

# ALTAmira<sup>22</sup>

REVISTA ACADÉMICA

**U** NIVERSIDAD  
DE TIJUANA | *cut*





# CONTENIDO

## 7. EDITORIAL

*Por Juan José Luna.*

## 8. Cuando la Pandemia derrotó al Maestro Tradicional.

*Por Karla Karina Romero Valdez, Víctor Manuel Martínez García y Yennifer Díaz Romero.*

## 14. Educar para la vida y el desarrollo comunitario: Un enfoque para el México pluricultural.

*Por Cayetano Adán Pérez Roblero y Armando Escobar Pérez.*

## 22. Pedagogía y didáctica: Reflexión en torno a la enseñanza en la facultad de ingeniería de la institución universitaria Pascual Bravo de la ciudad de Medellín.

*Por Jose Ricardo Velasco Méndez.*

## 28. Temporalidad y subjetividad de la violencia en la misma Cepa: Instante y situación de víctimas y victimarios (as) en la familia, resueltos o no al cuidado de sí.

*Por Alejandro Hurtado Hernández.*

## DIRECTORIO

Mtro. Jesús Ruiz Barraza  
Rector de la Universidad de Tijuana.

Mtra. Yeni Marmolejo Mariscal  
Vicerrectora de la Universidad de Tijuana.

Dr. Jorge Mario Flores Osorio  
Director de la Unidad Transdisciplinar  
de Investigación.

Mtra. Lorena Pulido Rios  
Directora de Posgrado e Investigación.

Juan José Luna Ruiz  
Coordinador Editorial.

Alejandra Moreno Acevedo  
Diseño Editorial.

## Articulistas.

Alejandro Hurtado Hernández  
Armando Escobar Pérez  
Cayetano Adán Pérez Roblero  
Karla Karina Romero Valdez  
Víctor Manuel Martínez García  
Yennifer Díaz Romero

## CONTACTO

[altamira.cut@gmail.com](mailto:altamira.cut@gmail.com)

Versión online

[www.issuu.com/altamiracut](http://www.issuu.com/altamiracut)

[www.cut.edu.mx](http://www.cut.edu.mx)

DOI: 10.15418

## LEGAL

ALTAMIRA REVISTA ACADÉMICA. Año 6, No.22, enero-abril 2020, es una publicación cuatrimestral editada y publicada por el Centro de Estudios Superiores de Baja California, S. C., avenida "J" No.1010, Colonia Altamira, Tijuana, Baja California, C.P. 22054, Tel (664) 687-9412, [www.cut.edu.mx](http://www.cut.edu.mx), [juricut@gmail.com](mailto:juricut@gmail.com). Editor responsable: Juan José Luna Ruiz. Reserva de Derechos al uso exclusivo No. 04-2016-051811553900-203, ISSN 2007-6584, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Departamento Editorial de la Universidad de Tijuana, Alejandra Moreno Acevedo, avenida "J" No.1010, Colonia Altamira, Tijuana, Baja California, C.P. 22054, Fecha de última modificación, 14 de Octubre de 2014.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos o imágenes de la publicación sin previa autorización del Centro de Estudios Superiores de Baja California, S. C.



## EDITORIAL

**C**uando la pandemia derrotó al maestro tradicional es un artículo escrito por investigadores de la Universidad de Sinaloa en el que abordan “la problemática de la educación a distancia enfocada en la función docente.” Sufrimos un cambio de paradigma a nivel mundial y la educación es, sin duda, una de las actividades más afectadas. Ahora, tanto el maestro como el alumno deben valerse de nuevas estrategias y adaptarse a los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje. Al cabo de diversos debates a nivel mundial, tal parece que es la tecnología, la educación en línea, la que determine la pauta.

*Educación para la vida y el desarrollo comunitario: un enfoque para el México pluricultural* es un análisis del Modelo de Educación Alternativa (MEA) que se aplica en algunos países de América Latina cuyo fin es mejorar y comprender el desarrollo comunitario a partir de estudios socioculturales y filosóficos propios del continente enfocándose en las comunidades más vulnerables que habitan zonas rurales.

*Pedagogía y didáctica: reflexión en torno a la enseñanza en la facultad de ingeniería de la institución universitaria Pascual Bravo, de la ciudad de Medellín* se enfoca en la profesionalización de estudiantes de ingeniería de dicha institución y su impacto en el proceso formativo. El artículo analiza el impacto pedagógico de los docentes inscritos en esta facultad y las dificultades de la formación en competencias pedagógicas y procesos educativos de calidad.

*En Temporalidad y subjetividad de la violencia en la misma Cepa: Instante y situación de víctimas y victimarios (as) en la familia, resueltos o no al cuidado de sí* el autor indaga hermenéuticamente “la temporalidad de víctimas y victimarios de la propia familia (Cepa); desde comprensiones de las situaciones violentas que asocian significativamente.” Existe la violencia, y existe algo después de la violencia, cómo vive la víctima, cómo se desempeña ante la sociedad, qué espera de ella, qué espera la víctima de sí misma.

Bienvenidos a ALTAmira 22.

Juan José Luna Ruiz.  
 Editor





# CUANDO LA PANDEMIA DERROTÓ AL MAESTRO TRADICIONAL.

LA PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA  
ENFOCADA EN LA FUNCIÓN DOCENTE.

KARLA KARINA ROMERO VALDEZ, VÍCTOR MANUEL  
MARTÍNEZ GARCÍA Y YENNIFER DÍAZ ROMERO.

---

**Resumen:** Debido a la llegada de la pandemia sin previo aviso, el proceso educativo ha experimentado cambios radicales. Este hecho es generador de debates, situando ante el reflector a un docente obligado a migrar de la educación presencial hacia el ambiente virtual, donde las TIC's se han convertido en herramientas imprescindibles para dar seguimiento al curso escolar, así como al cumplimiento de los objetivos institucionales especificados.

*Palabras clave:* pandemia, TIC's, educación en línea, aprendizaje virtual, estrategias didácticas digitales.

**Abstract:** Due to the arrival of the pandemic without previous warning, the educational process has experienced radical changes. This fact is the founder of debates, putting in front of the spotlight, a teacher forced to migrate from classroom teaching towards a virtual environment, where ICT's have become essential tools to continue the school year, as well as the fulfillment of the specified institutional objectives.

*Keywords:* pandemic, ICT's, on line education, virtual learning, digital teaching strategies.

## BREVE CRONOLOGÍA DE LA PANDEMIA DE COVID-19 Y SU LLEGADA A MÉXICO.

La epidemia de COVID-19 fue declarada por la OMS una emergencia de salud pública de preocupación internacional el 30 de enero de 2020. La tipificación de pandemia es derivada de que la epidemia se ha extendido por varios países o continentes y que su efecto involucra a un gran número de personas. La primera condicionante, referida al plano de lo intacto o de lo biológico y la segunda, en el plano de lo psicológico, como recurso de relación con el mundo, expresado en el intuir. La tercera condicionante, es la materialidad que las personas y comunidades tienen a su disposición para alimentar lo psicorgánico y su apertura a la actualización.

### **31 de diciembre de 2019.**

La Comisión Municipal de Salud de Wuhan (provincia de Hubei, China) notifica un conglomerado de casos de neumonía en la ciudad. Posteriormente se determina que están causados por un nuevo coronavirus.

### **28 de febrero del 2020.**

Los primeros estados en presentar casos fueron Sinaloa y la Ciudad de México.

### **11 de marzo de 2020.**

Profundamente preocupada por los alarmantes niveles de propagación de la enfermedad y por su gravedad y por los niveles también alarmantes de inacción, la OMS determina en su evaluación que la COVID-19 puede caracterizarse como una pandemia.

### **14 de marzo del 2020.**

El 14 de marzo, el secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma, informó sobre la suspensión de clases en escuelas de educación básica y media superior debido a los brotes de coronavirus, y pone en marcha acciones para llevar a cabo la educación a distancia.

Bajo este marco referencial, se realizó la presente labor investigativa con el objetivo de generar un diagnóstico a través de un análisis estadístico y rastreo documental sobre el uso y efecto de las estrategias didácticas implementadas durante la pandemia en el área de la educación en México. Cabe mencionar que para el desarrollo del diagnóstico se delimitó un espacio geográfico el cual corresponde al área sur del estado de Sinaloa. Para tal hecho se formularon las siguientes interrogantes que fungieron como ejes directrices para el desarrollo del mismo: ¿El docente y los alumnos están preparados para migrar en su totalidad hacia al aprendizaje virtual? ¿Cuáles son los recursos didácticos digitales utilizados durante la educación a distancia durante la pandemia? ¿Cómo se desarrolla el ciclo escolar ante el cambio drástico hacia la educación a distancia?

## LA CONECTIVIDAD Y EL ACCESO DE INTERNET EN MÉXICO.

La presencia del COVID-19 a nivel mundial ha generado una radiografía que exhibe las debilidades presentes en los diversos sectores de la sociedad donde la educación no es la excepción. En el caso específico de México, las acciones efectuadas dejan expuestas fuertes deficiencias de su sistema educativo.

En este sentido, se hace alusión de que el acceso, cobertura y conectividad de internet en nuestro país son factores que limitan en gran medida a la educación a distancia.

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los hogares 2019 realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en colaboración con la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT) y el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT), dada a conocer por un comunicado el 17 de febrero de 2020, el 76.6% de la población urbana es usuaria de Internet, mientras que en la zona rural se ubica en 47.7%, además únicamente 44.3% dispone de computadora.

Asimismo, se expresa que los tres principales medios para la conexión de usuarios a Internet en 2019 fueron: celular inteligente (Smartphone) con 95.3%; computadora portátil con 33.2%, y computadora de escritorio con 28.9%.

Por otro lado, algunos especialistas consideran como otra variable que obstaculiza la educación virtual en estos momentos a la alfabetización digital presente en gran parte de los maestros en México; crear experiencias de aprendizaje digital representa una dificultad, dado a que durante las clases presenciales su uso ha sido moderado, restringido y en algunos casos nulo.

Así pues, esta pandemia del virus nos vuelve a recordar que no se debe postergar el establecimiento de la educación digital, con todas las variantes, como formación para docentes y el facilitamiento de dispositivos digitales.

## RETOS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA.

“Renovarse o morir” es la frase que hoy rodea al profesional docente. La pandemia ha puesto al descubierto la importancia de la actualización de los conocimientos en el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como de la creatividad para trabajar a distancia; fenómeno que no es exclusivo de las instituciones públicas, también tiene presencia en las instituciones privadas de nuestro país.



Este texto no enfatiza en la disponibilidad o carencia del servicio del internet en nuestros hogares, intenta ir más allá, haciendo referencia a las estrategias didácticas encaminadas a favorecer el aprendizaje virtual.

El contexto global actual que enmarca el escenario donde se desarrollan las acciones en el ámbito educativo expone retos para los docentes que aún ponen resistencia para migrar hacia un enfoque donde el estudiante sea el centro del proceso de aprendizaje y donde se incorpore la natural ergonomía de la utilización de las TIC's. Las estrategias didácticas convencionales, carentes de motivación y creatividad, hoy no tienen lugar y efecto dentro de la pandemia.

Gran parte de las actividades docentes se han limitado al envío de actividades que quizás en tiempos ordinarios abonan a los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias, pero que ante los desafíos del COVID-19 no muestran eficiencia y eficacia.

Las acciones que una notable mayoría de los profesores realizan en esta época de contingencia se sujetan a la remisión y entrega de trabajos por parte de los alumnos bajo tiempos establecidos, como medio de justificación del desarrollo de su labor ante las autoridades fiscalizadoras y donde no existe ese enlace retroalimentador docente-alumno, ni el encuentro cara a cara.

Este hecho expone la relevancia del manejo TIC's en el campo de la docencia, así como la realización de una planeación didáctica que incorpore estrategias viables en situaciones extraordinarias como las que vivimos actualmente, que incluya el manejo moderado de los espacios virtuales para propiciar mediante estas actividades, aprendizajes con significado.

Los correos electrónicos, así como las aplicaciones de mensajería (WhatsApp, Messenger, entre otros) o bien las plataformas virtuales (Classroom, Moodle, etc.), no deben ser utilizadas exclusivamente como un medio de envío y recepción de documentos, es necesario complementar las actividades con foros de discusión temáticas, chat, test de ensayos y error, actividades lúdicas y una innumerable variedad de recursos didácticos en aplicaciones compatibles con las plataformas.

La realización de tutoriales anexados y descargados de YouTube, al igual aplicaciones como That Quiz y Kahoot, se han convertido en apps amigables para los docentes proactivos, de la misma manera que Meet, Teams, Cisco Webex, Zoom, Skype, son hoy herramientas multimedia indispensables para aquellos profesores con apertura y disponibilidad para trabajar *face to face* de manera conjunta con sus alumnos.

En la pandemia no hay espacio para el maestro tradicionalista, “Renovarse o morir”, es cuestión de intensidad, voluntad, motivación y gran disponibilidad, porque ser un maestro virtual requiere mayor tiempo y dedicación que lo habitual.

## APRENDIZAJE A DISTANCIA.

El dinámico contexto globalizante ha marcado la punta para que el sector educativo transforme el proceso de aprendizaje eminentemente presencial hacia un modelo que transite de manera armónica hacia el *Blended Learning*.

Este enfoque promueve el espacio virtual de aprendizaje orientado a facilitar la experiencia de educación a distancia, donde se produce la interacción entre maestro y alumnos, fusionando la fortaleza las herramientas tecnológicas e internet. Toma lo mejor de la educación presencial y lo de la educación en línea y los combina. Es mezclar de buena manera la tecnología con las buenas prácticas pedagógicas.

## DISEÑO METODOLÓGICO PARA LA ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO.

El esquema utilizado para la elaboración de este diagnóstico se rige bajo el enfoque cualitativo y de corte descriptivo en su primera fase. Este tipo de investigación comprende la descripción, registro, análisis de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos.

Dentro de la estructura metodológica que orienta a la labor investigativa se definen las técnicas de investigación que facilitaron la interpretación del escenario que enmarca el proceso de aprendizaje a distancia durante la etapa de contingencia por COVID-19, que engloba los instrumentos que posibilitaron la conformación del sustento teórico, la selección y determinación de la muestra, la recopilación, organización e inferencia de datos, así como la constitución final de este reporte de investigación.

En lo que respecta a la recopilación de datos, esta fase se efectuó por medio de muestreo no probabilístico bola de nieve diseñando como instrumento de diagnóstico una encuesta en línea realizada a través de Google Formulario aplicada a 390 estudiantes de nivel secundaria, preparatoria y universidad cuya difusión tuvo su origen a partir de sujetos claves que propiciaron la distribución y pertinente ejecución de la misma, teniendo como delimitación del área de influencia, la ciudad de Mazatlán, Sinaloa y comunidades circundantes.

En lo que corresponde a la encuesta realizada, algunas de las interrogantes con posibilidad de respuesta vía opción múltiple que formaron parte del instrumento de diagnóstico fueron:

- ¿Qué nivel educativo cursas actualmente?
- ¿Cómo es tu forma de acceso a internet?
- ¿Cómo se llevó a cabo la comunicación con tu profesor durante el periodo de aislamiento?



- ¿Fue el WhatsApp el único medio para trabajar y mantener contacto con tu maestro durante este periodo de aislamiento por la pandemia?
- Selecciona el nombre de la aplicación más utilizados por tus maestros para impartir videoconferencias y seminarios virtuales.
- ¿Cuáles son las actividades que realizaba el docente durante los seminarios virtuales?
- ¿Utilizaste las plataformas Moodle, Classroom u otra, para consulta de material y recursos didácticos, envío de tareas, evaluaciones, medio de comunicación y demás actividades durante tus clases virtuales?
- ¿Cuáles son las actividades que realizabas comúnmente en las plataformas virtuales utilizadas?
- ¿Cómo consideras que han sido tus clases virtuales?

Con referencia al proceso de muestreo no probabilístico, en esta técnica el investigador selecciona muestras basadas en un juicio subjetivo en lugar de hacer la selección al azar. El muestreo no probabilístico de bola de nieve es una técnica muestral en donde el responsable de la labor investigativa, identifica y selecciona sujetos claves que cumplan con ciertos requisitos necesarios para ser partícipes de dicha investigación y posean además el potencial para fungir de eslabón en la cadena comunicativa que se deriva durante la aplicación de la técnica. Es decir, este sistema de muestreo funciona como el programa de referencia; una vez que los investigadores encuentran sujetos adecuados, estos propiciarán la búsqueda de elementos similares hasta así poder formar la muestra pertinente. Este instrumento ayuda a los investigadores a extraer de una manera rápida y confiable, información de los elementos seleccionados de la población.

Dado a lo anterior, este procedimiento fue considerado pertinente para esta investigación cualitativa como una estrategia viable que facilitó la elección de las unidades de observación y análisis.

## UN PANORAMA DEL APRENDIZAJE VIRTUAL.

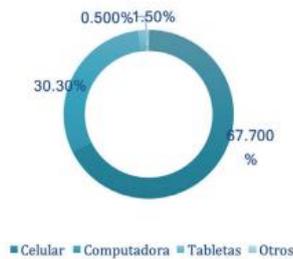
En lo que respecta al nivel de escolaridad de los estudiantes encuestados, la participación en el nivel preparatoria o bachillerato alcanzó el más alto porcentaje con un 77.7%, seguido del nivel licenciatura 18.2% y el 4.1% restante para nivel secundaria, tal como indica la gráfica. Los estudiantes de escuelas públicas tuvieron una mayor participación en la encuesta, hecho coherente con respecto a la presencia de este tipo de instituciones educativas en la región.



Gráfica 1. Participación de los estudiantes en encuesta por nivel de escolaridad.

En relación al uso de dispositivos electrónicos utilizados regularmente durante las clases virtuales, los Smartphone resultaron ser la herramienta tecnológica más utilizada para realizar las tareas escolares con un 67.7%, en menor valor porcentual se situó las computadoras portátiles o de escritorio, 30.3%, el uso de tabletas alcanzó

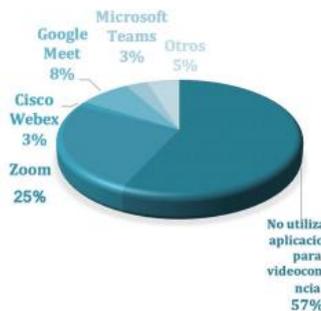
sólo el 1.5% y 0.5% de los alumnos encuestados indicaron no utilizar ninguno de estos medios.



Gráfica 2. Dispositivos electrónicos utilizados en el proceso de aprendizaje virtual.

De acuerdo con los datos obtenidos como respuesta a la interrogante ¿Fue el WhatsApp el único medio para trabajar y mantener contacto con tu maestro durante este periodo de aislamiento por la pandemia?, para el 46.4% de los estudiantes encuestados la respuesta fue afirmativa, por consecuencia la mayoría de los docentes buscaron otras alternativas para lograr este encuentro.

Las aplicaciones para participar en videoconferencias o seminarios en línea se convirtieron en un potente recurso didáctico para aquellos docentes que buscaron el encuentro cara a cara. Sin embargo, la información emitida por los encuestados afirmó que la mayoría de los docentes no utilizó este apoyo visual durante el periodo evaluado, es decir un 56.9%. Sin embargo, quienes procuraron mantener esta conexión utilizaron las siguientes plataformas:



Gráfica 3. Utilización de aplicaciones para seminarios virtuales.

Las plataformas de aprendizaje como Moodle, Classroom, entre otras, fueron consideradas importantes herramientas didácticas para el trabajo en línea. Sin embargo, el 36.9% de los estudiantes no utilizaron este instrumento de comunicación. Además 29.5% de los estudiantes que trabajaron bajo esta modalidad, sólo accedían al espacio virtual para acceder a recursos didácticos dispuestos por el docente como documentos, videos tutoriales, presentaciones, etc., así como para el envío de las tareas asignadas.

Finalmente, en lo correspondiente a la dinámica de la educación a distancia, 10.3% de los alumnos consideraron que a través del uso exclusivo de las TIC's no logran comprender adecuadamente los contenidos, presentándose dudas o vacíos en relación a ellos y denominando como inviábiles estos métodos de aprendizaje. Un alto porcentaje (52.2%) de estudiantes mostraron una gran aceptación con el uso de la TIC's, sin embargo, admiten que se requiere del acompañamiento presencial.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Durante el proceso investigativo se establecieron acciones que coadyuvaron para el alcance del objetivo general; elaborar un diagnóstico que retrate el escenario de la educación a distancia durante la pandemia, en una región de nuestro país, mismo que se consigue a través de la aplicación de las técnicas de investigación establecidas en la metodología implementada para el desarrollo de este proyecto.

La incorporación de las TIC's en el proceso educativo es un tema propiciador de debates, reflexiones, coincidencias y divergencias en el ámbito de la docencia.

El actual fenómeno de salud pública que representa la pandemia exhibe las debilidades del sistema educativo mexicano, respecto al rol del docente en la era digital y la incorporación de la tecnología educativa aplicable para el aprendizaje virtual.

Las prácticas pedagógicas tradicionales que imperan aún en el espacio áulico son hoy estrategias didácticas obsoletas o insuficientes frente al enorme reto que representa la educación a distancia.

Se ha evidenciado que existe un notable desconocimiento entre los docentes sobre el manejo y uso eficiente de la tecnología educativa, así como una profunda resistencia para adaptarse a los cambios que implica este desafío. Muestra de ello son la predominancia de actividades escolares realizadas durante el periodo de aislamiento, las cuales se enfatizaban en el recepción y envío de tareas, y caracterizadas por la ausencia de creatividad.

Si bien el método utilizado en algunos centros educativos ya integraba una parte virtual durante el curso, la creación de una estructura curricular completa habilitada por tecnología educativa ha sido también un paso desafiante.

En este escenario, el manejo de recursos digitales se convierte en esta contingencia, en innovación educativa que permiten a los docentes y alumnos cambios determinantes en el proceso de aprendizaje.

Planteamos la integración curricular de las TIC's desde el uso docente en el proceso educativo; es decir, desde su inclusión en los procesos de enseñanza aprendizaje que estructura: diseño, desarrollo y evaluación del currículum.

En lo que se refiere a propuestas de educación virtual habrá que considerar que la comunicación entre docentes, alumnos, contenidos y medios reclama marcos pedagógicos que involucren aprendizaje significativo, innovador y permanente, así como el fomento del aprendizaje individual, cooperativo y la interacción con especialistas y comunidades académicas en escenarios virtuales.

La innovación tecnológica relacionada con objetos de aprendizaje ha generado un conjunto de estándares educativos para que tales objetos puedan ser desarrollados, organizados, recuperados y transmitidos vía redes de teleproceso y reutilizados por los actores del aprendizaje virtual.

## REFERENCIAS.

- OMS. (27-abril-2020). COVID-19: cronología de la actuación de la OMS. Obtenido de: <https://www.who.int/es/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- OPS. (2020). La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia. Obtenido de: [https://www.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15756:who-characterizes-covid-19-as-a-pandemic&Itemid=19226&lang=es](https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=15756:who-characterizes-covid-19-as-a-pandemic&Itemid=19226&lang=es)
- Milenio digital. (29-marzo-2020). Caída del peso y suspensión de clases: cronología del coronavirus en México. Obtenido de: <https://www.milenio.com/politica/coronavirus-mexico-linea-mapa-resumen-covid19>
- Mireles Alicia. (20-abril-2020). El coronavirus pone a prueba el sistema educativo de México: más de la mitad de los estudiantes no tiene acceso a la educación en línea. Obtenido de: <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/04/19/el-coronavirus-pone-a-prueba-el-sistema-educativo-de-mexico-mas-de-la-mitad-de-los-estudiantes-no-tiene-acceso-a-la-educacion-en-linea/>
- Escotto Viridiana. (31-marzo-2020). Estos son los retos de la educación a distancia ante un panorama de coronavirus en México. Obtenido de: <https://businessinsider.mx/esretos-educacion-a-distancia-ante-un-panorama-de-coronavirus-en-mexico-blended-learning/>

# EDUCAR PARA LA VIDA Y EL DESARROLLO COMUNITARIO: UN ENFOQUE PARA EL MÉXICO PLURICULTURAL.

CAYETANO ADÁN PÉREZ ROBLERO<sup>1</sup> Y ARMANDO ESCOBAR PÉREZ<sup>2,\*</sup>

**Resumen:** El presente trabajo es una reseña de la propuesta educativa centrada en el Modelo de Educación Alternativa (MEA), que se desarrolla en países socioculturales de América Latina: Ecuador, Bolivia, Perú, Colombia, Guatemala, entre otros, como educación para la vida y el desarrollo comunitario, mismo, que tiene sus raíces en los Pueblos Originarios latinoamericanos. Este modelo se fundamenta tanto en el paradigma sociocrítico y sociocultural que propugna la filosofía latinoamericana, como en la Investigación-Acción participativa. En la actualidad, el nivel de Educación Superior estatal en Chiapas lo adopta y experimenta, ante la emergente necesidad de claudicar con la ineficacia e inoperatividad de un modelo educativo nacional obsoleto, homogéneo y excluyente de las sociedades vulnerables por sus características ancestrales, usos y costumbres y un sistema lingüístico propios, que además, por herencia ancestral, co-habitan en territorios rurales en situaciones de dificultad de acceso al derecho a la educación, so pretexto del Estado mexicano.

*Palabras clave:* pedagogía crítica, evaluación ético-democrática; paradigma sociocrítico.

**Abstract:** This work is an overview of the educational proposal focused on the Alternative Education Model (MEA), which is developed in sociocultural countries in Latin America: Ecuador, Bolivia, Peru, Colombia, Guatemala, among, such as an education for life and community development, which has its roots in the Latin American Native Peoples. This model is based both on the socio-critical and sociocultural paradigm that advocates Latin American philosophy, as well as on Research-Action. At present, the level of state Higher Education in Chiapas is adopted and experienced, in the face of the emerging need to chlorinate with the ineffectiveness and inoperability of an outdated, homogeneous and exclusive national educational model of vulnerable societies by their ancestral characteristics, uses and customs and a linguistic system of their own, which, in addition, by ancestral heritage, co-habit in rural territories in situations of difficulty of access to the right to education, under the pretext of the Mexican State.

*Keywords:* critical pedagogy, ethical-democratic assessment; sociocritical paradigm.





## FILOSOFÍA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA.

**E**l término pedagogía crítica, alude a la naturaleza integradora de la pedagogía y la andragogía en lo referente a la indisoluble relación entre la teoría y la práctica; en entredicho, la reflexión no se separa de la realidad como tampoco la realidad de la reflexión; parafraseando a Freire pensamos que implica una integración “sine qua non” entre teoría, la práctica y la inminente reflexión, que se concibe como una suma entre conciencia reflexiva y acción ética y política de perpetuación del colectivo con un sentido más comunitario.

Siguiendo a Freire (1969), desde la pedagogía crítica, la educación ha sido considerada como práctica de la libertad para trazar el camino hacia una nueva pedagogización social, una en la cual converjan las partes involucradas a construir una sociedad más humana, donde se priorice la conciencia sobre los problemas sociales que se viven a diario y que afectan de manera directa e indirecta el entorno de las aulas de clase.

Siguiendo a Freire, si se reconoce que la educación requiere convertirse en un proceso político, en tanto el sujeto hace política en su acción transformadora en cualquier espacio donde se encuentre, estaremos coincidiendo en que los docentes en el aula de clase no pueden continuar siendo indiferentes, ajenos a los procesos educativos de cada niña y niño, joven y adulto frente a la inminente necesidad de una transformación de los procesos educativos en las características y necesidades de cada entidad del país. Coincidimos con (Freire, 1992),

en que hace falta construir el conocimiento para la vida en colectividad desde las diferentes realidades que afectan a los sujetos políticos en acción: aprendiz y maestro.

¿Por qué un modelo de educación alternativa basada en la pedagogía crítica, para resolver un ambiguo dilema de disociación: Educación y realidad social en México? Intentar responder con cabalidad a tan compleja interrogante se hace necesario recurrir a tres principios de la pedagogía:

### *a) El enfoque histórico-cultural.*

Vygotsky (1989), enfatizó que el desarrollo cultural del niño se da primeramente en el plano social y después en un plano individual e interno. Procesualmente el individuo realiza las acciones exteriores, que serán interpretados por los que le rodean, de acuerdo con los significados culturalmente establecidos. Es a partir de esta interpretación como le será posible al individuo atribuir significado a sus acciones individuales y desarrollar sus propios procesos psicológicos internos, que pueden ser interpretados por él mismo, partiendo de



*El concepto de «desarrollo de las funciones psíquicas superiores» y el objeto de nuestro estudio abarcan dos grupos de fenómenos que a primera vista parecen completamente heterogéneos pero que de hecho son dos ramas fundamentales, dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. Se trata, en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño (Vygotsky, 1987:15).*

**b) El ámbito teórico-epistemológico.**

Como ya se anticipó, el enfoque de la Educación Alternativa funda sus postulados en el paradigma Sociocrítico sobre la base del pensamiento crítico latinoamericano como Teoría Formal, como postura paradigmática que a su vez, apertura la definición de teorías afines para la generación de nuevas ideas epistémicas desde la experiencia colectiva consensuadas desde la realidad; como cuerpo de ideas sistematizadas que se ajustan al desenvolvimiento y comprensión de la realidad que les sirve de objeto de conocimiento, de construcción, de-contrucción y re-construcción desde la vida y para la vida; en una constante aproximación a tan ansiado ideal de una educación verdadera al que cada sociedad aspira, a partir de la necesaria comprensión de un acto educativo que desvela la simplicidad para trascender a la complejidad desde la mirada transdisciplinaria del mundo, de la vida y en una sola dirección como comunidad, como pueblo.

**c) El enfoque teórico-metodológico.**

Como enfoque paradigmático no admite arriesgar esfuerzos ni tiempos valiosos; como base racional, filo-ontológica y praxis colectiva en la comprensión de la complejidad de las realidades humanas, se posiciona en los aportes de la Investigación-Acción Participativa, la cuál postula la construcción del conocimiento desde una optica objetiva de la realidad social desde la organización y participación del colectivo.

A decir de Elliot (2000), la Investigación-Acción Participativa, prioriza la objetividad como criterio de veracidad del conocimiento sociocultural; es decir, supone un estar abierto a las pruebas critico-epistémicas concordantes con los propios valores y prácticas comunitarias y, la disposición a modificar y priorizar la propia comprensión de éstos al reflexionar sobre los problemas de modo colectivo, como una forma de plantear y replantear la transformación misma de la práctica en la acción critico-reflexiva desde una postura teórica afín, es insoslayable. Si se acepta la posibilidad del acceso a la objetividad como enfoque de transformación y profesionalización de la práctica docente, y el punto de vista de que la práctica social supone teorías afines en la acción sólo entonces no habrá razón para no confiar y aplicar el método científico de la Investigación-Acción Participativa de un modo igualmente riguroso en la práctica reflexiva como en cualquier otro campo de verificación. Además, este enfoque permite la objetivación de rasgos pertinentes para la implantación de un enfoque de evaluación con sentido ético-democrática sobre los procesos y productos con miras a resolver cualquier situación discriminatoria y nihilista de los valores humanos.

los mecanismos establecidos por el grupo social al que pertenece y coodificados culturalmente por los miembros del mismo (Vigotsky, 1989:15).

Por otro lado, Vygotsky se reconoce que todas las funciones en el desarrollo del niño aparecen en dos momentos: primero a nivel social, y después a nivel individual; en primer lugar, se da entre las personas de modo inter-psicológicamente, y posteriormente, en el interior del propio niño, ahora de modo intrapsicológicamente; es decir, ahora adquiere conciencia de sí mismo y de su entorno sociocultural y natural. De modo que todas las funciones superiores se originan a partir de la interacción real entre los individuos humanos (Vygotsky, 1989:75).

Parafraseando a Vygotsky (1987), las funciones psicológicas superiores del hombre como ser social y cultural, requieren ser comprendidas en las relaciones sociales presentes y alrededor la vida de los sujetos, partiendo de la idea que el hombre es un participante activo en el proceso de creación y re-creación de su medio ambiente, y no determinado por éste. Cuyo proceso lo expresa:

## FORMACIÓN DOCENTE COMO SUJETO AUTOCRÍTICO Y EPISTÉMICO.

La expresión sujeto autocrítico y epistémico como principios para una formación/transformación docente alude a una formación profesional, técnica, tecnológica, científica, didáctica, pedagógica y andragógica que demanda la nueva empresa educativa, misma que debe constituirse a partir de la acción y reflexión teórica como praxis colectiva, que garantice éticamente el desarrollo de las capacidades, actitudes y valores humanos del docente, para una actuación con seres humanos capaces de crear y establecer relaciones inter e intrasubjetivas, hacia el desarrollo productivo y autogestionario como colectivo, sobre la base de la cultura misma, ancestral, y para la vida en comunidad (Pinto, 2012:34).

En el contexto anterior, el docente debe de ser el ente y modelo que lleve a los aprendices a pensarse así mismos, reconociéndose como miembros de una sociedad en la cual están desarrollando su proceso de aprendizaje; mismo que debe construirse desde los conocimientos previos que estos llevan al aula de clase, como reflejo visible y fiable de las realidades sociales. El aprendiz debe construir el conocimiento como un acto político, desde la relación con el maestro y los demás aprendices dentro del aula, para pasar de ser sujetos sociales activos, críticos y pensantes a actores en su propia sociedad (Freire, 1993:17).

Honoré (1980), plantea que el docente debe asumir la facultad de poder accionar en la transformación de sus concepciones y prácticas, en los modos de hacer la practicidad de la docencia desde un umbral epistémico del propio acto en vínculo con las posibilidades que el propio contexto le faculta. De modo que la profesionalización docente es un acto humano que requiere la autoevaluación permanente desde una postura teórica y crítico-reflexiva sobre el acto mismo de la docencia. Al respecto, expresa:

*La formación se nos ha mostrado en la experiencia, como fuente de espacio y de tiempo, por las dimensiones nuevas que lleva a considerar. Estas dimensiones son a la vez de extensión (en superficie) y de concentración (en profundidad), en objetividad y en subjetividad. Ahora bien, el descubrimiento de las formas temporo-espaciales anteriormente ignoradas u olvidadas tiene un poco el mismo efecto que el descubrimiento de una nueva geometría; suscita un cambio más o menos radical de todas las referencias. Todo está para volver a considerar y repensar (Honoré, 1980:37).*

En otras palabras, es necesario constituir una comunidad crítica al interior de la escuela; la formación de los profesores esta obligada a adoptar enfoques críticos sobre la educación en el marco de la organización y el funcionamiento óptimo de la escuela respecto a sus funciones sociales con la comunidad; sobre todo, en estos tiempos en que las sociedades soportan un gran número de transformaciones sociales asociadas a la posmodernidad: Rezago educativo, pobreza extrema, deshumanización, etc. De tal forma que los profesores tienen como tarea asumir su responsabilidad en la construcción de nuevas relaciones sociales a partir de la constitución de comunidades ético-críticas. Al respecto, es inminente la adopción del enfoque de la Investigación-Acción Participativa, como práctica colectiva para la resolución de los problemas cotidianos del quehacer docente, cuyo propósito consiste en profundizar la comprensión de los problemas y resolverlos colectivamente. Comprensión que no necesariamente determina una acción fáctica, dado que la acción debe fundarse en la investigación-acción participativa para una comprensión puntual y pertinente.

Siguiendo a Elliot (2000), entre las ventajas que ofrece la Investigación-Acción Participativa en la escuela está el que los hechos se interpreten como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos naturales sujetos a las leyes externas y de soslayo meritório. Las acciones y transacciones colectivas se interpretan siempre en relación con las condiciones de cómo la propia realidad las postula. Como ejemplos de esto el autor sugiere:

- a)** La comprensión que el sujeto tiene de su situación como persona y como profesional y las creencias que sobre su función alberga sobre su práctica.
- b)** Las intenciones y perspectivas de futuro como un profesional y los objetivos trazados para alcanzarlo;
- c)** Sus elecciones y decisiones en el marco de la eticidad como docente;
- d)** El reconocimiento de sí mismo como profesional frente a determinadas normas, principios y valores humanos adoptados por la educación y su actitud para diagnosticarlos, establecer objetivos y determinar los cursos de acción (Elliot, 2000:32).

En síntesis, la posibilidad de una formación docente autocrítica y epistémica debe estar sobre la base de la vida propia, humana, racional, productiva, justa y satisfactoria, por supuesto; la profesión docente debe ser para los sujetos una actividad amorosa, benigna tanto para los sujetos educativos como para la comunidad; porque finalmente todo depende de que el docente posea la conciencia y el buen placer de guiar a sus aprendices hacia la consecución de una sociedad educativa y plenamente educada, justa y humana.

## EVALUACIÓN ETNOGRÁFICA CON SENTIDO ÉTICO-DEMOCRÁTICA.

¿Por qué un enfoque de evaluación con carácter etnográfico y con sentido ético- democrático? La evaluación de los aprendizajes en México ha sido, por décadas, reducida de su connotación filo-ontológica como un producto del quehacer humano a un mero recurso denostativo para descalificar y enjuiciar; por un lado, la participación del docente para crear y recrear condiciones de aprendizaje en distintos niveles y contextos educativos presuponiendo carencia de capacidad y profesionalismo, a fin de poner en declive su permanencia laboral en el sistema educativo nacional; y por otro, desvalorar y desprestigiar la capacidad de las niñas y niños, de los jóvenes y adultos de interactuar conciente y dialécticamente con distintos objetos de aprendizajes, asimilarlos y equilibrarlos como recursos para ser utilizados en contextos reales de la vida cotidiana; y por tanto, resultado de una labor mediocre de los docentes y motivo suficiente para destituirlos de sus funciones.

El concepto evaluación etnográfica, desde el enfoque de la Educación Alternativa, se fundamenta así mismo, dado a su naturaleza como concepto semiótico de cultura, que la hace formar parte de las actividades colectivas con sentido cultural; actividades que generan productos humanos de aprendizajes para la vida en común; actividades que re-crean a diario docentes y alumnos dentro de un mismo contexto y una cultura compartida; y por ende, etnográficamente comprensible. Como enfoque etnográfico se propone recabar un abanico corolario de incidencias, intencionadas o no, de dichas actividades, clasificarlas y evidenciarlas para fundamentarlas socioculturalmente como productos educativos de y para la vida en comunidad. Sus fundamentos se remontan a Clifford Geertz y Bronislaw Malinowski.

Geertz, (2003), advierte que un estudio del hombre debe situar la trama de significaciones que como colectivo han construido en una cultura y un contexto específico, dado que la vida del sujeto es un complejo de interacciones inter e intra-cultural que requiere de un análisis interpretativo que permita desentrañar y comprender esa urdimbre de significaciones sociales y culturales; esto es, porque la conducta humana debe ser observada como una acción simbólica, acción que puede estar ligada a una fonación del habla, el color, la escritura, el arte; es decir, que bien puede estar constituida en una conducta estructurada en la mente del sujeto; dado que la cultura, como modo de vida colectiva, está situada tanto en el entendimiento como en el corazón de los hombres que la comparten (Geertz, 2003:25).

Para Malinowsky (1973), un estudio evaluativo de los sujetos requiere sustentarse en primer lugar, en la anatomía cultural del grupo, su organización como colectivo y su relación con la vida. En segundo lugar, garantizar que el entramado a observar y evaluar corresponda al comportamiento del sujeto en el mundo real del colectivo. En tercer lugar, que el contenido a evaluar enmarque un informe escrito, narraciones orales, descripción de características típicas del folklor y la magia cultural del colectivo en un contexto específico; esto es, debe comprender una exposición holística del mundo cultural y cosmogónico del colectivo. Cuarto lugar, quién observa y evalúa a los sujetos debe poseer un conocimiento científico de la información que está valorando, en tanto se trata de la vida de los sujetos en su mundo cultural (Malinowsky, 1973:28).

En definitiva, en la perspectiva de Malinowsky estas cuatro vías de acceso conducen a la meta final, que el observador no debe perder de vista. La meta es llegar a captar el punto de comprensión del sujeto en su posición y visión de mundo ante la vida. Estudiar al hombre por tanto, implica observarlo en lo que más íntimamente le concierne, es decir, en aquello que le une a la vida de su colectivo en relación estricta con la Madre Tierra y el Universo.

## REFLEXIONES FINALES.

México, no debe continuar más en este nefasto mundo marcado por el nihilismo eurocentrista y anglosajón por su naturaleza pluricultural y con un alto porcentaje de población rural mestiza; sobre todo, una vida a expensas de la acumulación de conocimientos subalternos derivado de un sistema educativo etnocida, homogéneo y discriminador de las culturas milenarias; del mismo modo en que el conocimiento del capitalismo tiende a ser dialéctico entre el mundo y el hacer de los sujetos ha de ser también dialéctico el proceso que, mediante la crítica reflexiva en torno a la liberación del pensamiento y la emancipación colectiva, impulse el desarrollo individual, familiar y colectivo. Este es el gran propósito y fin del Modelo de Educación Alternativa, propósito que se finca en una formación/transformación de las concepciones y práctica de los docentes.

Para los docentes debe ser de facto comprender que en contextos colonizados y bajo la influencia postmodernista europea y anglosajona, pensar la reivindicación social, cultural y económica desde el factor educativo como sistema impuesto y homogéneo, es absurdo; más bien no es el proceso pedagógico en sí el que genera los cambios, sino las acciones intencionadas de lucha espontánea, consensuada y organizada y, a la sazón, es en la medida en que la comunidad interviene colectiva y participativamente en la construcción de su propia historia como se genera la transformación del mundo propio. Asimismo, la Educación Alternativa no es en sí misma un acto de toma de conciencia después del cual se podría pasar a la acción consciente, sino en la medida en que se constituye en un proceso permanente de teorización y reflexión sobre la práctica como praxis individual y colectiva, ligado indisolublemente al proceso organizativo y participativos como es posible el alcance de los propósitos de liberación del pensamiento y la emancipación colectiva. Como también debe ser comprensible que el establecimiento del modelo de Educación Alternativa como marco pedagógico, sobre la base de la pedagogía crítica, para la liberación y la emancipación del hombre no será posible si no se establecen las reglas para una formación docente con sentido autocrítico y epistémico.

En el contexto anterior, en el 2015, la Sección 7 del CNTE-SNTE convocó a las escuelas normales y Universidades Pedagógicas para seleccionar, por consenso, a dos docentes para integrar la Comisión de Educación Superior; acto que dio origen al nombramiento de los dos suscriptores de este trabajo. Dicha comisión inicia con ejercicios crítico-epistémicos en torno a un diagnóstico de la situación real en que se encuentra la educación en los niveles educativos de la entidad, en particular, de educación básica, por el vínculo inherente que las instituciones del nivel superior guardan con este. Paso siguiente, nos concretamos en discutir la elección de un paradigma que dé cuenta cabal de las causas que están generando los altos índices de rezago educativo y su consecuente impacto en pobreza extrema y un déficit en salud alimentaria, que impacta a los niños y niñas y adultos mayores, principalmente en zonas rurales mestizas e indígenas de la entidad. Los resolutivos orientaron a la adopción del enfoque del Paradigma Sociocrítico Latinoamericano, en primer lugar, por poseer los presupuestos teóricos, filosóficos, ontológicos y metodológicos pertinentes para interpelar, interpretar y comprender los sistemas sociales y



culturales colonizados; segundo; dado que con base al soporte teórico epistémico posee las herramientas para descolonizar y transformar las realidades sociales y culturales a partir del desarrollo del pensamiento crítico-filosófico, individual y colectivo y, en tercer lugar, porque el Paradigma Sociocrítico constituye un posicionamiento crítico-reflexivo y ontológico suficiente para la vigilancia epistemológica que requiere una transformación real y perecedera del ser como ser humano y sujeto autocrítico y autodeterminado.

Como comisión se llegó a una conclusión: la inminente profesionalización docente del nivel de Educación Superior, por lo que nos abocamos a diseñar tres antologías para tres talleres de formación/profesionalización de los docentes: a) Filosofía de la pedagogía crítica; b) El docente como sujeto crítico-epistémico y, c) Evaluación con sentido ético-democrática. Como preámbulo al desarrollo de los talleres se diseñó uno más al que se le denominó: Taller de sensibilización, el cual se desarrolló en cinco escuelas normales federales EN, dos universidades pedagógicas UPN y, un Centro de Actualización al Magisterio CAM. Respecto al enfoque de la evaluación con sentido ético-democrático, la consideración inminente desvela la necesidad de dar un giro filosófico y epistemológico en torno a su naturaleza, no como la consecución de principios estadísticos y nomotéticos de los resultados educativos, sino más bien, como principios filosóficos y ontológicos que confluyen en la creación y recreación de las actividades humanas que generan la vida individual, familiar y colectiva con sentido comunitario y humano. Se trata de descolonizar las concepciones reduccionistas del aprendizaje y recalcitrantes de la educación, para dar paso a la inclusión de un campo más vasto sobre el mundo social y cultural de los sujetos participantes.

REFERENCIAS.

- BOLIVIA**, (2009). Nueva Constitución Política del Estado. República de Bolivia. Asamblea Constituyente. Consultado el 28 de noviembre del 2019, en: [photos.state.gov/libraries/bolivia/337500/pdfs/Constitucion%20Politica%20del%20Estado.pdf](https://photos.state.gov/libraries/bolivia/337500/pdfs/Constitucion%20Politica%20del%20Estado.pdf).
- ECUADOR**, (2011). Constitución Política de la República del Ecuador. Decreto Legislativo vigente. Consultado el 28 de noviembre del 2019, en: [oas.org/juridico/pdfs/mesicic4\\_ecu\\_const.pdf](https://oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf)
- ELLIOT, J.** (2000). Investigación-Acción en educación. Ediciones Morata, cuarta edición ISBN 4-7112-341-X. España.
- FREIRE, P.** (1969). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores S. A. ISBN 968-23-0027-4. México.
- FREIRE, P.** (1972). Pedagogía del oprimido. 2ª edición. Tierra nueva y Siglo XXI. Argentina Editores. Buenos Aires, 1972.
- FREIRE, P.** (1992). Pedagogía de la Esperanza: Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Editorial Paz e Terra Río de Janeiro, Brasil.
- FREIRE, P.** (1993). Professor Sí, No Tia: Cartas a Aquellos que se Atreven a Enseñar. Sao Paulo: Ojo de Agua.
- GEERTZ, C.** (2003). La interpretación de las culturas. Traducción Alberto L. Bixio. Editorial Gedisa S. A. ISBN: 84-7432-090-9. España.
- INEGI**, (2016). Estadísticas a propósito del día Internacional de los Pueblos Indígenas. Consultado el 17 de agosto del 2018 en: [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016\\_0.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016_0.pdf).
- LÓPEZ, Noreña, G.** (2010). Apuntes sobre pedagogía crítica: Su emergencia y rol en la postmodernidad. Vol. I. Universidad Santiago de Cali Universidad San Buenaventura. Consultado el 21 de agosto 2018 en: <http://sb3.uta.cl/wp-content/uploads/2014/08/989.pdf>.
- MALINOWSKY, B.** (1972). Los argonautas del Pacífico occidental I. Editorial Planeta Agostini. ISBN 84-395-0138-2. España.
- MIGNOLO, W.** (2007). La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Primera edición, Editorial Gedisa S. A. ISBN 4-9784-094-1. España.
- PINTO, Contreras, R.** (2012). Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente. Vol. 60. (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica, n. 60). ISBN 978-9968-633-60-4. República Dominicana.
- POPKEWITZ, T. S.** (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual. Editorial Falmer Press. ISBN 84-397-1370-3. Londres.
- VILLARINI, Jusino, A. R.** (2004). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. En Revista Perspectivas Psicológicas Vol. 3 - 4. Universidad de Puerto Rico.
- VYGOTSKY, L. S.** (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editado por Científico-Técnica. Havana, Cuba.
- VYGOTSKY, L. S.** (1989). Obras Completas - Fundamentos de Defectología. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.



# PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA:

REFLEXIÓN EN TORNO A LA  
ENSEÑANZA EN LA FACULTAD DE  
INGENIERÍA DE LA INSTITUCIÓN  
UNIVERSITARIA PASCUAL BRAVO  
DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN.

---

JOSE RICARDO VELASCO MÉNDEZ.\*

**Resumen:** El trabajo tiene como objetivo distinguir lo que significa la profesionalización de estudiantes de ingeniería de la institución universitaria Pascual Bravo de la ciudad de Medellín y su impacto en el proceso formativo. Es de anotar que el trabajo logrará dilucidar el impacto pedagógico que poseen los docentes inscritos en esta facultad, y desvelar si existen dificultades en el orden de la formación en competencias pedagógicas de quienes ejercemos esta función de connotar procesos educativos de calidad, que establezcan condiciones esenciales para el diseño de estrategias y de metodologías que apunten a la integralidad de lo que concierne a lo estrictamente educativo y formativo. Para ello se hará una búsqueda de referentes que expliciten lo pedagógico dentro del rol formativo de ingenieros en su contexto de su aplicación didáctica.

*Palabras clave: ingeniería, pedagogía, didáctica educación.*

**Abstract:** The work is framed in distinguishing what the professionalization of engineering students of the Pascual Bravo university institution in the city of Medellin means and its impact on the training process.

It should be noted that the work will elucidate the pedagogical impact of the teachers enrolled in this faculty, and will reveal its difficulties in the order of training in pedagogical skills of those who exercise this function of connoting quality educational processes that establish essential conditions, for the design of strategies and methodologies that aim at the comprehensiveness of what is strictly educational and formative.

For this, a search will be made for references that explain the pedagogical feature within the training role of engineers in the context of their didactic applications.

*Keywords: engineering, pedagogy, didactic and education.*

Una de las grandes tareas que debe emprender la escuela del siglo XXI es la de fomentar un desarrollo educativo que sea congruente con las necesidades que se determinan en la sociedad hoy. Para ello es menester identificar las problemáticas que se evidencian en los progresos educativos, así como lo expone Cáceres mesa, (2014) quien explica que el desarrollo es la capacidad de satisfacer las necesidades que existen en la población, incluida la educación y está adscrita dentro del discurso pedagógico. Hablar de pedagogía en una facultad de ingeniería es una hazaña. Se logran ver desde los pilares discursivos de los ingenieros las nociones de medición cuantitativa, que parecieran son la clave de todo el aprendizaje y de las bases epistemológicas (que estudia los principios, fundamentos, extensión y métodos del conocimiento humano), denotan la vida escolar.

Sin embargo, es de anotar que a la hora de hacer un balance de los procesos de enseñanza atribuidos a las competencias y al desarrollo de habilidades para la vida y para la oferta laboral, la pedagogía y la didáctica serán la base para guiar al alcance de objetivos.

## DESARROLLO.

Se empleó el recurso de la revisión de fuentes las cuales se divulgan de manera concreta que permitieran encontrar la relación entre la pedagogía dentro del ejercicio pedagógico y formativo de los estudiantes de ingeniería, como posibles futuros docentes cuya base está en denotar procesos formativos acordes a la realidad educativa. En el rastreo se lograron evidenciar tres conceptos que son los que determinaron la búsqueda de información, estos fueron latentes en el ejercicio y permearon la intencionalidad sucesiva del asunto, a saber:

### 1. La pedagogía en facultades de ingeniería.

Frente a este tema los trabajos volcaron toda su atención sobre la didáctica, la pedagogía y el desarrollo de la innovación en el empleo de las TIC. Se evidenció cómo es necesario implicar la pedagogía en facultades de ingeniería, si bien no es el corte formar para que eduquen sino para que produzcan, se pudo ver que los trabajos determinaban muchas rutas que se encaminaban dentro de la ingeniería a desarrollar habilidades pedagógicas puesto que estas serán luego necesarias para los futuros docentes de ingeniería, e incluso para vivenciar en el aula espacios diferentes a lo medible, lo técnico, lo riguroso en la comunicación y lo meramente formal.

Se identifica que la pedagogía es esencial en procesos de enseñanza aprendizaje en cualquier disciplina que esté acompañada por docentes, es necesario indicar que no solo se educa desde los conceptos y así se puede traer a colación, por ejemplo, la teoría del racionalismo crítico, que vuelca su atención sobre la razón ya que solo por este medio se puede definir la manera como se obtiene la verdad. Popper (2019) al define como la penetración de la racionalidad tratando de develar la verdad que no es otra que el producto que determina la validez epistemológica del saber.

Por otro lado (Kuhn, 2017), por ejemplo, establece que la revolución científica y su trasmutación en actos de racionalidad y experiencia que denotaron la no suficiencia en la exploración científica es un tema notable... lo que expresa es la necesidad de reconstituir o reconfigurar los métodos investigativos sea por estar sometidos a leyes arbitrarias o a principios de teoría sin determinar la experticia o simplemente por la concreción de un acto científico sin pasar por procedimientos investigaciones. Queda claro que para la ciencia los modelos siendo importantes no son suficientes, se requiere ajustar las maneras de accionar científica en las practicas concretas de investigación de las ciencias como constructos en la denotación basada en las determinaciones científicas.

La formación es un detonante de producción, de concreción y reflexión de convivencia. Por eso el trabajo de Capote León y Rizo Rabelo (2016) titulado: La formación de ingenieros en la actualidad, una explicación necesaria expresa que la necesidad de formar ingenieros en competencias es de vital importancia, es necesario en tanto que las habilidades y competencias que se desarrollan en estas escuelas en ocasiones son limitadas por la reiteración de los mismos conceptos que siendo necesarios, no son suficientes para formar de manera integral a los futuros ingenieros. “Superar la transmisión para denotar la acción” (Capote León y Rizo Rabelo, 2016) p. 3 Para ellos la pedagogía se establecerá como una manera de contrarrestar solo lo medible y permitir denotar rutas para que los docentes se impliquen en este asunto de manera que participen de manera activa en proceso de educabilidad, siendo protagonista del desarrollo humano y de liderazgo del ingeniero.

Tal referente se cruza claramente con los hallazgos investigativos en el ejercicio de estado del arte así: (Paez Oviedo, 2017) en su trabajo: Valores para la formación del ingeniero plantea la necesidad de una educación integral que forme no solo desde el concepto, sino que se eduque desde las nuevas teorías de la educación, basadas en competencias, habilidades, destrezas para la convivencia y desafíos no solo empresariales sino de competencias: “Una educación capaz de dirimir el concepto e ir más allá de lo alfanumérico: capacidad de transformar en orden de la renovación de su papel como agente transformador” (Paez Oviedo, 2017) P. 21



La pedología es la vértebra de todo proceso educativo, es núcleo y es esencialmente capacidad de crear y de innovar de realizar nuevos procesos que determinen rutas para el aprendizaje, Rodríguez Serrano y otros (2014) en su texto Educación en ingenierías: de las clases magistrales a la pedagogía del aprendizaje activo: expresarán que toda pedagogía es transformacional en tanto determinan rutas para el quehacer educativo en facultades de ingeniería no solo desde la expositiva sino desde las competencias. “El conocimiento es sin duda una consecuencia del proceso enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, paralelo a una sociedad que conoce, está una sociedad que aprende y que debe indagar de manera crítica sus modelos de aprendizaje” P. 26

Las determinaciones pedagógicas son relevantes en la medida que ajusten ideas y las concreten en ejercicios posibles de aprendizaje no como teoría sino como acción práctica de saber que en el aula se vuelve una capacidad para despertar el interés por el aprendizaje: Para lo cual se deben detentar competencias en los docentes universitarios del área de la ingeniería.

De la misma manera que Bernal Bustos (2016) en su texto Modelo pedagógico para la interactividad de las ciencias técnicas: aproximación conceptual cuando expone la necesidad de implicar modelos pedagógicos que no solo se deriven de una definición conceptual sino que se detente en actos cotidianos del discurso educativo contemporáneos, lo hace atendiendo a particularidades de la ciencia y su influjo en el desarrollo y despliegue de habilidades que determinen rutas al logro de objetivos educativos. (Lenti y Morelli, 2016)

2. la didáctica en facultades de ingeniería no es muy cercana al discurso, ya como se dijo antes este término es un tanto distante de nuestro quehacer en ingeniería: si bien los implicamos de alguna manera no se determinan lingüística y semióticamente en la labor del docente de las facultades. En el rastreo se ven muchos textos que se decretan por estas rutas, evidenciando la didáctica como necesaria, válida, importante y detonadora de estrategias que faculten la adquisición del aprendizaje.

La didáctica favorecerá abrir caminos interactivos y de aproximación conceptual a sus prácticas de desarrollo y de interiorización de los discursos académicos. En: Resultados preliminares de la estrategia de uso de dispositivos robóticos en la enseñanza de las matemáticas de Murcia y otro (2017) trabajo que al igual que Diseño de un material didáctico multimedia de laboratorio de química orgánica preparado por Valbuena Rodríguez y otro (2016) son ejemplos de lo que es la didáctica y su influjo en facultades de ingeniería como apósto formativo. La práctica didáctica entonces es una experiencia no de receta o de implicación metodológica solamente es un ejercicio que requerirá, dinámicas de curso, alcance del currículo y de la planificación con criterio eficiente, integrador y de estrategias de aplicación constante. La didáctica además de ser un elemento de regulación práctica de los conocimientos es una manera de entender procesos evaluativos en contextos diversos. Gómez Sanclemente (2017) afirma que la didáctica es: Una integración de conocimientos mediante la intervención procedimental de causas educativas. Se puede ver que el aprendizaje es la clave en todo discurso educativo, y La Didáctica es algo más que el método de enseñar, ya que implica la intencionalidad educativa, la formación del estudiante, así en Ramírez Toro (2016) se plantea superar la instrucción y pasar a la formación. Se puede ver la implicación de la didáctica con otras áreas de la formación, como será en este caso la investigación. En el texto se explicita el asunto cuando Carvajal y Pinilla (2014) denotan los métodos de enseñanza y de hallazgos de aprendizajes mediante el empleo de didácticas atribuidas al pensamiento racional que permitan dilucidar y delimitar aprendizajes en contexto, donde la didáctica las involucra con lo investigativo.



3. En el rastreo lo que atañe a las TIC fue muy interesante ver como dentro de lo pedagógico y lo didáctico desde todas las posiciones educativas diversas aparece el asunto del TIC como una posibilidad para configurar espacios para el conocimiento y para la globalizada sociedad del conocimiento. En los textos consultados frente a este tema se pudieron adscribir varios referentes entre los que están, a saber:

Entornos interactivos en la educación. ¿sólo cuestión de tecnología? Trabajo realizado por Parra-Plaza (2018) donde establece que toda tecnología es una oportunidad para generar espacios educativos y ambientes diversos de aprendizajes. Esto es, capacidad de vislumbrar que no solo se debe denotar el aparato, la técnica o la tecnología, sino que estos deberán ir enfocados en detentar ambientes educativos diversos que acentúen habilidades y destrezas que admitan la unión entre los conceptos de ingeniería y como se implican en campos específicos en el aula. La tal inscripción referenciada del teórico es muy notable ya que de alguna manera deja ver la circunstancia de los aspectos de los aprendizajes actuales, los cuales deben estar mediados por nuevas maneras de referir los campos educacionales y que faciliten la interacción y el despliegue de habilidades contextuales. *“Dentro del contexto educativo, la competencia tecnológica es capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan”* (MEN, 2016) P. 23

Tal precepto se denota en el trabajo titulado evaluación de la apropiación de las TIC, en la práctica docente del programa de ingeniería de sistemas de la universidad Francisco de Paula Santander, Ocaña. Donde se exponen la implicación de las TIC en ambientes educativos en áreas de la ingeniería en la Universidad Francisco de Paula Santander.

Duran-Chinchilla y otro (2017) Exponen en su investigación que las TIC son mediadoras de conocimientos y capaces de denotar

acciones concretas de aprendizajes. A demás de concebirlas no solo desde lo meramente técnico sino desde la didáctica como un potencial que facilita el desarrollo de competencias ad intra y ad extra del aula de clase.: *“las TIC no solo desde la herramienta técnica, sino también como instrumento cultural que permite reconocer el funcionamiento de la sociedad”* P. 06

Muy interesante esta posición que denota como las TIC hacen parte del proceso cultural y social de las personas y por ende deberá hacer parte esencial de los discursos educativos. En Viloria Núñez y Cardona G. (2014) el mejoramiento del rendimiento de los estudiantes se da a través de competencias virtuales las cuales se pueden explicitar como sucesos de aprendizaje que se evidencian en prácticas concretas y cotidianas del saber. Se sigue con esto el informe presentado por Frías J. y Monzón, J (2014) titulado Resolución de una situación problemática mediante la utilización de tic donde se expone la resolución de problemas adecuados las TIC como el elemento didáctico que facilitará la decisión frente a lo acaecido dentro de los discursos educativos en escuelas de ingeniería.

Es importante reconocer como las TIC se van introduciendo en los discursos pedagógicos y como van detentando caminos para los aprendizajes. No se pueden obviar este tipo de procesos de la escuela ni de los discursos que son latentes en la manera como se comprende la educación hoy.

Cada uno de estos tópicos en una facultad de ingeniería se vuelven necesarios para la interpretación sobre la enseñanza en el marco de lo pedagógico, lo didáctico y lo curricular en la medida que permiten identificar rutas que faciliten el alcance de metas educativas, así como la formación del futuro ingeniero que dedicará su rol profesional desde la investigación o la educación universitaria: la pedagogía permitirá que el neo profesional en ingeniería sea un hombre o mujer integral que si bien identifica su rol técnico, también podrá ejercer su ejercicio profesional desde la enseñanza en ambientes universitarios.

---

#### REFERENCIAS.

- OMS, Bernal Bustos, C. (09 de Marzo de 2016). revistas.uamerica.edu.co. Obtenido de revistas.uamerica.edu.co: <https://revistas.uamerica.edu.co/index.php/rinv/article/view/58>
- Bustos-González, R. (2018). Tutoría entre pares como estrategia para la formación de ingenieros. *educacioneningenieria*, 1-7.
- Cáceres Mesa y otros, M. (25 de agosto de 2014). <https://ricoei.org>. Obtenido de <https://ricoei.org>: <https://ricoei.org/RIE/article/view/2900>
- Capote León y Rizo Rabelo, G. (03 de enero-abril de 2016). <http://scielo.sld.cu>. Obtenido de <http://scielo.sld.cu>: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202016000100004](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000100004)
- Duran-Chinchilla y otro , C. (07 de noviembre de 2017). <https://www.educacioneningenieria.org>. Obtenido de <https://www.educacioneningenieria.org>: <https://www.educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/718>
- Frías J. y Monzón, J, E. (22 de julio de 2014). <https://www.educacioneningenieria.org>. Obtenido de <https://www.educacioneningenieria.org>: <https://www.educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/400>
- Gómez Sanclemente , L. (2017). Pedagogía y alternancia educativa en contextos diversos . *Tendencias* , 14-19.
- Ramírez Toro J. (08 de enero de 2019). [www.educacioneningenieria.org](http://www.educacioneningenieria.org). Obtenido de [www.educacioneningenieria.org](http://www.educacioneningenieria.org): <https://www.educacioneningenieria.org/index.php/edi/index>
- Kuhn, T. (2017). El camino de la estructura . Madrid : Anagrama .
- MEN. (12 de julio de 2016). <https://www.mineduacion.gov.co>. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co>: [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357388_recurso_1.pdf)
- Paes Oviedo , J. (2017). VALORES PARA LA FORMACION PROFESIONAL DEL INGENIERO CIVIL. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 236-248.
- Parra Plaza, J.A (2018) Entornos interactivos en la educación. ¿Sólo cuestión de tecnología? en <https://educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/855>
- paper, K. (2019). La lógica en investigación científica. Buenos Aires: Porrúa.
- Rodríguez Serrano y otros , K. (12 de Junio de 2014). <https://www.educacioneningenieria.org>. Obtenido de <https://www.educacioneningenieria.org>: <https://www.educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/887/354>
- Viloria Núñez y Cardona G., C. (03 de junio de 2014). <https://www.educacioneningenieria.org>. Obtenido de <https://www.educacioneningenieria.org>



# TEMPORALIDAD Y SUBJETIVIDAD DE LA VIOLENCIA EN LA MISMA CEPA: INSTANTE Y SITUACIÓN DE VÍCTIMAS Y VICTIMARIOS (AS) EN LA FAMILIA, RESUELTOS O NO AL CUIDADO DE SÍ.

ALEJANDRO HURTADO HERNÁNDEZ.\*

**Resumen:** Se indagó hermenéuticamente la temporalidad de víctimas y victimarios de la propia familia (Cepa); desde comprensiones de las situaciones violentas que asocian significativamente. El estudio de casos típicos utilizando entrevistas semiestructuradas encontró que en los instantes y resoluciones de las víctimas se despliegan reacciones de angustia evitando daños acumulados. La historia de la víctima es instrumentalizada e historizada como verdad del presente. La autonomía económica y la conciencia de género advienen del futuro configurando comprensiones de sí que dejan atrás el miedo. El cuidado de sí temporiza comprensiones libres de develar la verdad del amor y la tradición. Los victimarios pueden temporizarse en situaciones sin desplegar poder sobre el otro (a), pudiendo ser ellos mismos. La normalización de la temporalidad del otro impide desplegar la propia. Las violencias estructural y familiar interactúan al excluir como no siendo nadie a quien no se despliega en el presente poseyendo objetos.

*Palabras clave: temporalidad, subjetividad, violencia intra familiar.*

**Abstract:** The temporality of victims and victimizers of their own family (Cepa) was investigated hermeneutically; from understandings of the violent situations that they associate significantly. The study of typical cases using semi-structured interviews found that in the moments and resolutions of the victims distress reactions unfold avoiding accumulated damages. The victim's history is instrumentalized and historized as truth of the present. Economic autonomy and gender consciousness come from the future, configuring self-understandings that leave fear behind. Self-care timings free understandings to reveal the truth of love and tradition. The victimizers can be timed in situations without displaying power over the other, and can be themselves. The normalization of the temporality of the other prevents unfolding one's own. Structural and family violence interact by excluding as someone who is not deployed in the present owning objects.

*Keywords: temporality, subjectivity, intra-family violence.*

**E**l término Cepa se toma como metáfora de la microbiología en la forma en que los miembros de una misma familia conservan y reproducen cualidades compartidas que son definitorias de su reproducción. En este caso, la temporalidad de los miembros forjada en un vínculo de parentesco violento.

La aproximación teórica del estudio está alrededor de la propuesta existencial de Martín Heidegger, desarrollada en *Ser y el Tiempo* (1995). La temporalidad de la que se habla en el estudio está indicada por lo que da sentido a la existencia del ser. Esto, de acuerdo a tres éxtasis temporeos, según Di Silvestri (2010, Págs. 266-267) entendidos como hacia – qué se abre el ser; es decir, que son espacios de comprensión u olvido de sí, estos son el futuro, haber sido y el presente. La temporización (*zeitigt sich*) en dichos éxtasis o espacios de comprensión u olvido, son formas diversas de los modos de ser, pero “ante todo la posibilidad fundamental de la existencia propia e impropia del Dasein” Heidegger (1995, pág. 343).

La subjetividad de la existencia propia del ser a la que se hace referencia en el estudio es un modo del ser por el que se llega a comprender a sí mismo desde la angustia de la propia finitud, en este caso, asociada a enfrentar situaciones violentas en la propia familia (Cepa), separándose de aquellas interpretaciones ya acostumbradas de la vida ordinaria y de sí mismo; ahí tiene lugar la resolución, que es el apartarse de ellas, para no seguir siendo uno con el mundo ordinario donde éstas suceden, asumiendo la responsabilidad de sí.

La subjetividad de la existencia impropia, por el contrario, es un modo del ser por la que no se llega a comprender a sí mismo, sino desde el mundo, es decir, se interpreta desde la vida ordinaria (en la que participa de forma no consciente) es una forma de huida en la que no se asume la responsabilidad de sí, sino que se le echa la culpa al mundo y a otros. Bareriro (2013, Pág. 13). En ella no hay resolución, sino que hay irresolución.

De ahí que subrayamos las correspondencias entre la subjetividad de la existencia impropia y lo inauténtico, en cuanto guardan relación con la no verdad del ser en su historia. Así como también las correspondencias entre la existencia propia y la auténtica, ya que en ella sí ocurre el sentido de la resolución y se asume la responsabilidad de sí, en un modo de la verdad propia que es historicidad del ser, verdad la cual siguiendo a Martínez (1995, Pág. 44), se entiende como la libertad del develamiento (descubrir, esclarecer) que se arranca a un velamiento, apartándose con ello de interpretaciones ordinarias, en las que se responsabiliza a otros.

Pero puede ocurrir también y con no poca frecuencia, que el ser tenga formas impropias de comprenderse a sí mismo y no por ello tener formas de existencia inauténticas. Estas ocurren a propósito de estar en el mundo, andar apasionado en sus cosas. Se trata de la impropiedad auténtica de la vida pública en la que se asume una especie de vida mascarada que se adopta ante la angustia y frente a la multiplicidad de ocupaciones de la vida ordinaria.



La distinción entre vida ordinaria y cotidiana es que la primera es la acción diaria en la cual no se participa de forma consciente, al contrario, en la vida cotidiana se participa de forma consciente en búsqueda de la construcción de un proyecto vital. Flores (2002, Pág. 78). En la vida auténtica, como en la inauténtica, ya sea en la vida cotidiana u ordinaria, la persona vive en el ahora del presente, pero se diferencian entre sí estas dos en la temporalidad con la que el ser se despliega en el presente, Flores, (2003, Pág. 336), ya sea como ser de tiempo propio o impropio.

Es de nuestro interés en este trabajo una segunda forma de impropiedad de la existencia del ser, ésta sí inauténtica, en la que el ser está perdido en sí mismo. De acuerdo con Bareriro, citando a Heiddger (2013, Pág. 14) lo patológico es inauténtico, por ende, La violencia de la misma Cepa que se conserva y reproduce de acuerdo a cualidades compartidas del vínculo familiar es un ejemplo de ello:

*Esta comprensión de sí impropia que posee el Dasein no significa en absoluto un comprenderse a sí mismo inauténtico. Por el contrario, este tenerse cotidiano dentro de nuestro fáctico, existente, apasionado andar con las cosas puede muy bien ser auténtico, mientras todo extravagante ahondar en el alma puede ser inauténtico en el más alto grado o incluso patológicamente excéntrico.*

La subjetividad del mismo modo, como concepto teórico de este trabajo, siguiendo a Flores (2002, pág. 74), tiene relación con el concepto de existencia propia e impropia en el mundo, en cuanto está constituida de la introyección lograda de la experiencia como historia vivida por el hombre y la mujer; la cual va conformándose a partir de la vida ordinaria, pero también puede llegar a ser expresada en forma de vida cotidiana al estar comprometida con un proyecto de vida.

A su vez, la subjetividad, siguiendo a Flores (Ibíd.), como condición humana, se constituye a partir de un sistema de significados y sentidos que provoca la cultura, lo que tiene implicaciones ontológicas que se reflejan en la identidad, en tanto «perteneciente a», por ende, es resultado del espacio/tiempo que hace diferentes unos de otros. En este caso, hombres y mujeres Latinoamericanos, colombianos de la misma Cepa.

El instante al que se aludió antes, no se entiende como algo que acaece repentinamente en la vida, sino que ocurre cuando el ser da una mirada a su presente, reuniendo conjuntamente al haber

– sido- del pasado y al poder llegar a ser del futuro; el instante es una abstracción en la que el ser se presenta ante sí todas las posibilidades fácticas que tiene ante las circunstancias que enfrenta, “aquello que de posibilidades y circunstancias susceptibles de que se ocupe encuentra en la situación” Heidegger (1995, pág. 338).

Es muy distinto este instante como tal que emerge como abstracción, al sólo presentarse ante sí los hechos de la vida ordinaria que están ocurriendo en el presente, lo cual es el modo característico de la existencia impropia o caída (das man), e inauténtica, según la cual el ser pasa de una a otra ocupación, de un ahora, a otro ahora sin que ocurra una resolución, un resolverse; al contrario, a propósito del instante acontece en el ser la resolución con la que se separa de la vida ordinaria y de sus interpretaciones, que lo conduce a responsabilizarse de sí, en un modo de vida auténtica.

El instante y el resolverse de manera auténtica, están ligados a ser sí mismo, en el “precurzar”, que es una dimensión temporal del futuro o del advenir del ser, que indica el poder del ser para alcanzar su “más peculiar poder llegar a ser”, que sólo es posible proyectándose, sin apartarse del haber –sido-, en el pasado propio.

Entonces, en el presente en el que el ser se ocupa de las cosas y personas que le salen al encuentro, emerge el instante, mediante el cual se resuelve a ser sí mismo, precursando hacia su más peculiar poder llegar a ser, es decir, adviniendo (viniendo a ser) sí mismo desde el futuro, proyectándose a partir del haber sido. La temporización en la que el ser se comprende de manera propia o auténtica, sólo es concebible pensando en esta temporización conjunta del poder llegar a ser del futuro y del haber sido. El –sido- que sigue determinando el presente.

El instante y el precursar temporizados conjuntamente, dan cuenta de un ser que, al presentarse ante sí el futuro y el haber sido, existe en una situación:

*“La determinación existencial del respectivamente posible ser resuelto del ser ahí abarca los momentos constitutivos de aquel fenómeno existencial pasado por alto hasta aquí que llamamos la situación” Heidegger (1995, pág. 299).*

La situación a la que hace referencia el estudio se entiende como el conjunto de posibilidades abiertas y vinculadas entre sí, fácticamente posibles para un cierto ser existente y vinculadas a él. El ser a partir de ellas emerge y se proyecta a su posibilidad última como ser (futuro). En función de estas posibilidades abiertas en la situación, el ser se comprende a sí mismo de manera propia y proyecta su ser, Garrido (2018, Pág. 60), de manera resuelta y auténtica.

En este trabajo se asume que la historicidad del ser se conforma de experiencias violentas y no violentas vividas, que al haber sido introyectadas constituyen su subjetividad, las cuales posibilitan la configuración de situaciones sobre las que la persona puede tener instantes, precursando, comprendiendo la situación y proyectándose a un poder llegar a ser en modalidad de tiempo futuro. En contraste a esto último, el ser puede mantenerse y regularmente lo hace, en la impropiedad e inautenticidad de la existencia caída. Es decir, no toma ninguna responsabilidad ante lo que enfrenta.

Siguiendo a Heidegger (1975, Pág. 35) “La situación no es una configuración de elementos materiales determinada según un orden, sino fenómeno, formas de vida, nexo de vida”. El nexo de vida lo asumimos para este trabajo como forma de vida en la Cepa y las experiencias violentas y no violentas vividas en ella que se reproducen entre generaciones, constituyendo la subjetividad de sus miembros como seres individuales, hombres y mujeres, en razón de su vivencia histórico colectiva. Flores (2002, Pág.74). Es decir, como familias de un territorio, barrio, ciudad, país, que pertenece a una (s) cultura (s).

De acuerdo con Molina (2019, Pág. 105) la situación es nexo de vida significativa que se forma siempre de nuevo y que en nuestro caso está indicada por las experiencias vividas en la Cepa:

*Vivo en lo fáctico como en un nexo muy particular de significatividades que se penetran mutuamente de forma permanente, es decir, toda significatividad es significatividad para y en un nexo de tendencia y expectativa que se forma siempre de nuevo en la vida fáctica [forma propia: situación-abierta]*

Las situaciones violentas pueden ser múltiples como Cepas y espacio/tiempos de los seres existentes, pero por su significado y contenido logran indicar formalmente la historia vivida a cada uno.

*“[...] en cualquier caso baste decir que lo entiende como el exponente más alto de la vida, algo cargado y rebosante de significado, y en ningún caso algo vaciado de contenido.” Heidegger (1975, Pág. 37).*

El cuidado de sí, tiene que ver con la palabra alemana Sorge, que significa también preocupación, inquietud o solicitud. Pero, ¿cuidarse de qué?, de todo aquello que le sale al encuentro a la vida en su trato ordinario y cotidiano con el mundo. En ese mismo sentido del término cuidado se encuentra la palabra Cura, entendida con el genuino cuidado de sí mismo, pero que también puede terminar en cuidado impropio, de los cuidados ordinarios, que degenera en “dispersio”. El cuidado tendría al menos tres modos básicos de relación con el mundo, **a)** ocuparse de las cosas del mundo circundante, **b)** preocuparse de las demás personas, **c)** las inquietudes de cada uno o las preocupaciones propias de sí mismo. Escudero (2003, Pág. 116-116). De ahí el interés del estudio en indagar por lo individual, familiar y cultural.

Podríamos decir apoyados en Heidegger (1975, Pág. 210) que, si el cuidado es entonces anticipación de sí, este ocurriría a propósito de situaciones violentas.: “anticiparse-así-estando-ya-en-el-mundo-en-medio-de-entes”. Esto también siguiendo a Idarraga, (2019, Pág. 17) quien afirma que “en la medida en que el ser-ahí descubre que estaba inmerso en prácticas que no tenían sentido, aparece la probabilidad de la emergencia del cuidado de sí”.

Por esa misma razón, la violencia en la misma Cepa y en vida colectiva es un potencial generador de trauma en la historicidad de sus miembros y para comprenderlo debe hacerse aproximándose desde su temporalidad, siguiendo a Brencio, (2016, pág. 192)

*“en el caso de que un evento traumático nos golpeará de frente, éste se tendría que entender en relación a nuestra temporalidad existencial, una temporalidad comprendida ontológicamente”.*



## LA POBLACIÓN.

19 personas, 8 hombres y 11 mujeres de los estratos socioeconómicos 1 al 4, entre los 20 y 57 años, de Bogotá, que habían sido víctimas y/o habían victimizado a personas de su propia familia; pero resolvieron utilizar mecanismos de denuncia y protección. El contacto se realizó a través de Organizaciones de la Sociedad Civil promotoras de la resolución pacífica de conflictos, los derechos de la mujer y que previenen la violencia basada en género.

Las personas que aceptaron ser parte del estudio conocieron el propósito, los alcances y la estricta confidencialidad de la información. Se les presentó y firmaron voluntariamente un formulario de consentimiento informado.

## METODOLOGÍA Y TÉCNICA.

La metodología utilizada es la hermenéutica, a cerca de comprensiones que las víctimas y victimarios han tenido de sus experiencias violentas en la propia familia y del cuidado de sí a lo largo de su vida; la técnica que se utilizó para la recolección de la información es la entrevista semi estructurada. El instrumento incluyó preguntas de tipo demográfico, de la historia de vida, los patrones culturales del contexto socio familiar, las prácticas de crianza, las redes sociales, laborales, la afectividad, las relaciones de género; Igualmente, se indagó acerca de situaciones significativas de la historia de vida que desde el punto de vista del entrevistado tenían relación con la violencia experimentada en referencia al orden individual, familiar y cultural; también acerca de decisiones o ausencia de ellas al respecto y/o proyectos de futuro. El diseño es propio del estudio de caso, en el que cada uno es distinto, pero comparte una misma problemática.

## OBJETIVO.

El objetivo del estudio es identificar situaciones e instantes de la violencia intra familiar, describiendo los sentidos del comprenderse con los que se temporalizan víctimas y victimarios de localidades de Bogotá - Colombia.

## ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS.

Las entrevistas se transcribieron completas y luego se codificaron de acuerdo a su significatividad para el objetivo del estudio. Categorialmente se codificaron fragmentos del haber sido, que están determinando por su significatividad el presente. También, se codificaron fragmentos que por su significatividad muestran la conjunción en el presente del haber sido y del poder llegar a ser del futuro, como también del instante, en el cual la persona hace abstracción de lo que está ante sí. Igualmente, se codificaron fragmentos de futuro en los que la persona al emerger el instante y resolverse, precursa, tomando decisiones a cerca de responsabilizarse de sí y cuidarse. En cada éxtasis temporal del haber sido, presente y futuro, se diferencian analíticamente situaciones de tipo individual, familiar y cultural, así como el modo de temporalización, ya sea propio, autentico o impropio e inauténtico.

El análisis enfatiza las modalidades del comprenderse de las víctimas o victimarios.

## RESULTADOS.

Individualmente en el pasado, La VIF (violencia intra familiar) de la misma cepa pareciera constituir la temporalidad y la subjetividad de una persona por la fuerza modeladora de la prohibición a desear, “me prohibían verlo” VT8.9:54, por el miedo enmascarado que lleva a preferir la protección inauténtica, “protegida, por la historia de mi mamá” VT8.14:02, que va limitando a cada quien, al silenciamiento del abuso, “perdonaba siempre” VT5.13:20 y al vaciamiento emocional, para “que no se den cuenta” VT1.4:16 del horror de la violencia, que se expresa también como: “no me gusta comunicarme” VM2.20:10 o “no me dieron mucha libertad” VM14.7:00. Es una temporalidad en la que la persona violentada configura una subjetividad de atacado, que le impide la posibilidad de desplegarse en un tiempo propio, “los niños se lo creen” VT3.11:08, que no obstante ser inauténtica, se asume como suya. La agresión instituyente de la subjetividad personal se constituye en la temporalidad que forja el vínculo familiar.

Familiarmente en el pasado, la VIF parece forjar la temporalidad del vínculo de los miembros de la familia como una situación que se repite entre generaciones, “en mi casa hubo violencia, influyó, me agredió yo lo agredí” VTM13.3:15, convirtiéndose en una forma de mirada desde la temporalidad caída: “papá veía maltrato del abuelo a la abuela, yo veía el maltrato de mi papá a la novia” VT6.23:00, que se despliega del pasado al presente determinándolo, con actores pasados y actuales “todos los hijos son profesionales, incluidos los abuelos, pero la VIF fue como igual, todo empieza con el abuelo” VT6.35:10, que temporiza impropriamente a la persona y con la que, a su vez, se apropia del vínculo, “lo conocí (papá) a los 11 años, es una relación difícil, con amenazas mutuas de irse, no pagar el estudio” VT6.18:50.

La temporalidad del vínculo violento es inauténtica tal como se manifiesta en el trato hacia el otro en la Cepa, pero es a la vez historicidad que se constituye en subjetividad irrespetada, “el conflicto interno, la respuesta equivocada, gritos, irrespeto”, de quien se ha singularizado así, porque “tiene proceso de golpes, crianza a golpes y abandonado del papá” VT2.22:15. Por ende, la persona se despliega subjetivamente como se ha temporizado: “repite, lo de los golpes del papá” VT2.24:01.

La VIF que se vuelve a manifestar en medio de situaciones que han temporizado el vínculo de la Cepa en el pasado, puede determinar más adelante la cohesión de los miembros en su presente, después de varios años, “estaba alejada de mi mamá y volví” VTM9.18:20, y de acuerdo a los vestigios encontrados se despliega en el presente: “un hermano toma y llega a buscarnos problemas a nosotros” VTM9.20:06.

Culturalmente en el pasado, La VIF desde la Cepa tiene la capacidad de clasificar situaciones de la vida ordinaria, significadas en la historia personal y que confirman en la experiencia vivida en el presente, “usted siempre prefiere al Rey decían mis hermanas. Así, agrandado llegue con muchas alas a la relación” VM11.13:00.

La persona se temporea impropriamente en esa mirada y puede alejarse de ella mediante un instante, tal como se observa en el niño que se mantiene como Rey hasta que lo comprende siendo adulto, o por el contrario se mantiene en ella: “tengo muchas tareas que hace una mujer, lavar, planchar, cocer” VTM15 35:07. La temporalidad

de esa subjetividad se mantiene vinculada a la historia de la persona determinando su experiencia, “le toca, pelea o pelea, delicados en la palabra, aprendiendo, cosas que no” VM11.14:50. El despliegue de esa temporalidad que fue apropiada en el vínculo familiar, que fue a la vez forjado violentamente, es traído de la cultura y lo asume la persona como la verdad que le da significación a la situación del presente; y que puede llegar a ser así porque así se ha configurado su subjetividad, permitiendo con ello la transgresión, es un cierre a la posibilidad de comprenderse y proyectarse distinto: “difícil hablar con el hombre, el hombre es difícil, la mujer es razonable”. VT18.11:07

Individualmente, en el presente la persona tiene la posibilidad de temporizarse de acuerdo con situaciones que forjaron el vínculo familiar en el pasado, como “reproducción de la misma Cepa”, transgrediendo al otro, “me altero mucho, insulto, pelea, por el rechazo” VTM9.47:10, que habiendo sido previamente introyectado como experiencia, llega a subjetivar y personificarse en “el carácter fuerte y las agresiones” VM19.15:00; y del mismo modo, recibir la agresión en el nuevo vínculo, “hubo violencia física, sexual y psicológica”- VT1.21:09. En el tiempo presente la persona puede dañar o recibir el daño desplegándose en un vínculo temporizado.

En el presente se da la posibilidad de temporalizarse como agredido (a), al sentir “mucho inseguridad al lado de alguien, ...ese lugar” VT8.12:02, igualmente, al experimentar fuertes contradicciones, “afectación, choque emocional, luego me tranquilizaron” VT8.40:05; haciéndose evidente así que ha operado y opera un inauténtico silenciamiento de sí, que es seguido de una especie de vaciado emocional sufrido en la Cepa: “al principio que tocaba demandar, pero, qué pereza denunciar, pero ya con mejor acompañamiento sí lo

hice” VT8.50:03. Lo cual, no debe minimizarse simplemente como una respuesta ocasional, sino que debe objetivarse como una posible evidencia que se está ante la manera como se ha temporizado y subjetivado la persona: “inseguridad a la crítica, pienso que estoy haciendo todo mal” VT8:10:13.

La instrumentalización violenta recibida en el pasado subjetiva al ser, convirtiéndose en una posible vía de temporizarse inauténticamente en el presente, por ejemplo, dentro del vínculo familiar se hace posible una vía para instrumentalizar a otro en la Cepa, con “el amor, como si fuera un juguete mío (hija), por la inseguridad mía, la baja autoestima”, que en ese tiempo se volvió centro, foco, soporte” VT8:24:12.

Por otro lado, en el presente se presenta también la posibilidad de temporalizarse en el cuidado autentico, resolviendo la situación con una mirada propia. La persona presenta ante sí, en el presente, su pasado y su futuro; del pasado puede tomar los elementos de un tiempo propio y del futuro el poder llegar a ser: “siempre he trabajado, me tocó los gastos, trabajar más duro” VT18:13:06, es un presente al que adviene también un futuro con poderes nuevos, “hemos perdido el miedo, se siente uno respaldada, suenan campanas de alerta” VT5.7.51. El trabajo femenino y la normatividad de género constituyen marcadores temporales de advenimiento del futuro que pueden subjetivar al ser y temporizar el vínculo de la Cepa en otra temporalidad.

La fortaleza del ser decidido ante la violencia de la misma Cepa se puede temporalizar para llegar cambiar la situación vivida, incluso tomando vestigios que se pueden encontrar también en la cultura:” iba a la iglesia, oración en la casa, los hijos pequeños, es fortaleza para la situación” VT17.19:38. Lo cual puede detonar también virajes emocionales que rompen las comprensiones y dependencias que tienen soporte precisamente en la tradición, “me di cuenta de la infidelidad, no quería saber nada de él” VT3.18:10.

Familiarmente, pero inauténticamente en el presente, por la violencia vivida en la Cepa la persona agredida puede temporearse según la mirada y situación en la que ella había –sido- subjetivada, asumiendo la violencia como verdad del vínculo familiar, que pese a que la transgrede la constituye en lo temporal, “manteniendo la unión familiar, en la intolerancia machista” VT12:24:16, esas acciones de la temporalidad caída permiten observar que emocionalmente ha ocurrido una especie de vaciamiento, porque está “acostumbrada a dejarse pegar para que no toquen los hijos” VT12:30:10.

Ese pasado experimentando e introyectado como tiempo –sido- parece también determinar en el presente, que la persona sea instrumento de la repetición de situaciones significativas que reproducen la temporalidad de la Cepa, desde una misma mirada y situación con viejos y nuevos actores, “me aguantaba con hijas la infidelidad del esposo” VT4.9:36.

Por otro lado, ocurre que en el presente algunos referentes de significación utilizados, pueden subjetivar a las persona en una temporalidad vacía y objetualizada, el “abuelo dice no tiene nada, no ha hecho nada, comparando” VT6.14:05, forjando una temporalidad del vínculo profundamente violento simbólicamente y entre generaciones de la misma Cepa, ya que transgrede a los seres con un tipo de subjetivación que imposibilita a la persona a que pueda llegar a ser algo más que vacío temporal o que pueda desplegarse temporalmente sólo en objetos, “ese lenguaje es del abuelo, mi papá dice, no hace nada es una bruta” VT6.26:20.

Este tipo de violencia introyectada tanto por víctimas y victimarios según los referentes y significaciones de la persona como vacío u objeto, son apropiados como verdad del vínculo familiar que se ha temporizado en la misma Cepa, transgrediendo la historicidad y subjetividad individual, poniendo en interacción la violencia estructural con la violencia familiar. “Si no tenía trabajo mi papá, se estresa, se viene a desquitar conmigo” VT6.40:18.

Al contrario, en el presente, si observamos la forma en la que un victimario categoriza los cambios radicales con los que una víctima responde a la violencia que éste ejerce sobre ella, notamos que según la significación cultural dada, el tiempo impropio e inauténtico pueden llegar a deformar el tiempo del otro, “en la casa lo tenía todo, que se iba a trabajar los domingos, se iba con un tipo a pasear”-VTM14.5:34, porque en el presente, la respuesta a la violencia sufrida puede desplegar situaciones y significaciones distintas por parte de la víctima que el victimario no comprende, porque que la víctima

ha llegado a tener habla y sentido propio. “Ella ahora se cree, mejor dicho, la que manda en la casa” VTM14.6:12. Desde la racionalidad de esa temporalidad inauténtica no se alcanza sino a clasificar a la otra persona que se temporizó distinto a lo esperado de manera distorsionada, ella “comenzó a tomar y a portarse grosera” VTM14.10.08

La mutua influencia del tiempo pasado y futuro sobre el presente puede tener como consecuencia que se despliegue una temporalidad caída, sobre todo, si el cuidado de sí no aparece en ella, sino que en su lugar se despliega un presente inauténtico como si fuera un instante sin serlo, que se aleja de armonizar el presente y el futuro en bienestar personal: “Localicé por Facebook al papá del niño, en la primera cita para conocerlo le dio dinero y le pegó, le dije, usted no existe para el niño” VTM9.25:11.

La cultura en el presente contribuye potentemente a configurar miradas de las situaciones, por ende, clasificaciones y categorías de los hombres y mujeres, “le reclame lo que mi papá siempre me dijo, si un hombre se mete a tener familia, tiene que ponerse los pantalones siempre” VT18.39:09, prescindiendo con ello de la subjetividad y experiencia de cada uno en la Cepa. Es un tiempo impropio que luego se despliega, “en la crianza la esposa hace todo, él trabaja y eso” VT8.4:56. Esa forma de subjetividad e historicidad de los roles familiares encierra en una mirada una temporalidad que incluso permite negar el existir de alguien. “trabaja por nosotras dice él, no son nada sin mí” VT8.9:07

De esta manera en el presente, la violencia que ha –sido- en el pasado, se vuelve tiempo en la configuración de sentido compartido en la cultura, “de niño era muy consentido, decía no lo obliguen, de adulto yo veía el apartamento bonito y no decía nada, no sabía hacer nada, peleamos, me acostaba y ya” VM11.15:08. Esa temporalidad encierra el no reconocer al otro, ni comprenderse. “me decía holgazán y no entendía. Lo entendía machista, que ella lo haga, ella también trabajaba, era cuidadosa del niño y del apartamento” VM11.17:33.

Individualmente, los instantes de comprensión y cuidado observados están ligados a situaciones límite contra la integridad personal con posibles desenlaces fatales, tales como “, “me atacó con un cuchillo, reaccioné” VT18.23:40 y que facilitan que la persona se resuelva y precurse ante los extremos vividos, “por la intolerancia, me separo” VT1:5:30, o que faciliten el resolverse no recibir más daño del acumulado, “me rebosó la copa, me dañaba los diciembres con las amantes” VT3.11:24. El instante ante la violencia implican un viraje severo del ser sobre sí mismo ante un hecho acumulativo y de profunda angustia, desde donde la persona va resolver temporizarse en el cuidado de sí, “la parte psicológica, para llenar vacíos, mi forma de creencia” VT6.31.20. Incluso, el instante en un victimario se vuelve útil para no transgredir al otro, “respirar y volver, no agrandar”.

Del futuro, las temporizaciones se proyectan en comprensiones profundas del cuidado de sí hacia el presente, tales como “yo lo denuncié, hice una reflexión, ¿qué es el amor?” VT1:48.10, las cuales pueden iniciar en experiencias que son diametralmente opuestas al cuidado de sí, desde referentes culturales muy cercanos: ¿qué hago acá incomoda, estoy acá con una persona que no me respeta ni valora, le pido a Dios” VT1.50:12. Porque la persona al temporeizarse de manera auténtica llega a comprender que los vínculos los ha asumido en una temporalidad impropia, por ejemplo, un victimario dice: “abandoné mi sueño por cumplirle el sueño a otras personas” VTM14.45:09.

Las temporizaciones propias son cercanas a una subjetividad e historicidad que son cada vez menos de la vida ordinaria que se acercan cada vez más a aquellas en las que la persona resuelve comprometerse consigo misma distinguiendo entre sus estados de ánimo: “envuelta en esto, no crecí con golpes, es absurdo” VT8.34:02; lo que igualmente cuenta para el caso de los victimarios, porque por medio del instante también puede descubrir una verdad personal enmascarada, “después dije, ¿el rey?, si uno no es nadie” VM11:55:09.

Individualmente, el futuro está ligado al instante, que facilita que la persona se temporeice en independizarse del agresor a pesar de sus limitaciones económicas y dependencias. “yo no trabajaba, comencé a escuchar los concejos, sepárese” VT8.19:43.

Familiarmente, la no repetición del pasado, sino la distancia del vínculo violento es una resolución que hace advenir el futuro, “no repetir la separación de los padres, con violencia” VT2.36:04. Es precursar resolviéndose por el cuidado, antes que por el caer inauténtico que reproduce la historicidad de la misma Cepa.

## CONCLUSIONES:

Individualmente la víctima o el victimario se despliegan temporalmente de forma inauténtica en situaciones en las que caracterizan e interpretan al que recibe el daño o al que daña, instrumentalizando (se) a otro u ante él, no pocas veces asumiéndolo como la verdad del vínculo familiar.

En la temporalidad caída de la violencia de la misma Cepa se busca que los miembros entren en situaciones en las que se despliegan como personas sin historia propia, situaciones en las que se les asigna otras historias o éstas obedecen a una lógica según la cual no pueden existir por sí mismas.

Desde la cultura pueden configurarse sentidos del ser que se temporalizan en personas que se despliegan sin reconocerse a sí mismas, ni comprenderse entre los otros, actuando de esta manera en una negación del tiempo propio y del otro.

La temporalidad inauténtica puede expresarse en agresión intergeneracional que se despliega en el presente, obligando y excluyendo de la Cepa a quien no pueda o no llegue a ser poseedor de objetos, so pena de no ser nadie, material y simbólicamente. La violencia estructural y familiar quedan así unidas en una temporalidad que es transgresora de la historicidad y subjetividad individual y familiar.

Los instantes y resoluciones de las víctimas se asocian temporalmente para evitar el daño acumulado recibido en medio de profunda angustia. Los instantes y resoluciones de los victimarios corresponden a aproximaciones temporales de otra modalidad sobre esas mismas situaciones, en las que ellos no tienen el poder sobre otro (a), sino el poder de ser ellos mismos de modo auténtico.

En las situaciones límite las víctimas se permiten a sí misma una apertura temporal a comprensiones en las que tienen la libertad de desplegar preguntas sobre la verdad histórica, las cuales hacen de la historicidad autenticidad, develando en las situaciones los significantes y denunciándolos como falsos.

Para el victimario la temporalidad del instante y el resolverse representa dejar de estar presos del deseo de igualar, hacer coincidir o normalizar al otro con su propio tiempo, viendo el suyo como distinto, aunque hasta ahora aplazado por ese mismo deseo.

El trabajo femenino que genera autonomía y la normatividad de género vienen del futuro para proyectar una comprensión de sí que deja atrás el miedo. Los virajes emocionales de la mujer que se temporizan en cuidado de sí, rompen las significaciones tradicionales, incluso, si para lograrlo tienen que apoyarse en la tradición.



#### REFERENCIAS.

- Bareiro, J. 2013. Winnicott y Heidegger: Subjetividad y Verdad. En *Límite*, Vol. 8, núm. 27, 2013, pp. 5-17. Universidad de Tarapaca. Arica, Chile. en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83628140001>
- Brencio, F. 2019. La analítica existencial de Martin Heidegger y sus implicaciones sobre la relación entre trauma y temporalidad. En *Democracia y Participación Política*. En [https://www.researchgate.net/publication/331399287\\_La\\_analitica\\_existencial\\_de\\_Martin\\_Heidegger\\_y\\_sus\\_implicaciones\\_sobre\\_la\\_relacion\\_entre\\_trauma\\_y\\_temporalidad](https://www.researchgate.net/publication/331399287_La_analitica_existencial_de_Martin_Heidegger_y_sus_implicaciones_sobre_la_relacion_entre_trauma_y_temporalidad)
- Di Silvestre, C. 2010. La temporeidad extático-horizontal como origen de la trascendencia del Dasein. *Discusiones Filosóficas*. Año 11 No 17, julio – diciembre, 2010. Pp.255-273. En: <http://www.scielo.org.co/pdf/difil/v11n17/v11n17a14.pdf>
- Escudero, J. 2003. Aclaraciones terminológicas en torno al informe Natorp de Heidegger. *Signos Filosóficos*, núm. 10, julio – diciembre 2003, pp. 103-126 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34301007>
- Flores, J. 2002. Metodología y Epistemología de la investigación Psicosocial. *Informació Psicológica*. Abril 2002. Pp. 71-79 No 78. En: <http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/438>
- \_\_\_\_\_. 2003. Psicología, Subjetividad y Cultura en el Mundo Maya Actual: Una perspectiva Crítica. *Revista Interamericana de Psicología*, 2003, Vol.37, Núm.2 pp. 327-340 En: [https://www.researchgate.net/publication/26604692\\_Psicologia\\_subjetividad\\_y\\_cultura\\_en\\_el\\_mundo\\_Maya\\_actual\\_una\\_perspectiva\\_critica](https://www.researchgate.net/publication/26604692_Psicologia_subjetividad_y_cultura_en_el_mundo_Maya_actual_una_perspectiva_critica)
- Garrido, A. 2018. Instante y situación. Problematicación entre instante y situación en torno a “ser y tiempo” de Martín Heidegger. En *Ágora* (2018), Vol. 37, no 2: 53-75. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6394035>
- Heidegger, M. 1975. *Die Grundprobleme der Phänomenologie* (Sommersemester 1927), Hrsg.: F.-W. von Herrmann, Klostermann Seminar, Vittorio Klostermann GmbH-Frankfurt am Main, 1975. en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_nlinks&pid=S1870-6916201800010007200017&Ing=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1870-6916201800010007200017&Ing=en)
- \_\_\_\_\_. 1995. *El ser y el tiempo*. (Trad José Gaos), SantaÉ de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Idarraga, C & otros. 2019. Procesos Autopoiéticos que permiten reconfigurar los modos de existencia de un grupo de personas expuestas a condiciones vitales complejas. Tesis de maestría, Universidad Católica de Pereira. en <http://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/5181/1/DDMPDH86.pdf>
- Martínez, C. 1995. Una aproximación a la verdad como develamiento y su incidencia en el “giro del pensar” de Martin Heidegger. En: [academia.edu/37072992/Una\\_aproximacion\\_a\\_la\\_verdad\\_como\\_develamiento\\_y\\_su\\_incidencia\\_en\\_el\\_giro\\_del\\_pensar\\_de\\_Martin\\_Heidegger](http://academia.edu/37072992/Una_aproximacion_a_la_verdad_como_develamiento_y_su_incidencia_en_el_giro_del_pensar_de_Martin_Heidegger)
- Molina, E. 2019. Una indagación a cerca del concepto de situación en ser y tiempo de Martín Heidegger. *Tiempo y Espacio*. En <https://www.tescopress.com/actasieh/chapter/una-indagacion-acerca-del-concepto-situacion-en-ser-y-tiempo-de-martin-heidegger/>





