.

Al escoger y asumir un enfoque pedagógico es imprescindible partir del sentido inmanente de la educación: promover escenarios para que los seres construyan "conciencia de vida", esa luz carnal que les permita usar los potenciales adquiridos y desarrollados dentro y fuera del aula (experiencias, conocimientos, saberes, emociones, sentimientos, intuiciones, creencias, voluntad, actitudes, pensamiento, inteligencia, comprensiones, y demás puntales psíco-físicos, espirituales, sociales, ecológicos) con "sentido", es decir a favor de la vida, del plexo vital.

Educación es pues promover conciencia de vida. La vida constituye el pilar ético y ontológico de la educación. El cuidado de la vida es el "Ser" de la educación. Tal Ser representa a su vez el sentido del "obrar" pedagógico: las reflexiones y producciones pedagógicas tienen el "deber - ser" de aportar luminosidad a la acción, a la obra educativa. El Ser de la Pedagogía es proyectar luces, oportunidades y capacidades para que el hecho educativo logre que los seres humanos formen músculo socio-natural, el equilibrio personal que les permita cuidar, sustentar el complejo de la vida. Atendiendo a esta sugerencia, no es razonable someter las prácticas educativas a un solo enfoque pedagógico y educativo, máxime si éste no descansa en el Ser de la educación. La pluralidad signa al MPC, éste se soporta en aquellos dispositivos y referentes en los que asome el rostro del vulnerable humano y no humano.

El MPC precisa educar todas las esferas mencionadas arriba configurantes de la personalidad de los educandos, por ejemplo el pensamiento, sea en su dimensión crítica, creativa, social, innovadora, tecnológica, investigativa, compleja, etc. Es decir, que educar el pensamiento supone orientar su desarrollo por la senda de la vida, potenciar pensamiento conciente, relacional, interproximal, cuyo uso ilumine el mundo, dé vida a la existencia. Sin ello será un pensamiento "centrado", Para Sí, acaso encerrado en la mera razón, la cual de ese modo podría ser afinada para servir las finalidades del egocentrismo.

Es deseable que las instituciones educativas, más que "adoptar" un modelo pedagógico constituido por enfoques y perspectivas teórico - conceptuales y metodológicas que fueron elaboradas por pedagogos, epistemólogos, cognitivistas, científicos o por otra colectividad a partir de coyunturas, de determinadas circunstancias históricas, sociales o políticas, construyan el propio. Es necesario, además, que el MP que rija la actividad pedagógica de un docente o institución educativa no constituya una adopción sino una elaboración propia y colectiva, y en tal sentido, que no represente una pieza formulada solamente por un equipo específico de la comunidad docente y/o directiva, sino por todos. Ha de representar, más que un constructo "elegido" para orientar la acción formativa, una producción que surja de la participación activa de los docentes en particular: constituya una "subjetividad plural", relacional, edificante, una voz común que pone las experiencias, saberes, sensibilidades, conocimientos, comprensiones, disposiciones, valores, creencias, voluntad, pensamientos y dotaciones de cada participante en función del sentido primigenio de la educación y bajo el ordenamiento de las máximas de la vida entrelazada, ahí la responsabilidad ética para con el otro y lo otro del complejo de la vida, por quienes existimos.

- ¿Cuál es el modelo pedagógico de tu institución educativa?
- Estamos construyendo el MPC.

Referencias bibliográficas

Arboleda, Julio César (2013). *Hacia un nuevo concepto de pensamiento y comprensión*. Revista Boletín Redipe, , 8-24:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752610>

Arboleda, J.C. (2013). *El educando en la pedagogía de la alteridad*. Revista Boletín Redipe, 14/2: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2348>

(Arboleda, J.C. (2007), *Modelos Pedagógicos Autónomos*. Fundación Penser- UAC.

Arboleda, J.C. 2025. "Educar para ser ótricos": Rev Boletín Redipe, 14/2 <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2206>

Buttler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*, Paidós, Buenos Aires.

Buber, Martin (1978). *Yo y Tú*. Nueva Visión, S.A.I.C., Buenos Aires

Escobar, A, (2015). *Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vida, redes*, Universidad del Cauca).

Ortega, P, (2015). *La educación es un nuevo nacimiento*. Revista Boletín Redipe, 4/9: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/336>

Ortega, P. (2020). *Educar desde la experiencia ética del otro*. Editorial Redipe, Cali, NY: <https://redipe.org/wp-content/uploads/2020/08/Tomo-xxii-1.pdf>

Levinas, E. (2011) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).

Levinas, E. (2006). *Los imprevistos de la historia*. Ediciones Sígueme. Salamanca. España, pag 197.