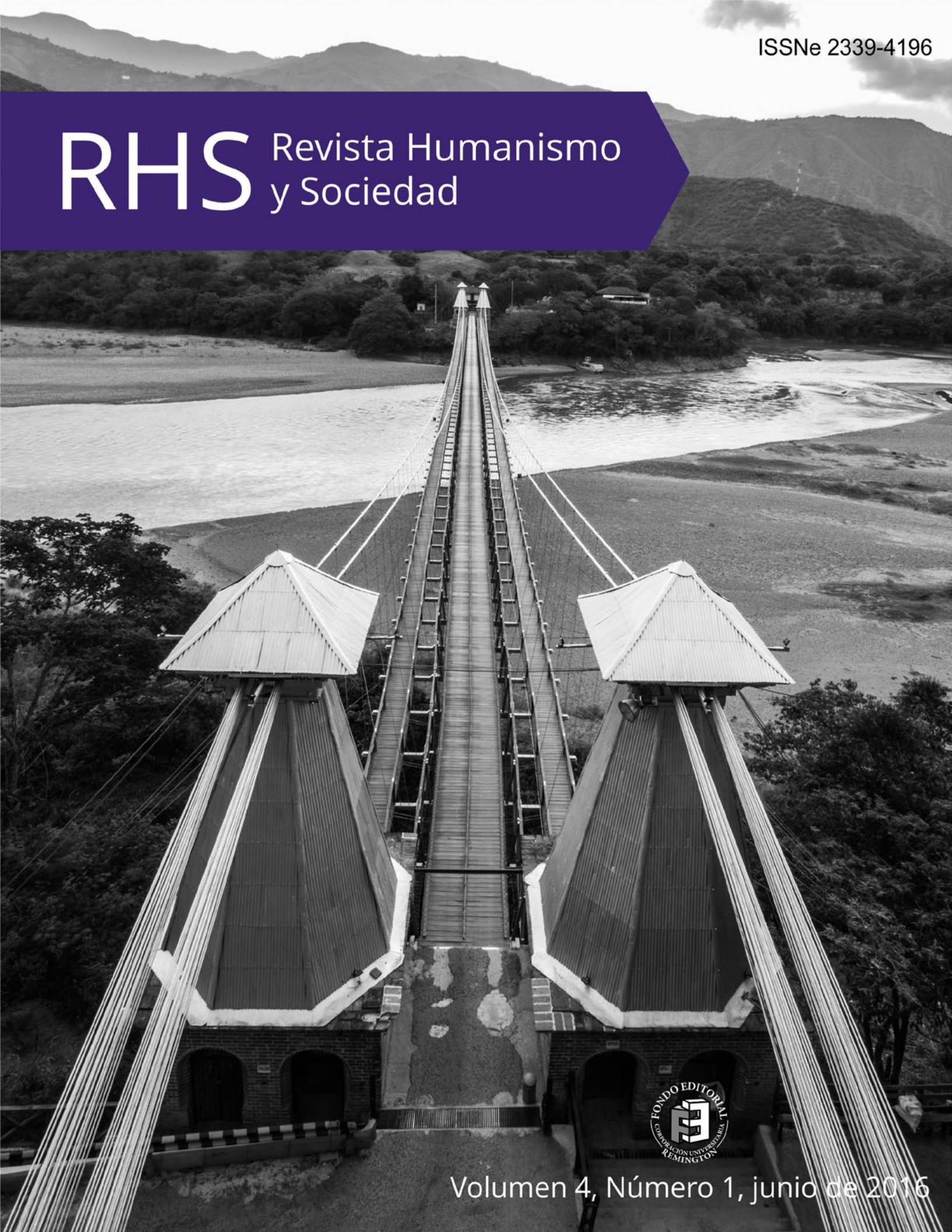


RHS Revista Humanismo y Sociedad



RHS Revista Humanismo
y Sociedad

La Revista Humanismo y Sociedad (RHS) es una publicación semestral de la Corporación Universitaria Remington (CUR), destinada a la divulgación de información académica y científica relacionada con las áreas de las ciencias humanas y sociales, tales como: las ciencias políticas, ciencias económicas, sociología, sicología, antropología, historia, geografía, filosofía, trabajo social, lingüística, pedagogía, contaduría, administración, comunicación, biología humana y ecología humana, entre otras, con el propósito de difundir información académica y científica que contribuya al desarrollo humano y social.

Lina María Yassin Noreña, PhD.
Directora RHS

Isabel Cristina Serna Salazar, Mg.
Editora RHS

Comité Editorial

Jairo León Cardona, ND., MSc.
Corporación Universitaria Remington

Hernán Darío Gil Alzate, Lic. Filos., Antropólogo, Mg.
Universidad Pontificia Bolivariana

Comité Científico

Carlos Angel Arboleda Mora, Mg., PhD.
Universidad Pontificia Bolivariana

Luis Alberto Castrillón López, Lic. Filos, Mg.
Universidad Pontificia Bolivariana

Jorge Enrique Gallego Vásquez, Esp., PhD.
Corporación Universitaria Remington

Comité de Apoyo Editorial

Diana Cecilia Molina Molina, coordinadora de procesos editoriales

Charles Adrián Sánchez Parra, soporte técnico de la plataforma OJS

Felipe Puerta, foto de tapa
Instagram: @felipepuertaph
Flickr

Institución editora

Corporación Universitaria Remington

Arcadio Maya Elejalde
Rector

Hermes Jaime Iván Gutierrez Piedrahita
Vicerrector académico

Lina María Yassin Noreña
Vicerrectora de investigaciones

Dirección
Corporación Universitaria Remington
Calle 51 # 51-27. Edificio Remington
Medellín, Colombia

Teléfono
(57) (4) 3221000. Extensión 3001 y 3004

Contactos
fondo.editorial@uniremington.edu.co
iserna@uniremington.edu.co

Open Journal System
<http://fer.remington.edu.co/ojs/index.php/RHS/>

.....
Las opiniones expresadas por los autores no constituyen ni comprometen la posición oficial o institucional de la Corporación Universitaria Remington.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando la fuente y el autor



Atribución – No comercial – Compartir igual: Esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de tu obra de modo no comercial, siempre y cuando te den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.

Comentarios preliminares	v
Editorial	
Pertinencia de la educación en ciencias e ingeniería en la coyuntura histórica actual <i>Wilber Silva López</i>	vi
Documentos de reflexión	
Ciencia y religión: magisterios que sí se superponen <i>Juan Diego Serrano</i>	1
Literatura y cine: <i>Noche y niebla</i> e <i>Hiroshima mon amour</i> <i>María Cecilia Salas Guerra</i>	9
El alma de lo que somos: la visión orgánica del Estado en el discurso populista de Juan Domingo Perón <i>Carlos Mario Cano Ramírez</i>	15
Revisión de tema	
El adulto en los programas de pregrado: un reto para las instituciones de educación superior <i>Laura Isaza Valencia</i>	21
Cartas al editor	
Un médico bien querido <i>José De los Ríos Osorio</i>	31
Tapa abierta	
Hombre, intervención, humanidad <i>Felipe Puerta</i>	33
Novedades editoriales – Fondo Editorial Remington	34
Indicaciones para los autores	36

Nos permitimos presentarles el nuevo número de la RHS-Revista Humanismo y Sociedad: volumen 4, número 1 de 2016. Agradecemos a todas las personas que con su paciencia y valiosa colaboración hicieron esto posible: nuestros autores, evaluadores temáticos, equipo editorial y soporte técnico.

Debido a la transición que ha hecho la revista y a los cambios profundos a nivel estructural, solamente tuvimos un número durante el año 2015 que, por consiguiente, equivale al volumen 3, número 1-2 de la publicación. Este año comenzamos con un nuevo espíritu defendiendo la calidad y la filosofía de la revista, además, conservando los más altos estándares con el ánimo de fortalecer y contribuir a la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades.

En este número inauguramos una nueva sección llamada "Tapa abierta", considerada como un espacio para que los artistas postulen su visión de mundo y sociedad a través de una fotografía o ilustración, que será la cara de esa edición. La obra está acompañada de un breve texto, explicando los referentes e influencias que motivaron este producto final.

Para la presente edición se consideraron artículos de Ciencia y Religión, Literatura y Cine, Educación y Ciencias políticas, caracterizados por la diversidad y múltiples posibilidades que nos caracterizan. En esta ocasión tenemos en nuestras "Cartas al editor", al autor de *Un médico bien querido*, haciendo una reflexión del papel del médico no solo como ese actor que interviene la salud del cuerpo, sino también como ese personaje que se acerca a la humanidad de los pacientes para acompañarlos en los procesos de enfermedad.

Esperamos lo disfruten.

Lina María Yassin Noreña
Directora RHS

Pertinencia de la educación en ciencias e ingeniería en la coyuntura histórica actual

Globalización, tratados de libre comercio, intercambios económicos, transferencia tecnológica, internacionalización, y otras palabras y frases como estas son cada vez más comunes en nuestro vocabulario; todas reflejan que el mundo actual está interconectado y somos una parte de esa interconexión. Esto nos plantea grandes retos como país, ya que si queremos ser actores de peso en el mundo, debemos tener la capacidad de producir tecnología de calidad, la habilidad de transferir tecnologías extranjeras para acoplarlas a nuestras condiciones y la capacidad de conversar con los demás actores en el mundo sobre ciencia y tecnología, de forma que se puedan plantear proyectos de investigación y desarrollo de nuevas tecnologías, conservación, ecología, entre otros, para promover el crecimiento sostenible de nuestras regiones, regiones vistas como un conglomerado de países.

Si no aceptamos estos retos, estaremos subordinados a las condiciones que nos imponga el mundo, lo cual nos dejaría en gran desventaja, ya que muy pocos aspectos podríamos controlar como país. Estaríamos relegados a la tecnología que nos provea el resto del mundo, a los costos que nos quieran imponer y bajo las condiciones que nos indiquen. Seríamos un país del tercer mundo sin expectativas de ser un país emergente del llamado segundo mundo y mucho menos del primero.

Para enfrentar estos retos, la educación es la principal herramienta, en particular, la educación en ciencias exactas, naturales, ingeniería y en las áreas relacionadas con ellas. Un ejemplo claro de ello son los denominados tigres asiáticos. En los años cincuenta eran clasificados como países del tercer mundo, pobres, incluso más que el nuestro. Ahora son considerados países del segundo mundo, países con alto grado de desarrollo tecnológico, social y político; y lo consiguieron invirtiendo en educación. La apuesta fue enviar sus mejores estudiantes a realizar estudios de doctorado en ciencias, ingeniería y economía en las principales universidades del mundo y traerlos de nuevo a sus países a diseminar el conocimiento y mejorar su sistema educativo y con ello el técnico y tecnológico.

Dado que queremos ser un país con altos niveles de desarrollo sostenible, es necesario que nuestro sistema educativo esté alineado con los retos que se nos impone desde la economía globalizada; por lo tanto, debemos promover en nuestros estudiantes el amor por las ciencias, debemos procurar por enseñarla de forma tal que los conceptos básicos mínimos sean fácilmente asimilados, no solo porque sea nuestra profesión y día a día, sino porque es y será más aún en el futuro, fundamental para promover leyes, normas, tratados de comercio, pactos ambientales y demás prácticas de esta globalización, ya que el lenguaje de la industria calificada y de los grandes avances tecnológicos y sociales están ligados fuertemente al conocimiento científico básico y aplicado.

Un paso esencial para lograr esto es preparar nuestra sociedad en educación a nivel de posgrado, de forma tal que se obtenga un alto grado de especialización, un dominio del conocimiento específico por un alto número de habitantes de nuestra población, para que esta sea la semilla que disemine el conocimiento científico en la población y con ello se logre un grado alto de apropiación del lenguaje científico por parte del común de la población. De igual forma, esto sería un magnífico ejemplo para que las demás áreas del saber, ciencias sociales, políticas, artes, etc., promuevan movimientos similares en sus respectivos saberes, para así lograr ser una sociedad más educada en todos los ámbitos.

Wilber Silva López

*Doctor en Ciencias Químicas
Grupo de Energía y Termodinámica
Universidad Pontificia Bolivariana*

Ciencia y religión: magisterios que sí se superponen

Science and religion: magisteria that do overlap

Juan Diego Serrano*
juandiser@gmail.com

Recibido: febrero 16 de 2016. Aceptado: abril 18 de 2016.

doi: 10.22209/rhs.v4n1a02

Resumen

Este artículo tiene un triple propósito: primero, mostrar por qué, contrariamente a lo que a menudo se dice, la ciencia y la religión de hecho sí son aproximaciones incompatibles, tanto metodológicamente como en las respectivas cosmovisiones que implican, a la hora de abordar e investigar la realidad. Segundo, mostrar por qué la tesis NOMA referente a la ausencia de conflicto entre ciencia y religión es insostenible y, tercero, mostrar por qué la típica réplica dirigida a los defensores de la ciencia y críticos de la fe religiosa, según la cual «creer» en la ciencia es solo otro tipo de «fe» o incluso la ciencia misma es otra «religión» más, es infundada.

Palabras clave: ciencia, religión, fe, MANS, metodología, cosmovisión.

Abstract

This paper has a threefold purpose: first, to show why, contrary to widespread opinion, science and religion are in fact incompatible approaches to the investigation of reality, both in the methodology and worldviews they respectively entail. Second, to show why the NOMA thesis, according to which there should not be conflict between science and religion, is in fact untenable, and third, to show why the typical retort addressed to science supporters and critics of religious faith, according to which «belief» in science is just another kind of «faith» or even science itself is just another «religion», is unfounded.

Keywords: science, religion, faith, NOMA, methodology, worldview.

Para citar este artículo: Serrano, Juan Diego. (2016). Ciencia y religión: magisterios que sí se superponen. *Rev Humanismo y Sociedad*, 4(1), 1-8.
doi: 10.22209/rhs.v4n1a02

* Licenciado en Filosofía y Letras, egresado de la Universidad Pontificia Bolivariana. Maestría en Historia y Filosofía de la Ciencia, Imperial College London.

En una época en la que abundan los intentos conciliatorios y acomodaticios propios de ese tibio relativismo epistémico según el cual «todo vale» (“anything goes”)—la célebre consigna del filósofo Paul Feyerabend— o cuando menos «toda opinión o creencia es respetable», que se ha hecho extensiva incluso a ciertos círculos académicos, es apenas natural que no sea bien visto argumentar que la ciencia y la religión son incompatibles, mientras que argumentar lo contrario, la ausencia de conflicto o incluso la complementariedad e integración entre ambas, sea recibido con simpatía y entusiasmo. Es por esto que una tesis como NOMA (*Non-Overlapping Magisteria* por sus siglas en inglés, o *Magisterios que No se Superponen en español*—MANS) goce de muchos adeptos y sea a menudo esgrimida tanto por creyentes del común y científicos religiosos para justificar sus creencias religiosas, como por historiadores apologistas de la religión.

Mi discusión se centrará por tanto en la crítica de la tesis de Gould y en la relación de la ciencia con la religión cristiana por dos razones: en primer lugar, porque al haber crecido y sido educado en dicha tradición la conozco mejor que otras, y en segundo lugar porque los argumentos de quienes defienden la compatibilidad o complementariedad de ciencia y religión —y entre ellos el propio Gould— se refieren principalmente y específicamente a dicha tradición.

Me parece apropiado comenzar por aclarar que históricamente la tesis del conflicto ciencia versus religión data de la segunda parte del siglo XIX, y particularmente de las obras *History of the Conflict Between Religion and Science* (1874) de John William Draper y *A History of the Warfare of Science with Theology in Christendom* (1896) de Andrew Dickson White. Antes de esto, no se consideraba que hubiese conflicto alguno, o al menos muy evidente, entre la práctica de la filosofía natural —que hoy llamamos ciencia— y la fe religiosa, así como otras prácticas hoy consideradas pseudocientíficas como la magia, la alquimia y la astrología, que coexistieron todas con la filosofía natural o práctica propiamente científica de la época. Hoy es bien conocido, gracias a la labor de los historiadores de la ciencia, que todos los grandes pioneros de la llamada Revolución Científica que tuvo lugar entre los siglos XVI y XVII —Copérnico, Kepler, Galileo, Brahe, Newton— eran hombres religiosos. En sus cosmovisiones no había conflicto entre la ciencia de primera clase que hacían y la creencia en un Dios como creador y legislador del universo. Incluso consideraban su

trabajo científico como la develación de la mente de Dios, manifestada a los hombres a través de dos libros paralelos: las Escrituras como la palabra revelada de Dios y el Libro de la Naturaleza. Se asumía que el papel del filósofo natural era leer e interpretar el último, mientras que el primero era provincia reservada a los teólogos, de acuerdo con las jerarquías disciplinarias de la época y los límites existentes entre ellas.

Sin embargo, el argumento que pretende que el hecho histórico de que los científicos o filósofos naturales del pasado eran religiosos prueba que no hay ni tenga por qué haber conflicto entre ciencia y religión, está en mi opinión fuera de lugar. Y para explicar por qué lo creo así, vale la pena invocar la pertinente distinción introducida por el filósofo de la ciencia Hans Reichenbach entre el *contexto de descubrimiento* y el *contexto de justificación*. Mientras el primero se refiere a las circunstancias personales, históricas y sociales en las que surgen las ideas científicas y por tanto atañe más a la historia de la ciencia, el segundo se refiere a la validación a la que son sometidas dichas ideas y por tanto atañe más a la filosofía de la ciencia o epistemología. Por tanto, el mero hecho histórico de que en el pasado no hubiera conflicto entre la ciencia o filosofía natural y la religión y de que sus practicantes fueran religiosos se ubica en el primer nivel pero no nos dice nada sobre el segundo nivel. En ciencia las ideas y teorías son sometidas de manera rigurosa a la crítica y a la validación o contrastación empírica, que es independiente del contexto de descubrimiento. En últimas no importa cómo haya surgido una idea o teoría ni quién la haya propuesto —lo cual interesa al historiador de la ciencia pero no al científico practicante— sino si es avalada o refutada por los hechos y de hecho la historia de la ciencia es un terreno prolífico en ideas y teorías descartadas. Como observa el filósofo Jesús Mosterín, «lo que proporciona autoridad científica a una idea no es el hecho sociológico de que algún científico más o menos famoso la haya defendido, sino el hecho epistemológico de que esté contrastada y apoyada mediante una metodología sólida y fiable» (Mosterín, 2013, p. 18). Lo cual, por supuesto, compete al *contexto de justificación* y no al *de descubrimiento*.

Además, el argumento de los científicos religiosos en realidad no prueba nada más allá de la inconsistencia intelectual de los mismos, quienes albergan de manera simultánea —y en mi opinión paradójica— en sus cerebros, como si se tratase de compartimientos estancos aislados entre sí, metodologías y cosmovisiones

incompatibles y mutuamente excluyentes, pues cuando están dentro de sus laboratorios y observatorios están constreñidos por la evidencia y los criterios de veracidad científica, pero cuando están fuera de ellos no parecen estarlo. Como bien señala el biólogo evolucionista y genetista Jerry Coyne, «los científicos religiosos son de cierta manera como los muchos fumadores que no sufren de cáncer pulmonar. De igual manera que aquellos individuos libres de cáncer no invalidan la relación estadística entre fumar y la enfermedad, la existencia de científicos religiosos no refuta la relación antagónica entre ciencia y fe» (Coyne, 2015, p. 14) [Traducción del autor]. «No es más consistente –agrega Coyne– alguien que sea un científico en el laboratorio y un creyente en la iglesia que alguien que ejerza la medicina basada en la ciencia y practique la medicina homeopática en su tiempo libre» (p. 89) [Traducción del autor]. O que un astrofísico que a la vez practique la astrología, agregaría yo.*

Podría pensarse que estos argumentos referentes a la paradoja que representa ser un científico religioso son muy recientes, pero durante la Ilustración ya existían. Me limitaré a mencionar solo un ejemplo, dada la talla del criticado y del crítico. Se trata de las duras críticas que el Barón de Holbach lanza a nadie menos que Isaac Newton en su *Sistema de la Naturaleza* (1770):

Este hombre, cuyo vasto ingenio ha descubierto la naturaleza y sus leyes, se ha extraviado en cuanto las ha perdido de vista; esclavo de los prejuicios de su infancia, no se ha atrevido a dirigir la antorcha de su ilustración hacia la quimera que se ha asociado gratuitamente con esta naturaleza. No ha reconocido que las propias fuerzas de la naturaleza eran suficientes para producir todos los fenómenos que él mismo había explicado tan felizmente. En suma, el sublime Newton no es más que un niño cuando se sale de la física y de la evidencia para perderse en las regiones imaginarias de la teología (Holbach, 2008, p. 352).

Holbach se lamenta de que el gran Newton sea «tan grande y fuerte cuando es geómetra como pequeño y

* Sin embargo, los ejemplos de científicos religiosos y apologistas de la religión abundan: Francis Collins, John Polkinghorne, Frank Tipler, Owen Gingerich, Guy Consolmagno, George Coyne, Alister McGrath y Russell Stannard, solo para citar algunos de los más famosos. Por «científicos religiosos» me refiero en este artículo a aquellos científicos que profesan una u otra versión de los credos religiosos tradicionales y no a aquellos que profesan un panteísmo o una reverencia espiritual hacia el universo y sus leyes, de quienes el mejor ejemplo es Albert Einstein.

débil cuando es teólogo, es decir, cuando razona acerca de lo que no puede ser ni calculado ni sometido a la experiencia» (Holbach, 2008, p. 354). El absurdo que implica la interacción de lo material con lo inmaterial es un motivo recurrente a lo largo de la obra cumbre de Holbach, y apunta a otra inconsistencia de los científicos religiosos: que a la vez que asumen el naturalismo en su trabajo científico, como lo hacen tácitamente todos los científicos practicantes (es decir, el supuesto de que los procesos de la naturaleza pueden explicarse a través de causas naturales y solo de estas), por otra parte, fuera de su trabajo científico, recurran a causas y seres sobrenaturales.

Pero volvamos a los orígenes del conflicto que aquí nos ocupa. La primera formulación clara de la tesis de la ausencia de conflicto entre la ciencia y la religión se remonta a los comienzos del siglo XVII, concretamente a la *Carta a la Duquesa Cristina de Lorena* (1615) de Galileo Galilei, donde este, rompiendo las barreras disciplinarias, aborda directamente el tema de la relación entre ciencia y religión, trata de reconciliar las Escrituras con el Libro de la Naturaleza y explica que, puesto que la Biblia tiene un propósito moral y no científico –o, como lo expresó más elocuentemente el cardenal Cesare Baronio, citado allí por Galileo, «la Biblia enseña cómo ir al Cielo, no cómo van los Cielos» (Finocchiaro, 2008, p. 119)– no debe en principio haber ningún conflicto entre ambas. Además, Galileo aducía que al ser la Biblia escrita para gentes primitivas, su lenguaje era metafórico y no literal. Esto, por supuesto, le llevaría a un conflicto directo con los teólogos, al incursionar Galileo en su territorio. Más recientemente, básicamente la misma postura galileana, reencarnada en la tesis NOMA (Magisterios que No se Superponen) fue defendida por el difunto paleontólogo y biólogo evolucionista Stephen Jay Gould, en su libro *Rocks of Ages: Science and Religion in the Fullness of Life* (2001).** En esencia, Gould decía que la ciencia y la religión obedecen a magisterios diferentes de la actividad humana que no se superponen. No tiene por que haber conflicto entre estos dos magisterios, ya que se ocupan de asuntos diferentes: la ciencia del dominio fáctico, el de los hechos; la religión del dominio moral. Desde esta perspectiva, la ciencia y la religión serían compatibles e incluso complementarias. En el prefacio a su libro, Gould formula su tesis de la siguiente manera:

** Hay traducción española: Gould, Stephen J. (2000). *Ciencia vs. religión: un falso conflicto*. Barcelona: Crítica.

La ciencia intenta documentar el carácter objetivo del mundo natural y desarrollar teorías que coordinen y expliquen tales hechos. La religión, en cambio, opera en el reino igualmente importante, pero absolutamente distinto, de los fines, los significados y los valores humanos, temas que el dominio objetivo de la ciencia podría iluminar, pero nunca resolver (Gould, 2000, p. 12).

Y agrega, para reiterar su postura:

La red, o magisterio, de la ciencia cubre el reino empírico: de qué está hecho el universo (realidad) y por qué funciona de la manera que lo hace (teoría). El magisterio de la religión se extiende sobre cuestiones de significado último y de valor moral. Estos magisterios no se solapan, ni abarcan todo el campo de indagación (pp. 13-14).

Ahora bien, lo que Gould parece ignorar en su argumentación es que históricamente la Iglesia Católica siempre ha adoptado una posición definida –y, además, ha asumido que tiene la competencia y autoridad para hacerlo– frente a preguntas fundamentales como aquellas referentes al origen y constitución del universo y el origen y evolución de la vida, de las que propiamente se ocupa la ciencia y, por tanto, pertenecen legítimamente al dominio fáctico. Si no fuera así, no hubiera habido lugar a conflictos como el de Galileo y la Inquisición Romana en asuntos de cosmología o el de los creacionistas y los evolucionistas sobre la enseñanza de la evolución en las escuelas públicas de Estados Unidos. La Iglesia Católica abrazando la cosmología geocéntrica aristotélico-ptolemaica y condenando la cosmología heliocéntrica copernicana, o los Papas Pacelli y Wojtyla pronunciándose sobre cómo debe interpretarse la teoría de la evolución darwiniana –que es hoy «aceptable» para la Iglesia siempre y cuando se asuma que en algún momento de la evolución Dios infundió almas inmateriales a los homínidos, lo cual no es una hipótesis científica ni parte de la teoría de Darwin– sencillamente no avalan la tesis de Gould sino que, por el contrario, la socavan. Como anota al respecto el biólogo evolucionista Richard Dawkins (1997): «Históricamente, las religiones siempre han tratado de dar respuesta a las preguntas que propiamente pertenecen a la ciencia. Por tanto no se debe permitir que las religiones se retiren del terreno en el cual tradicionalmente han intentado dar pelea» (Dawkins, 1997). Si las cosas fueran tan simples como Gould creía, los Papas deberían ocuparse de su magisterio y abstenerse de incursionar en el de la ciencia, pues claramente los Papas no son autoridades

científicas sino religiosas y políticas, y por tanto no les compete hacer declaraciones sobre materias científicas. Asimismo, los científicos religiosos que hacen especulaciones teológicas también deberían ocuparse de su magisterio fáctico y no invadir el magisterio religioso, pues claramente no son autoridades religiosas. Sin embargo, las cosas de hecho son más complejas de lo que Gould pretendía y aún pretenden algunos científicos religiosos e historiadores apologistas de la religión. Es inevitable que en temas como la cosmología y la biología evolutiva, que atañen a preguntas fundamentales sobre nuestra naturaleza y origen, ambos magisterios se entrelacen, pues al igual que las creencias religiosas estas disciplinas tienen un impacto directo y determinante sobre nuestra cosmovisión y el lugar y papel que ocupamos en el contexto cósmico, algo a lo que más adelante volveré. Parece muy difícil, si no imposible, mantener ambos magisterios separados y aislados entre sí.

La mirada más somera al caso Galileo, uno de los ejemplos favoritos de Gould –dada la argumentación galileana en su carta a la Duquesa Cristina ya referida, que es esencialmente la misma que Gould defiende– no apoya la tesis NOMA, sino que la socava. La Iglesia claramente estaba interesada en la verdad acerca del universo y por tanto en el dominio fáctico, y no solo en asuntos de moral, como aduce Gould. Y no únicamente estaba interesada, sino que, además, asumía que tenía la autoridad y competencia para decidir qué cosmovisión era válida y debía ser creída, y cuál no lo era y debía ser condenada. Lo que se discutía era si la verdadera disposición del universo era geocéntrica o heliocéntrica, si la Tierra estaba inmóvil en el centro del universo y todo giraba alrededor de ella como decía la cosmología aristotélico-ptolemaica, o si la Tierra por el contrario se movía alrededor de su eje y alrededor de un Sol central, como decía la cosmología copernicana. Este es, por supuesto, un asunto fáctico, no moral. Al defender el copernicanismo, Galileo estaba disputando no solo la cosmología adoptada oficialmente por la Iglesia, sino también la interpretación «aceptada» de las Escrituras, evidenciada en el decreto del Concilio de Trento que cito a continuación:

Además, para reprimir a los ingenios petulantes, el Concilio decreta que nadie, apoyado en su prudencia, ose interpretar la Escritura Sagrada en materia de fe y costumbres, que pertenecen a la edificación de la doctrina cristiana, retorciendo la misma Escritura Sagrada conforme al propio juicio contra aquel sentido que sostuvo

y sostiene la santa madre Iglesia, a quien compete juzgar el verdadero sentido e interpretación de las Santas Escrituras, o también contra el unánime juicio de los Padres, aun cuando tales interpretaciones no hubieran de salir a la luz en tiempo alguno (Concilio de Trento, 1546 §IV, abril 4; citado en Beltrán-Marí, 2006, p. 188) [Subrayado por fuera del texto].

El teólogo jesuita y cardenal Roberto Bellarmino, figura clave en la primera fase del caso Galileo y específicamente en la censura de la obra de Copérnico en 1616, en su obra *De controversiis I, 3, 3*, ratifica la misma posición: «El juez del verdadero significado de las Escrituras y de todas las controversias es la Iglesia, esto es, el pontífice con un concilio, sobre lo cual todos los cristianos están de acuerdo y que fue expresamente establecido por el Concilio de Trento» (Bellarmino; citado en Beltrán-Marí, 2006, p. 210). Estas citas del decreto del Concilio de Trento y del *De controversiis* de Bellarmino comparten el mismo espíritu con la admonición de Ignacio de Loyola, fundador de la Compañía de Jesús, en sus *Ejercicios Espirituales*: «Debemos siempre tener este principio para en todo acertar: creer que lo blanco que yo veo es negro si la Iglesia jerárquica así lo determina» (Loyola, 1548/1958, pp. 220-221). A pesar de Gould, más claro no podría ser lo que dicen e implican estos pasajes citados, ni más contrario al espíritu científico. Por una parte es claro que la Iglesia se refiere aquí a la *verdad*, y que al enunciar estas palabras abandonó el magisterio de la fe y la moral para incursionar en el magisterio de los hechos. Y, por otra parte, la actitud que exhibe en estos pasajes es manifiestamente contraria al espíritu científico, al dictaminar que es la autoridad y la fe ciega en esta, y no la evidencia, la razón o los argumentos los que deben decidir.

En su monumental estudio *Talento y Poder: Historia de las Relaciones entre Galileo y la Iglesia Católica*, el historiador de la ciencia y traductor de Galileo al español Antonio Beltrán-Marí desmintió convincentemente el mito, avalado por los historiadores apologistas, de que las autoridades eclesiásticas involucradas directamente en el caso Galileo tenían la competencia para decidir estas cuestiones, que correspondían a la ciencia o filosofía natural, y no a la teología. Y tener dicha competencia va más allá de todo contexto histórico o idiosincrasia personal, aspectos a los cuales recurren los historiadores apologistas que pretenden de cierta manera justificar lo ocurrido con Galileo. A propósito, observa Beltrán-Marí, y permítaseme citar *in extenso*

un elocuente pasaje de dicha obra que va en detrimento de la tesis de Gould:

En las disputas filosóficas, incluso aunque uno no pueda probar su tesis, no se amenaza con la condena y la cárcel o cosas peores, así como con la prohibición de sostener o defender esa teoría. En las polémicas científicas, los errores o incongruencias no se identifican con herejías y no se trata a los adversarios como delincuentes. Y, naturalmente, la participación en ellas exige competencia en la disciplina correspondiente. [...] Que hoy resulte tan laborioso justificar algo tan lógico y evidente como que los teólogos, cardenales y papas, en cuanto tales, no tenían ni tienen competencia o autoridad alguna en astronomía, física o metodología de la ciencia y que, en principio, resulta bastante extraño pretender que podían o pueden no ya dar lecciones a los científicos en su propio campo sino siquiera dialogar con ellos de igual a igual sobre su trabajo, da idea de la enorme fuerza que la Iglesia y la historiografía apologética ha tenido y tiene en el caso Galileo y de la deformación de la perspectiva que ha producido (Beltrán-Marí, 2006, pp. 246-247).

El caso Galileo, no obstante, es solo un ejemplo, aunque acaso el más célebre, del conflicto entre ciencia y religión. Los historiadores apologistas cuestionan que Galileo siga siendo visto como la víctima y la Iglesia como la victimaria y acusan esta visión de simplismo, pero al parecer olvidan el hecho histórico y documentado de que Galileo fue tratado, literalmente, como un *delincuente* por defender sus convicciones (si hay dudas sobre el lenguaje empleado, léanse los documentos de su sentencia y abjuración del 22 de Junio de 1633 ante la Congregación del Santo Oficio).

Si, como pretende Gould, la Iglesia no estuviera interesada en el magisterio fáctico, ¿por qué entonces habría de interesarse en la evidencia científica a la hora de juzgar presuntos milagros, sanaciones inexplicadas y méritos de potenciales santos y santas para ser elevados a los altares? ¿Qué sentido tienen, si la religión no incursiona en la ciencia, las declaraciones –que Gould cita en su libro– de los Papas Pío XII (Giovanni Pacelli) y Juan Pablo II (Karol Wojtyła) en sus respectivas encíclicas *Humani Generis* (1950) y *Fides et Ratio* (1998), referentes a cómo debe entenderse, interpretarse, o incluso enmendarse la evolución (añadiéndole la acientífica infusión del alma inmaterial)? ¿Por qué la Iglesia constantemente echa mano de los logros de la ciencia, los adopta, se acomoda a ellos y los reinterpreta como convenga para estar de acuerdo con los últimos

avances en el conocimiento y así parecer progresista y no anticuada? Una vez más, si las cosas fueran como Gould las presenta, la Iglesia no debería mostrar tanto interés en la evidencia científica; la fe ciega debería bastar. Y aunque una cosa es la institucionalidad religiosa, encarnada por ejemplo en el carácter dogmático y monolítico de la Iglesia al que se enfrentó Galileo, y las convicciones y prácticas religiosas personales y por tanto subjetivas, lo que se está discutiendo aquí es en el fondo el conflicto entre, por una parte, la apelación a la autoridad y a la fe ciega (sea institucional o personal) y, por otra, a los argumentos racionales y a la evidencia, a la hora de decidir qué es verdad y qué no.

Por otra parte, si bien es claro por qué el magisterio fáctico debe confiarse a la ciencia –por la sencilla razón de que esta posee el método más fructífero, fiable y riguroso para investigar la naturaleza y ha sido el intento más exitoso a nivel descriptivo, explicativo y predictivo para abordar la realidad desplegado por la humanidad– no es claro en absoluto y es por el contrario cuestionable por qué se asume que el magisterio moral deba confiarse a la religión, pues no solo la Iglesia –el ejemplo predilecto de Gould– tampoco tiene una competencia especial en él, sino que su autoridad moral claramente se ha visto deslegitimada y puesta en entredicho por su amplio historial criminal. Y no es solo la Iglesia: la historia de las grandes religiones es en general una historia de derramamiento de sangre más que de armonía, ¿entonces por qué habríamos de confiar algo tan importante como el magisterio moral en manos de cualquier religión organizada? ¿Por qué no confiarlo más bien, digamos, a la filosofía moral o ética secular? Considero por tanto que la suposición de Gould según la cual «el magisterio de la religión se extiende sobre cuestiones de significado último y de valor moral» es también gratuita e infundada.

Esto me lleva a su vez a una objeción relacionada: ¿por qué se ha de asumir, como parecen hacerlo Gould y sus defensores, que cuando se trata de contestar a las preguntas fundamentales de la existencia, los teólogos tienen una competencia especial y acaso mayor que la de los científicos? El filósofo Ludwig Wittgenstein escribió en la proposición final de su *Tractatus* que «de lo que no podemos hablar, debemos guardar silencio», un prudente consejo filosófico que podemos aplicar a aquellas cosas que no podemos saber (o al menos no aún) y a asuntos irresolubles desde nuestra limitación mental, como aquellos referentes a la existencia de Dios o a la vida después de la muerte. Sin embargo,

los teólogos hacen caso omiso de este consejo cuando hablan de Dios y sus supuestos atributos, o de lo que ocurre después de que cesen las funciones cerebrales. Como agnóstico, considero que las respuestas a tales preguntas –a nivel del *saber*, no del *creer*– están más allá de nuestra capacidad intelectual. Nadie en el planeta sabe, ni podría saber de alguna manera –al menos en el presente– y quizá nunca podamos saber en el futuro tampoco, las respuestas a las preguntas por la naturaleza última de la realidad o por el sentido último de la existencia, tales como la clásica formulada por Leibniz «¿por qué hay algo en lugar de nada?». Por esto es ingenuo pensar que los teólogos se aproximen más a obtener dichas respuestas que, por ejemplo, los cosmólogos, los físicos de partículas y los biólogos evolucionistas, los que realmente *investigan* estas cuestiones y cuentan con los métodos adecuados para hacerlo. De hecho, las teorías más profundas, sofisticadas y exitosas para describir, explicar y predecir la realidad, como la relatividad, la mecánica cuántica y la biología evolutiva, han provenido sin excepción de científicos, no de teólogos. Ante estos interrogantes considero que es preciso apelar a la humildad, la modestia y el reconocimiento de nuestra ignorancia y nuestras limitaciones intelectuales. ¿No es más simple acaso admitir que hay cosas que no sabemos y quizá nunca sabremos? ¿No es mejor aprender a convivir con la duda y la incertidumbre y preferir las respuestas parciales correctas a las respuestas totales erradas, como aconsejaba el gran físico Richard Feynman?

Uno de los argumentos más recurrentes y trillados de los creyentes religiosos e incluso de los científicos religiosos es que en la ciencia también hay lugar para la fe: los científicos «creen» en determinadas teorías en un momento dado. Y esta «fe científica», dicen, es equiparable a la fe religiosa, e incluso hasta el punto de que a veces la ciencia misma se puede convertir en una religión más. Sin embargo, pienso que este argumento refleja una incomprensión y distorsión de lo que la ciencia realmente es y de cómo opera.

Hay una diferencia profunda a nivel *metodológico* entre ciencia y religión. Es decir, en sus respectivas maneras de decidir qué es verdad y qué no lo es. La base de la religión es la fe: el creer ciertas cosas por tradición, autoridad o porque fueron «reveladas». De hecho, la fe ciega o religiosa podría definirse como la creencia en ausencia de evidencia. Aunque algunos detractores de la ciencia como los posmodernistas y constructivistas sociales hayan reducido la ciencia a solo una ideología

o discurso más, o a un mero constructo social, con igual validez a todos los otros y en última instancia basado también como ellos en autoridad, dogmatismo y fe, lo cierto es que la fe ciega no tiene cabida en la ciencia. Si bien es cierto que hay una confianza de la comunidad científica en ciertos hechos, leyes y teorías bien establecidas y avaladas por la evidencia, en verdades aproximadas y parciales, nunca absolutas ni finales y siempre sujetas a permanente y riguroso escrutinio, crítica y revisión por parte de la misma comunidad científica, así como a la ineludible necesidad de ser sometidas a contrastación empírica, y también hay una confianza por parte de los científicos en el poder del razonamiento y la lógica aunado a la observación y el experimento para investigar la realidad, esa actitud dista mucho de lo que ocurre en la comunidad religiosa. Los científicos en últimas están constreñidos por la evidencia y por la contrastación empírica de sus teorías y la realidad es el juez último de su veracidad. Si estas no corresponden con la realidad y no son capaces de hacer predicciones precisas, por bellas, elegantes o matemáticamente sofisticadas que sean, no sirven y son descartadas. Es por esto que la astronomía y la química científicas dejaron atrás hace mucho tiempo a sus madres, la astrología y la alquimia, hasta el punto de que las últimas, al quedarse cortas en su capacidad de describir, explicar y predecir la compleja realidad, no son ya consideradas ciencias sino pseudociencias.

Es cierto que en la ciencia también se puede hablar de autoridades (pensemos por ejemplo en la autoridad científica de una figura como Einstein, que decía que por su desprecio de la autoridad el destino lo había castigado convirtiéndolo en una autoridad), de conservadurismo, ortodoxia, resistencia al cambio y a las nuevas ideas, e incluso de dogmatismo en ciertos casos. Pero, a diferencia de lo que pasa en las comunidades religiosas, en la ciencia hay una metodología y una actitud que permite a la comunidad científica corregirse, regularse y controlarse a sí misma, lo cual por supuesto es esencial para que el progreso cognitivo sea posible. En ausencia de esta metodología y esta actitud, no es extraño que impere el estancamiento en lugar del progreso. A propósito de esta diferencia esencial entre creer algo en ciencia y creer algo en religión, Dawkins (1997) comenta:

Hay una diferencia muy, muy importante, entre creer algo con fuerza, incluso apasionadamente, porque hemos pensado en ello y examinado la evidencia, y creer algo con fuerza porque nos ha sido internamente

revelado, o internamente revelado a alguien más en la historia, y posteriormente santificado por la tradición. Hay toda la diferencia del mundo entre una creencia que uno está preparado para defender con la lógica y citando la evidencia, y una creencia que no está apoyada por nada más que la tradición, la autoridad o la revelación [Traducción del autor].

Vale la pena contrastar el espíritu tras este pasaje con aquel tras los pasajes anteriormente citados del decreto del Concilio de Trento, del cardenal Bellarmino y de Ignacio de Loyola.

También es cierto que algunos asuntos de los que se ocupa la religión no son susceptibles de ser investigados con la metodología científica, como la existencia de Dios o de una vida *post mortem*, o incluso el origen de todo lo existente.* Son cuestiones que en principio, y con los métodos más fiables y sofisticados de que disponemos para investigar la realidad, es decir, los de la ciencia, no podemos saber y acaso desborden nuestras capacidades. No tenemos conocimiento fiable sobre estas cuestiones y, por tanto, no las podemos ubicar en el nivel del *saber* sino solo del *creer*. Podemos solo especular y conjeturar sobre ellas, así que lo más razonable es suspender nuestro juicio y declararnos agnósticos respecto a las mismas.

Por último, hay un aspecto fundamental que, a mi modo de ver, hace que la ciencia y la religión estén abocadas al conflicto: las respectivas cosmovisiones que implican y las conclusiones incompatibles sobre la realidad que estas implican. La historia de la ciencia es la historia de la ardua lucha contra los prejuicios, y en particular contra el antropocentrismo, esa noción de que la humanidad ocupa un lugar central o privilegiado en el universo, y de que todo parece estar dispuesto

.....
* El origen de la vida (la transición de lo no vivo a lo vivo) sigue siendo uno de los mayores misterios de la biología y de la ciencia en general. La teoría de la evolución explica cómo descienden las especies de ancestros comunes y cómo se modifican con el paso del tiempo, mas no cómo surge la vida en primer lugar. En cuanto al origen del universo, lo mismo aplica. La teoría del Big Bang, si bien es una teoría generalmente aceptada por la comunidad científica y cuenta con evidencia empírica que la avala (como la radiación cósmica de fondo de microondas, la expansión del universo y la abundancia de los elementos químicos), es una teoría sobre los primeros instantes del universo, mas no sobre el origen del mismo, y menos aún sobre cómo pudo generarse la totalidad de lo existente a partir de la nada o ausencia de existencia, lo cual sería equivalente a invocar a un Dios creador inexplicable como explicación.

o diseñado en él para nosotros. Mientras las religiones han conferido al hombre un papel central, la ciencia ha revelado un universo que desborda nuestra imaginación en tamaño y en misterio. Desde la mera estadística, es demasiado improbable y además una verdadera desproporción, que la vida inteligente, compleja y sofisticada como la nuestra, solo haya emergido en un perdido rincón de un universo de miles de millones de galaxias con miles de millones de estrellas. Quizá nadie haya expresado esto mejor que Feynman:

No me parece que este fantásticamente maravilloso universo, este tremendo rango de tiempo y espacio y diferentes tipos de animales, y todos los diferentes planetas, y todos estos átomos con todos sus movimientos, y en fin, toda esta cosa tan complicada, pueda ser meramente un escenario para que Dios pueda ver a los seres humanos luchar entre el bien y el mal, que es la visión de la religión. El escenario es demasiado grande para el drama. (Feynman, Richard, Entrevista para «Viewpoint», 1959; citado en Gleick, 1992, p. 372) [Traducción del autor].

En conclusión, la ciencia y la religión, al implicar metodologías, criterios de veracidad y cosmovisiones no solo diferentes sino diametralmente opuestas, contradictorias e incluso mutuamente excluyentes, son magisterios diferentes de la actividad humana que sí se superponen en sus respectivos intentos de dar cuenta de la realidad y, por tanto, no es cierto que puedan coexistir en un concordato pacífico, a pesar de lo que creyeron Galileo y Gould, y a pesar de que tantos científicos religiosos e historiadores apologistas de la religión lo sigan manteniendo contra toda evidencia.

Referencias

- Beltrán-Marí, Antonio. (2006). *Talento y poder: historia de las relaciones entre Galileo y la Iglesia católica*. Pamplona: Laetoli.
- Coyne, Jerry A. (2015). *Faith vs. fact: why science and religion are incompatible*. New York: Viking.
- Dawkins, Richard. (1997). Is Science a Religion? *The Humanist*, Jan/Feb, pp. 26-29. Recuperado de <http://www.skeptical-science.com/essays/science-religion-richard-dawkins/>
- Finocchiaro, Maurice. (2008). *The essential Galileo*. Indianapolis: Hackett.
- Galilei, Galileo. (2006). *Carta a Cristina de Lorena*. Madrid: Alianza. (Obra original publicada en 1615).
- Gleick, James. (1992). *Genius: the life and science of Richard Feynman*. New York: Pantheon.
- Gould, Stephen J. (2000). *Ciencia vs. Religión: un falso conflicto*. Barcelona: Crítica.
- Holbach, Barón de. (2008). *El sistema de la naturaleza*. Pamplona: Laetoli.
- Ignacio de Loyola. (1958). *Ejercicios espirituales*. Barcelona: Balmes. (Obra original publicada en 1548).
- Mosterín, Jesús. (2013). *Ciencia, filosofía y racionalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bunge, Mario y Mahner, Martin. (1996). Is religious education compatible with science education? *Science and Education*, 5, pp. 101-123.
- Dawkins, Richard. (2004). A prayer for my daughter: good and bad reasons for believing (pp. 283-291). En *A Devil's chaplain: selected essays*. London: Phoenix.
- Dawkins, Richard. (2006). *The God delusion*. London: Bantam.
- Kurtz, Paul (ed.). (2003). *Science and religion: are they compatible?* Amherst: Prometheus.
- Worrall, John. (2004). Science discredits religion. En M. Peterson y R. Vanarragon (Eds.), *Contemporary debates in the philosophy of religion* (pp. 59-72). London: Blackwell.

Lecturas sugeridas adicionales

Literatura y cine: Noche y niebla e Hiroshima mon amour

Literature and cinema: Night and fog and Hiroshima mon amour

María Cecilia Salas Guerra*

mcsalasg@unal.edu.co

Este texto es el comentario a propósito de la película *Hiroshima mon amour* (Dir. Alain Resnais, 1958), en la *Cátedra de Cine Ciudad Abierta: Corrientes alternas*. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín; Universidad San Buenaventura y BPP. Agosto 25 de 2015.

Recibido: febrero 29. Aceptado: junio 9 de 2016.

doi: 10.22209/rhs.v4n1a03

Resumen

En *Noche y niebla* (1955) e *Hiroshima mon amour* (1958), el director Alain Resnais, con los guiones de Jean Cayrol y de Marguerite Duras, respectivamente, confronta al espectador con imágenes que tocan lo real: en la primera producción, enormes establos donde se procede con extremo sentido del orden –a nombre de la higiene y manteniendo una estricta jerarquía– a la reducción del hombre a la condición de pieza o cosa, sometida a la desnudez, al rapado, el marcaje en la carne, la sustitución del nombre por un número... Es lo inimaginable del terror que se hace cotidiano en ese «nuevo planeta moderno», como advierte Cayrol. Y en la segunda película, también las imágenes tocan lo real y arden: por el deseo pese a la destrucción, por el dolor que sacude la cordura, y por la memoria/olvido y su vocación de supervivencia. Interesa en este texto resaltar la potencia crítica, es decir, el saber calcinante y resistente alcanzado por la imagen poética, literaria y cinematográfica ante lo real de la aniquilación.

Palabras clave: cinematografía, literatura, Resnais, Duras, Cayrol, campos de concentración, Segunda Guerra Mundial.

Abstract

In *Night and fog* (1955) and *Hiroshima mon amour* (1958), the director, Alain Resnais, with scripts by Jean Cayrol and Marguerite Duras, respectively, confronts the viewer with images touching the real. In the first production, huge barns are shown where human beings are reduced, with an extreme sense of order –for the sake of hygiene and maintaining a strict hierarchy–, to the status of a piece or thing. They are stripped naked, forced to shave their heads, their skin is branded and their names are replaced with numbers... It is the unimaginable of terror turned into a daily occurrence in that «new modern planet» as Cayrol warns. In the second film, the images also touch the real and burn: with desire in spite of destruction, with pain shaking sanity and with memory/oblivion and its vocation of survival. This paper aims to highlight the critical power, that is, the scorching and enduring knowledge attained by the poetic, literary and film image before the real of annihilation.

Keywords: film making, literature, Resnais, Duras, Cayrol, concentration camps, World War II.

Para citar este artículo: Salas Guerra. (2016). Literatura y cine: Noche y niebla e Hiroshima mon amour. *Rev Humanismo y Sociedad*, 4(1), 9-14. doi: 10.22209/rhs.v4n1a03

* Psicóloga de la Universidad de Antioquia; Magíster en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia con énfasis en Psicoanálisis; Ph.D. en Problemas del pensar filosófico de la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora del Departamento de Estudios Filosóficos y Culturales de la Universidad Nacional de Colombia. Sede: Medellín.

Como tú, deseé tener una memoria inconsolable, una memoria de sombras y de piedra.
Marguerite Duras

1. «¿Quién es responsable?»

En 1955 el Comité de Historia de la Deportación le encarga al joven director Alain Resnais' (1922-2014) un medimetroaje sobre los Campos de Concentración. El resultado será *Noche y niebla*, censurado en Francia y en Alemania, hasta el punto de impedir que se presente en el Festival de Cannes, y la conmoción que produce en el ámbito artístico e intelectual y en el público en general no tiene precedentes, tanto que solo se verá igualada en los años ochenta y noventa, cuando Claude Lanzmann realice la descomunal *Shoah*. No se trata con Resnais de un monumento más a los millones de muertos de la Segunda Guerra Mundial, sino de un magistral y sobrecogedor montaje donde destaca la profunda inquietud por el futuro de la especie humana. El director eligió como guionista al poeta Jean Cayrol, ** sobreviviente del Campo de Concentración y

.....
* Por su condición de jovencito enfermizo y genial se le compara con Proust. Apasionado no solo por el cine, la literatura y el teatro, sino también por la fotografía, por la obra de Orson Welles, por los comics tipo Dick Tracy y, como si fuera poco, por los grandes bailarines Fred Astaire y Ginger Rogers, a partir de quienes cultiva la idea de hacer cine con la misma versatilidad y fuerza que derrochaban estos maestros del movimiento y el ritmo. A los trece años ya realizaba películas personales, marcadas por la extrañeza de lo cotidiano. En 1939 se traslada de Nantes a París, donde quedará profundamente influenciado por el surrealismo, sobre todo por André Breton, Luis Buñuel y Max Ernst. Entre 1945 y 1955 realiza excelentes cortometrajes, entre otros: *Esquema de una identificación*, *Abierto por inventario*, y la genial serie *Visitas*, dedicadas al arte: Gauguin, van Gogh, Guernica, y el arte negro. Resnais contribuye a renovar definitivamente el cine francés, pues junto con Jean Luc Godard, François Truffaut, Claude Chabrol, Jacques Rivette, entre otros, dan lugar a la *nouvelle vague*, en la que se introduce el cine de autor –aunque Resnais siempre se llamó director, nunca autor–, que refina y enriquece el lenguaje cinematográfico, fijando siempre –con autoconocimiento, mirada crítica y originales montajes sin grandes escenarios– la inquietud por la condición humana en su desolación, arrojada en la opaca realidad.

** Cayrol (1911-2005) poeta francés, miembro de la academia Goncourt y activo participante de la revista *Tel quel*. Durante la ocupación alemana se enrola en la Resistencia, pero fue detenido y deportado al Campo de Mauthausen-Gusen en 1942. Allí, según la jerarquía imperante, fue incluido en la categoría N.N. (*Noche y Niebla*, es decir, prisioneros que debían desaparecer sin dejar rastro). Por su juventud y fortaleza fue condenado a trabajos más arduos, hasta el punto de desear la muerte por inanición, pero el “Doctor Gusen” le salva y le propicia un trabajo más descansado,

autor del texto *Noche y niebla*. El diálogo con el poeta, más el fuerte contraste entre las tomas a color y todo el material de archivo cuidadosamente seleccionado –en blanco y negro–, dan lugar a un dramatismo «seco y punzante», con lentos *travellings* que recorren los paisajes ahora desiertos de los distintos Campos que en su momento fueron sembrados por el horror de millones de muertos, Campos construidos y administrados con pleno sentido del orden y la organización, donde todo se recuperaba: las montañas de cabello para hacer tejidos, los huesos para producir abonos, la piel para hacer papel, la grasa para elaborar jabón... Campos de trabajo y muerte que apenas diez años antes habían sido descubiertos como los espacios infernales donde se ejecutó el más grande y sistemático delirio del hombre moderno.

Las ruinosas y plúmbeas imágenes actuales se funden con las del archivo de la infamia: los trenes, los crematorios, los barracones, los paisajes de cadáveres... Exigente trabajo de montaje que inevitablemente impone el vértigo a todo el equipo de grabación, no solo por el exceso (de lo real) de las imágenes, sino –como lo confiesa el mismo Resnais– por la inevitable «mala conciencia» que acompaña semejante inmersión. Rigurosa tarea, por tanto, de confrontar el arte con el dolor y con el exceso, de modo tal que fuera posible ir más allá de la denuncia, de la ilustración y de la explicación, y que en cambio se lograra elaborar y transmitir una reflexión inédita sobre la oscuridad de la condición humana, sobre lo real que retorna una y otra vez, y al servicio de lo cual se aprestan las ideologías y la técnica. Una reflexión sobre la precariedad e inconsistencia de los recursos simbólicos e imaginarios ante el poder ciego de lo real, que se manifiesta como la fuerza que empuja al ser humano a la destrucción, la exclusión y la aniquilación. En efecto, ante lo real, ninguna descripción es útil y ninguna imagen alcanza la dimensión en cuestión, apenas si logra rozarlo, de ahí que, como señala Didi-Huberman, cuando la imagen toca lo real, arde. Sin embargo, palabra e imagen son los únicos recursos de los que disponemos, y en ese sentido es preciso un compromiso, quizás a eso se denomina ética y estética.

.....
de modo que pueda escribir en los ratos libres. De allí, nacerá un gran volumen de poesía: *Alerte aux ombres* (1997). El poema “*Chant d’espoir*” será musicalizado por su compañero del campo, Remy Gillis, en 1944. Llama la atención que Cayrol se obsesiona con la figura de Lázaro, el que retorna de entre los muertos, tal como le sucede a él mismo.

Los textos de Cayrol conducen al espectador a través del campo de la muerte, ahora desierto:

La sangre se ha secado, las bocas han callado (...) Una hierba extraña cubre los senderos una vez pisados por los prisioneros. La corriente ya no circula por los cables eléctricos.

(...)

Un campo de concentración se construye como un estadio o un gran hotel: Con inversores, presupuestos, competencia y, sin duda, algún que otro soborno. (...) Los arquitectos diseñan tranquilamente las puertas destinadas a franquearse una sola vez. Mientras tanto, Gurger, un obrero alemán; Stern, un estudiante judío de Amsterdam; Schmulski, un comerciante de Cracovia y Annette, una estudiante de Burdeos, se ocupan de su vida cotidiana sin saber que, a 1000 kms. de sus casas, ya tienen una plaza asignada... Y llega el día en que sus bloques están terminados y lo único que falta son ellos.

(...)

Sin día ni noche. El hambre, la sed, la asfixia, la locura (...) entre la noche y la niebla (...) conducidos a los campos a punta de pistola, en medio de perros ladrando y proyectores deslumbrantes, con las llamas del crematorio a lo lejos, en una de aquellas escenas nocturnas que tanto gustaban a los nazis.

(...)

Al final, cada preso se parece al siguiente: Un cuerpo de edad indeterminada que muere con los ojos muy abiertos (Guion de Jean Cayrol; citado en G.R., 2011).

Para terminar advirtiéndonos el poeta, como también lo hace el artista y sobreviviente Zoran Music, que «No somos los últimos», la barbarie se acentúa, se sofisticada, se justifica, pero hacemos como si no tuviera nada que ver con nosotros, como si viniera de otro planeta, como si no la ejercieran seres igualmente humanos... Los campos, unos dinamitados por los nazis al término de la guerra, otros tomados por la maleza y la «hierba fiel», otros convertidos en museos y sitios turísticos como lo puede ser cualquier lugar... esos Campos, se convierten en una especie de modelo que se reedita muy rápidamente y en distintas latitudes en la segunda mitad del siglo xx. Así, para nombrar solo algunos de estos escenarios, en los años setenta, los Jemeres Rojos, en Camboya, quieren borrar el pasado y empezar de cero, y ello conduce a la aniquilación –mediante trabajo y hambre– de buena parte de la población; en Ruanda, en los años noventa, la hegemonía Hutu lleva a cabo el exterminio de la población Tutsi; y en los Balcanes, en los mismos años noventa, se produce, de

nuevo, una limpieza étnica. Se trata de acontecimientos en los que el sentido de humanidad y la eticidad correspondiente ceden de modo extremo hasta alcanzar una especie de grado cero; pero también, a propósito de esos no tan nuevos Campos, retornan una vez más en el arte, la literatura, el pensamiento, la poesía, el cine y la fotografía, preguntas tales como: ¿Cuánto aguanta un cuerpo? ¿Cómo extraer y transmitir belleza y dignidad de lo macabro y del absurdo infinito, restableciendo así lo que H. Arendt denomina parcelas de humanidad? ¿Cuánto poder aniquilante alcanza un prejuicio y una ideología? ¿Si los capos, los oficiales y demás verdugos se presentan en los juicios –cuando los hay– como «no responsables», entonces, insiste Cayrol, «quién es responsable»? ¿Cómo logran los supervivientes subjetivar lo que el horror de lo real les arrebató? ¿Cómo se soporta el dolor y la locura por la pérdida no solo de los seres queridos sino también de la cotidianidad y de la intimidad?

Cabe pues el desolado e inquietante cierre de *Noche y niebla*, donde Resnais nos confronta, a la vez, con las ruinas de los campos tomadas por las hierbas afanosas y nuevamente con la voz de Cayrol, el poeta sobreviviente:

La guerra duerme con un ojo siempre abierto (...) ¿Quién de nosotros vigila desde esta extraña atalaya para advertir de la llegada de nuevos verdugos? ¿Son sus caras de verdad diferentes a las nuestras? (...) Examinamos esas ruinas como si el viejo monstruo yaciese bajo los escombros. Pretendemos llenarnos de nuevas esperanzas como si las imágenes se alejaran en el pasado, como si estuviésemos curados de una vez por todas de la peste de los campos de concentración, como si de verdad creyésemos que todo esto ocurrió solo en una época y en un solo país.

Y pasamos por alto las cosas que nos rodean. Y no escuchamos el grito sin fin (Guion de Jean Cayrol; citado en G.R., 2011).

Quizá una de las cuestiones más inquietantes en *Noche y niebla* es la manera como Resnais procede ante las imágenes de los campos, imágenes de un tiempo que no cabe en la cronología, de un tiempo de la memoria ante el cual no sabemos muy bien cómo orientarnos. Por eso, si la imagen, es «ceniza mezclada de varios braseros, más o menos calientes» (Didi-Huberman, 2013), entonces, en su montaje, Resnais logra desplazar la pregunta que urge por establecer un culpable

último, y en su lugar plantea preguntas por la especie humana. En ese sentido, respeta profundamente a los sobrevivientes –como Cayrol, Antelme, Levi, Music, entre tantísimos otros– que retornan reducidos a escombros humanos, y aún así logran mostrar –en la palabra y en la imagen– que pese al horror vivido es posible conservar «la facultad de no acusar a nadie, excepto a los gobiernos que están de paso en la historia de los pueblos», tal como reconoce Marguerite Duras a propósito de la obra de Robert Antelme, *La especie humana*. Así las cosas, Resnais y Cayrol muestran en *Noche y niebla* que, tras la experiencia de los campos, asumir lo real del duelo no es colectivizable ni se facilita ni depende de hallar un responsable... Más bien, el arduo acto del duelo acontece en otro ámbito distinto al de la justicia, en el espacio de la creación-subjetivación: hacer algo en torno a la muerte, un ritual tal vez, una obra.

2 «¿La furia contra quién?»

Ya en 1958, el lúcido y comprometido Alain Resnais, se haya en la situación de hacer algo distinto a la denuncia –por encargo de Argos Films– con el horror de Hiroshima. Al director no se le ocurre nada. Al respecto, ya todo parece haber sido dicho, fotografiado, repudiado: todos los documentales parecían agotar el asunto, sin embargo, para Resnais, seguía siendo «imposible» hablar de Hiroshima. Primero, considera encargarle el guion a Simone de Beauvoir o a Françoise Sagan, pero las descarta y felizmente opta por la ya destacada periodista y escritora Marguerite Duras (1914-1996). Para Resnais, la película será una reelaboración –literaria a juicio de Jean Luc Godard– en torno a lo real de horror, en el cual ya había buceado tres años antes en *Noche y niebla*; y para Duras, será una reelaboración del horror –no menos real– de la espera, en el cual estuvo abismada cuando su esposo Robert Antelme fue deportado al Campo de Concentración en 1944. En el límite de la cordura, Duras plasmaba en su diario todos los matices –en medio de la espera sin término– del dolor, la rabia, la desesperanza, el odio, la ausencia de sí misma, el silencio, la indiferencia, la imaginación desatada hasta la alucinación. Su estado anímico se exagera sin término en un extenuante ir y venir del pensamiento y la fantasía, en medio de lo cual *Robert está vivo-está muerto-agoniza de sed y de hambre-yace por días al borde de la carretera y nadie lo ve...* pero también sucede que Duras experimenta accesos de esperanza ciega sin nada que la justifique... De todo ello nos enteramos gracias a sus libros *El dolor* y *Cuadernos de la guerra*.

En el guion –o mejor será decir el poema– de *Hiroshima mon amour*,^{*} Duras libera el decir de lo otro del tiempo y de lo otro del pensamiento –allende el poder–. Hiroshima surge como el lugar por excelencia donde no puede ya existir el artificio, y donde se abre un terreno común, desértico, para el encuentro azaroso entre dos seres que no podían estar más alejados en todo sentido: político, económico, cultural, filosófico. Pero, el hecho de estar allí, es determinante no solo para que la historia de cada uno sea más importante que la de Hiroshima –que no se trate por tanto de un documental–, sino también para que «los datos universales del amor, el erotismo y la desdicha [aparezcan] bajo una luz implacable» (Duras, 1984, p. 8).

Se trata pues de la aventura amorosa de dos seres anónimos y felizmente casados cada uno. Ella, francesa, de 30 años, que está terminando allí su trabajo en una película sobre la paz, donde hace el papel de enfermera. Él, un culto japonés, arquitecto de oficio, que además hace política y habla perfectamente el francés, por aquello de querer saber sobre la Revolución francesa... Ella dice saber todo y haberlo visto todo acerca de Hiroshima: los diarios, los noticieros, el hospital, el Museo, «el hierro retorcido y vulnerable como la carne», las piedras derretidas y las «cabelleras anónimas», la Plaza de la Paz calcinada a 10000 grados, los sobrevivientes, la reconstrucción... los turistas que lloran para soportar el espectáculo abominable, que salen entristecidos del Museo para no perder la razón... Ella sabe y ha visto todo eso, y algo más: «*Hiroshima reconstruido. Vulgaridad*» (Duras, 1984, p. 17). Enfatiza: todo esto «no me lo he inventado», esto «se repetirá», por más que los monumentos, los desfiles y las manifestaciones sean «ocasiones buenas para hacer pensar». Pero, a cada tanto, él le replica impasible que ella no ha visto nada, ni sabe nada de Hiroshima, ella lo ha inventado todo.

.....
* Aunque fue proyectado como cortometraje terminó siendo el primer largometraje dirigido por Resnais, y el primer guion de Duras, tras el cual ella escribirá muchos otros: *Moderato cantabile* (Dir. Peter Brook, 1960). *Le Marin de Gibraltar* (Dir. Tony Richardson, 1967). *Dix heures et demie du soir en été* (Dir. Jules Dassin, 1967). *En rachâchant* (Dir. Jean-Marie Straub, Danièle Huillet, 1982). A partir del cuento *Ah Ernest* (1971). *La Maladie de la mort* (Dir. Peter Handke, 1985). *L'Amant* (Dir. Jean-Jacques Annaud, 1992). Como sabemos, en parte por la inconformidad que le generaban a Duras las adaptaciones que se hacían de sus guiones, pero sobre todo por la gran pasión que le producía el cine, decide adaptar ella misma sus relatos para la gran pantalla, dándose a conocer en 1975 como directora con la magistral *India song*, luego vendrán *La música*, *El camión*, *La mujer del Ganges*, etc.

Cada uno encarna una memoria intraducible a la del otro, son naufragos de dos mareas lejanas: Hiroshima y Nevers de Francia. En cada caso, «los acontecimientos no se suceden simplemente, no tienen meramente un curso cronológico, sino que sin cesar se reestructuran según su pertenencia a tal o cual capa de pasado...» (Deleuze, 1987, p. 163).^{*} Como en el amor, ella tiene la ilusión, ante Hiroshima, de que jamás olvidará; y como él, ella también conoce el olvido, ha luchado contra él, también *ha olvidado su dolor fundamental*.

Pero el propio pasado, convulso, doloroso y soterrado –del cual ella no habla, mientras que sostiene que acerca de Hiroshima lo sabe todo y lo ha visto todo– retorna cuando menos lo espera: mientras observa cómo duerme el japonés, de repente, la mano de él es también la mano de su primer amante que agoniza lentamente en el jardín del muelle de Nevers, la mano de aquel enemigo de Francia del que ella bebió su sangre. De repente, en ese instante, el desastre de una joven mujer rapada en Nevers y el desastre de Hiroshima colisionan; y ella que sabía todo de Hiroshima, enfrenta ahora su propia y oculta catástrofe: ¿cómo fue que enloqueció de rabia y de dolor en un frío sótano en Nevers? ¿Cómo soportó semejante exceso? ¿Cómo paulatinamente se tragó el dolor de seguir viviendo, mientras su amante seguía igual de muerto? ¿Qué es entonces lo insostenible de su duelo, acaso el horror del olvido inevitable, puesto que algo en uno –porfiado en sobrevivir, en respirar– evita acumular pensamientos sobre el dolor?

Con la adaptación de este guion, uno de los textos más bellos de Duras, una auténtica «escritura del desastre»,^{**} Alain Resnais se confirma no tanto como cineasta –pues ya era uno de los más prometedores de la Nouvelle vague–, sino como «sismógrafo», pues logra captar el acontecimiento terrible y definitorio de la modernidad, a saber: en el cine –como en la literatura y en el arte– había que «contar con un personaje de

.....
* A juicio de Joël Magny (1998), comentado por Deleuze, con este guion, Duras altera radicalmente la concepción de flash-back, ya no se trata de traer a la memoria los eventos del pasado en cuanto pruebas que explican cómo se ha llegado hasta el presente, sino que se trata de hacer cohabitar el pasado y el presente en una misma imagen, donde el pretérito toma la consistencia del ahora.

** En efecto, *Hiroshima mon amour* dialoga con la escritura abisal de Jean Cayrol en *Noche y niebla*; con Maurice Blanchot en *El instante de mi muerte*, *La locura del día*, *La espera el olvido*, *La escritura del desastre*; con Primo Levi y su trilogía a la que pertenece *Si esto es un hombre*; y, por supuesto, con Robert Antelme: *La especie humana*.

más: la especie humana. Pero este personaje acababa de ser negado (Campos de Concentración), dismuido (la tortura) y el cine tradicional era incapaz de “traducir” eso. Había que encontrar una forma» (Daney, 2004, p. 182). Y la forma la encuentra a través de Marguerite Duras,^{***} con quien se sigue «interesando en los estados-límite de la especie. En la tabula rasa, en el retorno al cero, en la supervivencia, la amnesia, el lavado de cerebro y la educación relleno. En esos estados-límite no puede ya haber singularidad: el desastre es anónimo; el individuo, el personaje, desaparecen» (Daney, 2014, p. 182).

Estados límite como el de la joven loca en Nevers, en esa ciudad que ahora le da miedo y le hace daño, a la que nunca regresó. Pero, pregunta él:

¿Cómo era tu locura en Nevers?

ELLA. — La locura es como la comprensión, ¿sabes? No se la puede explicar. Exactamente como la comprensión. Se te viene encima, te llena y entonces se la entiende. Pero cuando le abandona a uno, ya no se la puede entender en absoluto. (...)

ÉL. — ¿Cuándo se te pasó, a ti, la locura? En voz muy baja, tal como debería decirse:

ELLA. — Poco a poco, se fue pasando. Y luego, cuando tuve hijos..., qué remedio (Duras, 1984, pp. 26-7).

Locura de dolor, acrecentado por la doble violencia del silencio: defensivo y ofensivo. Duelo entonces a la espera de una palabra, a la espera de ser nombrado o inscrito, espantosa forma de socavar la humanidad, en tanto se erradica lo que Jean Allouch denomina la «función social del duelo», en este caso por rechazo al contacto con ella a raíz de la deshonra de todo un pueblo. La joven rapada^{****} y encerrada en un pequeño

.....
*** En las entrevistas con Leopoldina Pallota della Torre, Duras comenta que le dio las «indicaciones y las ideas» a Resnais, y «él me siguió, me secundó. Godard fue uno de los primeros en notar que la película, y eso es algo que se nota de inmediato, es ante todo una película mía» (Duras, 2014, p. 164). Ciertamente, Godard afirmó: «Comencemos por decir que es literatura», y más adelante enfatiza: «Hay algo no de inmoral, sino de amoral en mostrar así el amor o el horror con los mismos primeros planos. Es quizá ahí donde Resnais es verdaderamente moderno» (citado en Duras, 2014, nota 16, pp. 164-5).

**** Son jóvenes, — «son héroes sin imaginación. Me cortan el pelo al rape, con mucho cuidado. Creen que es su deber rapar bien a las mujeres. —¿Te da vergüenza? —No. Tú estás muerto. Estoy demasiado ocupada con sufrir» (Duras, 41). Durante, por las noches, la madre lleva a la joven del sótano al jardín y le “mira la cabeza con atención. Aún no se atreve a acercárseme”.

sótano, frío y salitre, y en ese lugar, le dice ella a su amante japonés, hasta «las manos son inútiles. Arañan. Se desuellan contra las paredes... hasta que sale sangre... es lo único que se le ocurre a uno hacer para aliviarse... y también para recordar...» (Duras, 1984, p. 38). Amordazada por su duelo inconmensurable y por el desprecio y la condena por parte de los otros –el primero, el padre, que prefiere darla por muerta–.^{*} Locura de dolor o, literalmente, loca de amor, esa es la circunstancia de esta joven, pues simultáneamente se ve despojada de su ser amado, expuesta en su condición de amante de un enemigo del pueblo y sometida públicamente al ultraje y la sanción. Inevitable el desfallecimiento de lo simbólico, el aturdimiento. «Y sin embargo te llamo. Incluso muerto. Luego, un día, de pronto, grito, grito muy fuerte, como si estuviera sorda» (Duras, 1984, p. 38). Grito-promesa de no gritar más-silencio-miedo... Llega su cumpleaños número veinte, «después, ya no sé nada». Así pasa mucho tiempo, «la eternidad».

Y así, durante meses, rapada para el mundo, evadida, enclaustrada física y anímicamente, la joven de Nevers, recuerda ahora en Hiroshima lo que decían los otros: «No podemos hacer nada por ella, esperar que el dolor tome en ella una forma razonable y decente» (Duras, 1984, p. 57). Hasta que un día, de repente, parece recobrar la sensatez, y su madre le «anuncia» que tiene que marcharse a París en medio de la noche. La gran ciudad parece diluir el espanto que la joven lleva impreso, por más que ahora sea razonable y por más que su cabello esté más decente. Aquí, su duelo se traslapa aún en medio del nuevo horror que hace trepidar al mundo: Hiroshima en todos los medios, en todos los periódicos.

Referencias

- Daney, Serge. (2004). Alain Resnais y la escritura del desastre. En *Cine, arte del presente*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Deleuze, Gilles. (1996). *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, Gilles. (1987). *La imagen-tiempo, Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós.
- Didi-Huberman, Georges (2015). Arde la imagen. En *Falenas, Ensayos sobre la aparición 2*. Cantabria: Shangrila.
- Duras, Marguerite. (1984). *Hiroshima mon amour*. Barcelona: Seix Barral.
- Duras, Marguerite. (2010). *India Song*. La música. Buenos Aires: Cuenco de plata.
- Duras, Marguerite. (2010). *Los cuadernos de la guerra*. Madrid: Siruela.
- Duras, Marguerite. (2014). *La pasión suspendida, Entrevistas con Leopoldina Pallota della Torre*. Buenos Aires: Paidós.
- Duras, Marguerite. (1985). *El dolor*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Guionista reflexiva. (2011). *Noche Y Niebla: El Grito Sin Fin*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://reflexionesdeguionista.blogspot.com.co/2011/01/noche-y-niebla-el-grito-sin-fin.html#ixzz3jhCU82JG>
- VV. AA (2014). Marguerite Duras, Movimientos del deseo. Monográfico de la revista *Shangrila Derivas y ficciones aparte*, 20-21. Santander: Cantabria.

* «Qué dolor en el corazón. Es de locura... Se canta la Marsellesa por toda la ciudad. Cae el día. Mi amor muerto es un enemigo de Francia. Alguien dice que hay que pasearla por la ciudad. La farmacia de mi padre está cerrada por culpa de la deshonra. Estoy sola. Los hay que se ríen. De noche, vuelvo a casa» (Duras, 1984, 41).

El alma de lo que somos: la visión orgánica del Estado en el discurso populista de Juan Domingo Perón

The soul of what we are: the organic view of the State in the populist discourse of Juan Domingo Perón

Carlos Mario Cano Ramírez*

carlos.cano@upb.edu.co; pscarloscano@gmail.com

Recibido: marzo 11 de 2016. Aceptado: junio 16 de 2016.

doi: 10.22209/rhs.v4n1a04

Resumen

La manera como se expresan y emergen los movimientos y líderes populistas en Latinoamérica no obedece a motivaciones que tienen su cuna en nuestro tiempo, sino que evidencian profundas estructuras sociales y dinámicas políticas que tienen su génesis en las primeras décadas del siglo XX. Nuestra intención es tomar como punto de referencia el discurso populista de Juan Domingo Perón, cimentado en una concepción orgánica del Estado, la cual está presente en la estructura de los proyectos políticos de los actuales jefes de Estado de las naciones que presentan este modelo como una forma de gobernar.

Palabras clave: populismo, Estado orgánico, el alma del pueblo, Juan Domingo Perón.

Abstract

The way populist movements and leaders manifest and emerge in Latin America does not arise from reasons rooted in our time, instead they evidence deep social structures and political dynamics that can be traced back to the early decades of the twentieth century. This article uses, as a reference point, the populist discourse of Juan Domingo Perón, founded on an organic conception of the State, which is present in the structure of the political projects of the current heads of state of nations under this form of government.

Keywords: populism, organic state, the soul of the people, Juan Domingo Perón.

Para citar este artículo: Cano Ramírez, Carlos Mario. (2016). El alma de lo que somos: la visión orgánica del Estado en el discurso populista de Juan Domingo Perón. *Rev Humanismo y Sociedad*, 4(1), 15-20. doi: 10.22209/rhs.v4n1a04

* Psicólogo y Magíster en Ciencia Políticas, Universidad de Antioquia. cPh.D. en Ciencias Humanas y Sociales. Docente Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Diseño de Vestuario.



Figura 1. Propaganda peronista, donde se muestra la figura del caudillo como encarnación del sentir popular.

Fuente. Revista de Cultura, año III, número 17, junio de 2005, Buenos Aires. Recuperado de www.icarodigital.com.ar/numero17/zona_escuela.htm

El Estado se llama al más frío de los monstruos. Miente también fríamente y he aquí la mentira que sale de su boca: "Yo, el Estado, soy el pueblo".

Así Hablo Zarathustra. Nietzsche

Introducción

Una cierta sensación de *dejá vu* nos asiste en momentos en que somos testigos de la llegada al poder de fuerzas políticas que están movidas por un ferviente amor y entrega hacia su líder o caudillo, en la medida en que se vuelve un paisaje ya transitado y que termina por darle sentido a los discursos demagógicos con los cuales el populismo ha intentado afincarse en los regímenes políticos de Latinoamérica desde principios del siglo xx.

Este horizonte político se vuelve imagen petrificada, en la medida en que fue pintada en una variedad de países del continente americano, pero bajo la misma brocha discursiva: una demagogia que está sustentada en la obsesión con conservar algo: la historia, la identidad, el estatus o, en el caso que convoca a escribir este ensayo, el alma del pueblo.

De la mano del carismático líder argentino Juan Domingo Perón y sus discursos sobre la defensa de la

Revolución de Mayo y el establecimiento de un orden social, intentaremos rastrear cómo en dicho proyecto de Nación, subyace una visión orgánica del Estado que termina por darle forma a la idea de la existencia de un alma nacional, la cual hay que preservar, proteger y limpiar; donde es él, como caudillo, el que atiende el llamado de su pueblo para cumplir con una misión de dimensiones casi divinas.

El interés de este artículo se centra entonces en señalar cuáles son los elementos discursivos que más peso le dan a dicha concepción orgánica de la nación en la figura de Perón y analizar, con base en las tesis de Adorno y Horkheimer (1994) y Marcuse (1970), cómo esta visión apunta a darle cuerpo a una ideología reaccionaria, ahistórica y antimaterialista del régimen político y de la dinámica social.

1. El modelo de gobernanza de Juan Domingo Perón

Nuestro maestro nos habló del Plan Quinquenal. Empezó diciendo que así como nuestra historia del pasado reflejaba los sacrificios heroicos de nuestros próceres: Belgrano, San Martín, Rivadavia, Sarmiento, y abarcaba la Revolución de Mayo, la Independencia, la Epopeya Sanmartiniana y la Organización Nacional, también los

siglos venideros llamarán a los tiempos que vivimos: la época de Perón y Evita, los paladines de la Justicia Social (Plan Quinquenal, citado en Luna, 2005).

La mejor forma de comenzar este análisis es mirando apartes de este texto capitular en el movimiento peronista y que se conoce como *Plan Quinquenal*, el cual tenía un objetivo propagandista de erigir a Perón y a su movimiento como los guardianes de la sociedad.

Perón no veía que la sociedad estuviera compuesta por individuos autónomos y libres, ni tampoco por ciudadanos; sino por agremiados a una entidad orgánica que en su orden y en sus sociedades estaba orientada por el poder y por la fuerza de autoridad del Estado, sostenida por la institución del ejército.

El Estado es concebido como la autoridad suprema, que es personificada en la figura del caudillo, que a su vez es visto como el *paterfamilias* de la organización gremial, militar y social; donde el ejército se erige como representante inmaculado y guardián de la patria y del pueblo. Los ciudadanos no descansan en la autonomía y la libertad, sino en la obediencia que estos prestan a partir de las buenas costumbres, los actos de piedad, de humanidad y de urbanidad.

Porque nuestro Ejército, como el de todas las naciones modernas, pertenece al pueblo, y por eso había que evitar que la descomposición del pueblo arrastrara al Ejército, ya en demasía influido por ella (Perón, 1982, p. 87).

El ejército, para Perón, es el referente, en su estructura y dinámica de mando, para concebir al Estado; pero visto como organismo, como un ser autónomo de los ciudadanos, el cual tiene que estar constantemente cuidado y vigilado, para que no caiga en una degradación:

Las instituciones, como los estados, se descomponen, como el pescado, comenzando por la cabeza, y tanto había influido ello en nuestro Ejército, que, lamentable es confesarlo, teníamos un contingente de 30 000 hombres con cuarteles casi inhabitables, con buenos cuadros de oficiales, pero sin estructura eficiente (Perón, 1982, p. 88).

Detrás de esta visión orgánica del Estado, hay un intento por concebir el proyecto político peronista como el único medio disponible para detener esa degradación social y ver en cada acto de intervención

gubernamental una forma profiláctica o terapéutica que persigue el saneamiento y la asepsia.

Esa descomposición solamente era reflejo de la Nación misma, que también estaba en la cabeza, y por ello nuestra acción se encaminaba de inmediato a considerar cuál era y cuál debería ser la estructura misma de todos los poderes del Estado (Perón, 1982, p. 88).

Cabría entonces señalar que toda visión orgánica del Estado sostiene un orden y estatus social que no puede ser cambiado, so pena de degradar el espíritu del pueblo; es por esto que las instituciones son concebidas como instrumentos de control y regulación de ese orden, a la vez que se ven como instrumento de saneamiento.

El ideal de un Estado no puede ser la carencia de asociaciones. Casi afirmaríamos que es lo contrario. Lo que sucede, es que únicamente pueden ser eficaces, fructíferas y beneficiosas las asociaciones cuando, además de un arraigado amor a la patria y un respeto inquebrantable a la ley, vivían organizadas de tal manera que constituyan verdaderos agentes de enlace que lleven al Estado las inquietudes del más lejano de sus afiliados y hagan llegar a este, las inspiraciones de aquel (Perón, 1982, p. 90).

A esto Perón lo denominó como el imperativo de la organización, que en su discurso demagógico, sirve para recalcar esa característica orgánica del Estado:

[...] como conclusión podría decir que el movimiento político social llevado a cabo por la revolución no podrá ser detenido como no fuera por un cataclismo nacional, pero a condición de que organicemos nuestras ideas, pues su estabilidad y durabilidad dependen esencialmente de su organicidad.

Las reglas son cuatro: la simplicidad orgánica, la sistematización orgánica, la estabilidad orgánica y la finalidad orgánica (Perón, 1982, p. 97-98).

2. El caudillo como protector de la nación virginal y heroica

A esta altura se hace necesario entrar a analizar la figura de Perón como caudillo, que se dibuja dentro del marco de una ideología reaccionaria y de derecha popular.

Esta concepción de la sociedad orgánica sostiene una versión mítica y mágica de la patria, que es vista como pastoral, virginal y heroica, alimentada por el ideal de la recuperación del «alma nacional».

Lo propio de la figura del caudillo es que piensa que la Nación ha perdido su sustancia, esencia o finalidad, que puede estar dada desde una herencia cristiana, o el caso de la Argentina, desde su pasado gaucho. «Lucharemos por mantener una real e integral soberanía de la Nación; por cumplir firmemente el mandato imperativo de su tradición histórica (Perón, 1982, p. 114)».

La visión orgánica del Estado está sostenida por un constructo epistémico, que permite estructurar una cosmogonía y una taxonomía de los hechos, que terminan por confirmar el objetivo de preservar el alma nacional; dichos constructos se centran en:

- A. La negación radical del carácter universal de la historia.
- B. Exaltación de la idea de nacionalidad, en la medida en que lo foráneo, «contamina» el espíritu del pueblo.
- C. Niega la posibilidad de toda mutación brusca en el desarrollo histórico por obra de la razón.
- D. Por el contrario, se ve en la historia la presencia de fuerzas ciegas, inconscientes e irracionales.
- E. Dichas fuerzas son perdurables, están sostenidas por la tradición y la costumbre; crea actitudes, maneras de expresión espiritual, de modos de vida y de discursos esotéricos populares (Perón, 1982).

Este constructo epistémico está pensado en aras de preservar el *establishment*, que es concebido como reflejo perpetuo de esa alma e identidad nacional. Es por esto que se hace imperiosa la puesta en escena de un poder fuerte, controlador y estático que no fomente la dispersión y la desorganización de la sociedad, sino que integre, de forma que dicha sociedad sea homogénea, compacta e inmóvil en lo referente a la producción de capital, el trabajo sindical y la organización social.

Marcuse, en su texto *La lucha contra el liberalismo en la concepción totalitaria del Estado* (1970), va a dar todas las luces necesarias para entender la figura del caudillo, como representante directo de la ideología reaccionaria y de cómo esta toma, de la concepción orgánica del Estado, fuerzas argumentativas para justificarse; lo cual en la figura de Perón, está magistralmente encarnada.

Hay tres pivotes conceptuales en este libro de Marcuse, que guían el análisis político y social de los regímenes autoritarios y que tienen que ver con la *visión heroica del hombre*, el *naturalismo irracional* y el *universalismo*.

De la *visión heroica del hombre*, este pensador alemán dirá que ella está ligada a fuerzas de la sangre y de la tierra: estamos hablando de un ciudadano pensado bajo la figura de un hombre dispuesto a todo, se entrega y se sacrifica sin titubear, persiguiendo un solo fin, obedecer a las fuerzas oscuras de las que emana la vida. Su punto máximo es el conductor: el Führer en el caso alemán y el caudillo en el caso latinoamericano.

Pensar el *naturalismo irracional*, permite entender que la interpretación del acontecer histórico-social, en términos de un acontecer orgánico natural, va más allá de los resortes reales de la historia y entra en la esfera de la naturaleza eterna e inmutable. La naturaleza es concebida como una dimensión de origen mítico, manifestada en dos conceptos: sangre y tierra; estas se presentan como dimensión prehistórica (Marcuse, 1970).

El realismo heroico-popular subraya reiteradamente las cualidades naturales de la totalidad, representada por el pueblo: esto trae como consecuencia la glorificación del campesinado,* como único estamento enraizado en la naturaleza; se lo celebra como fuente creadora.

Esta naturaleza, lo dirán Adorno y Horkheimer (1994, p. 123), es un mito y como tal encubre la creciente degradación organicista y la eliminación del acontecer histórico social: la naturaleza se convierte en el gran contrincante de la historia; ya que no hay en la historia órdenes naturales que puedan servir como modelos e ideas de la movilidad histórica.

Esto es invisibilizado por aquellos grupos que están interesados en eternizar como «naturales» determinadas relaciones sociales, a fin de conservar el orden social existente y protegerlo de toda crítica perturbadora.

De otro lado, Marcuse (1970) argumentará que el *universalismo* es la doctrina de justificación política de los regímenes autoritarios; en la medida en que el todo social, en tanto realidad independiente y primaria con respecto a los individuos, se transforma, en virtud de

* En el proyecto político del peronismo, no es el campesinado la figura preponderante, sino el sindicalista, visto como vinculado a un engranaje, pensado para el establecimiento de un régimen social.

su pura totalidad, en valor independiente y primario: el todo es, por tanto, lo verdadero y lo auténtico. Se mistifica programáticamente la totalidad: no se la puede tocar con las manos ni verla con los ojos externos; siendo el pueblo lo que expresa mejor esta abstracción.

La preeminencia del todo con respecto a los «miembros» (partes) es una tesis fundamental del realismo heroico-popular: el todo entendido no como suma o como totalidad abstracta, sino como la unidad que unifica a las partes, en la que cada parte se realiza y completa.

El todo está originariamente en su estructura orgánica: los miembros sirven al todo, al que están subordinados como a una ley, pero le sirve de acuerdo con sus propias leyes estructurales [...] de un modo que en la medida de su participación en el todo se realiza su destino personal, el sentido de su personalidad (Marcuse, 1970, p. 28).

En Perón este aspecto resulta evidente cuando afirma que:

Vienen después los ciclos de la evolución de la humanidad. Asistimos, en mi concepto, a la fijación de una nueva etapa de la evolución. Vamos pasando poco a poco del individualismo a la socialización de las grandes agrupaciones humanas, por otra parte, lo que la historia enseña: que la evolución de las sociedades humanas es un movimiento pendular que va del individualismo a la socialización, vale decir: los pueblos agrupados en naciones se dividen después en partidos, que se subdividen a su vez en sectas, con sus caudillos; hasta que llega al hombre aislado, que es en realidad un enemigo de todos los demás (1982, p. 119).

Marcuse señala que este todo:

[...] no es la unificación impuesta por el dominio de una clase en una sociedad de clases, sino una unidad que unifica a todas las clases y que ha de suponer la realidad de las clases mismas: laceración de una auténtica comunidad en el pueblo que se levanta por encima de los intereses y oposiciones de los estamentos y clases (1970, p. 29).

La interpretación orgánica de la sociedad intenta evidenciar que detrás de las relaciones y fuerzas sociales existen leyes «naturales» que se manifiestan en toda su benéfica naturalidad si se les permite desarrollarse libremente, sin ninguna interferencia artificial. Se supone que hay una «naturaleza de las cosas» que

tiene su legitimidad propia y originaria, independientemente de la acción y del poder humano, que se mantiene siempre a pesar de todas las interferencias.

La aplicación de este concepto de la naturaleza a la sociedad será decisiva: todos los sujetos se encuentran en la necesidad de adaptarse a estas «leyes naturales». Acá hay una interpretación de la sociedad referida a la naturaleza en su función armonizante.

Al utilizar situaciones naturales-orgánicas en contra de la razón «desarraigada», la teoría de la sociedad actual trata de justificar, mediante fuerzas irracionales [naturaleza, tierra, la sangre, el pueblo, situaciones existenciales], una sociedad que no es justificable racionalmente, de sacar sus contradicciones de la luz del conocimiento racional para sumergirlas en la oscuridad tenebrosa de la «sangre» o del «alma», y de esta manera, eliminar la crítica del conocimiento (Marcuse, 1970, p. 25).

Marcuse (1970) señala que también estamos ante una teoría antimaterialista, pues se centra en difamar la felicidad terrenal del hombre, obtenible solo mediante la organización racional de la sociedad, reemplazándola por otros valores menos «concretos»: hay con ello una sublimación ética de la pobreza, del sacrificio, del servicio y de un *realismo popular*.

Es ese realismo popular lo que termina dándole cuerpo a las posturas populistas de los caudillos, la cual se basa en la movilización de las masas a partir de la desdicha y la frustración, que se puede canalizar por la vía de la agitación. Para la derecha, la frustración tiene un culpable: ese algo o alguien es responsable de ella, y puede ser una clase, una raza, una ideología o una representación cultural. En la figura de Perón son los enemigos de la patria y aquellos que no se sacrifican por ella y asumen una posición de desidia que tiende al desorden social.

3. A manera de conclusión

El populismo se presenta entonces como un fenómeno efervescente, como una emergencia política que no tiene doctrinariamente una base ideológica, que responde a ese sentimiento de frustración generalizado.

Como tal, entonces tiene un elemento de revancha, que impide hablar de clases sociales, en la medida que genera un vínculo emocional que se caracteriza por la unidad: rompe con las dinámicas de las clases sociales.

A su vez tiene una construcción genérica que lo une a todo: en unos casos puede ser el pueblo, o en otros, el sindicato, como en el peronismo; lo cual depara una especie de cooperativismo, que permite crear una unidad en la base de las profundas diferencias de clases.

Por último, el populismo no construye partido, en la medida en que la unidad genera la autodenominación con relación al líder: se personifica la revancha en el líder; se borra el partido, porque se crea el líder carismático.

Referencias

- Adorno, Theodor y Horkheimer, Max. (1994). *Dialéctica de la ilustración: Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Luna, Marcelo. (2005). «La patria te espera niño». Visión histórica y social del libro escolar «Justicialismo». (1953). *Revista de cultura*. Año III N° 17. Recuperado de <http://www.icarodigital.com.ar/numero17/zona/escuela.htm>
- Marcuse, Herbert. (1970). La lucha contra el liberalismo en la concepción totalitaria del Estado. En: *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Sur.
- Perón, Juan Domingo. (1982). *Tres revoluciones militares*. Buenos Aires: Peña Lillo.

El adulto en los programas de pregrado: un reto para las instituciones de educación superior

Laura Isaza Valencia*

Laura.isazava@upb.edu.co

Recibido: febrero 17 de 2016. Aceptado: mayo 12 de 2016.

doi: 10.22209/rhs.v4n1a05

Resumen

El presente artículo se centra en la participación del adulto medio y tardío** en los programas de pregrado, específicamente, en el reto que tienen las instituciones educativas de dar respuestas pedagógicas heterogéneas a las particularidades de esta población emergente de estudiantes. Inicialmente, se contextualizará el surgimiento de esta población en los escenarios universitarios, para problematizar su no inclusión «real» en las aulas de clases (más allá de la cobertura); para terminar, se presentará un análisis de las instituciones educativas a la luz de autores como Apple, Foucault, Rancière, Dejours. Este artículo es producto de una revisión documental, la cual permitió delimitar con mayor precisión el objeto de estudio y constatar el estado de la cuestión de este.

Palabras clave: instituciones educativas, educación superior, adulto, diversidad.

Abstract

This paper focuses on the enrollment of middle-aged and late adults*** in undergraduate programs, particularly on the challenge educational institutions have of providing heterogeneous solutions tailored to the specific features of this emerging student population. First, the emergence of this population in college contexts is contextualized in order to question their actual inclusion in classrooms (beyond coverage). Finally, an analysis of educational institutions is presented in the spirit of authors such as Apple, Foucault, Rancière and Dejours. The paper is the result of a literature review, which allowed more accurately define the object of study and determine its current state of affairs.

Keywords: Educational institutions, higher education, adult, diversity.

Para citar este artículo: Isaza Valencia, Laura. (2016). El adulto en los programas de pregrado: un reto para las instituciones de educación superior. *Rev Humanismo y Sociedad*, 4(1), 21-30. doi: 10.22209/rhs.v4n1a05

* Investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Circular 1 n.º 70-01, Medellín, Colombia. Estudiante del Doctorado en Humanidades (Ciencias de la Educación) de la Universidad Nacional del Rosario, Argentina. Magíster en Psicología: Línea en Psicología Educativa y Diferencias Individuales de la Universidad de San Buenaventura. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Psicóloga de la Universidad de San Buenaventura.

** De acuerdo con la edad cronológica que establece la Psicología del Desarrollo, se considera un adulto medio de 40 a 60 años y un adulto tardío de 60 en adelante.

*** According to the chronological age defined by developmental psychology, middle adulthood spans the ages of 40 to 60 and late adulthood is described as age 60 onwards.

Introducción

La vida social y cultural es demasiado compleja para encajarla en modelos totalmente deterministas.

Michael Apple

En los últimos años, se ha identificado según Learreta, Cruz y Benito (2012) un incremento del adulto en el acceso a la educación superior, esto se debe al desarrollo de políticas de educación y a la sociedad del conocimiento, que ha acelerado la difusión y apertura del saber. Esta transformación educativa demanda a las instituciones de educación superior nuevas organizaciones, estructuras y dinámicas. Para estos autores, en las universidades se debe tomar un rol más activo acorde a los avances que la sociedad va presentando; esto exige una mirada holística de la población estudiantil, que comprenda al discente por su etapa del ciclo vital y sus particularidades en su manera de aprender y emprender procesos de formación académica, «en este sentido, es necesario abordar de manera planificada la formación de adultos, cuyas responsabilidades profesionales y personales y cuya experiencia definen un perfil completamente distinto al del estudiante universitario tradicional» (Learreta, Cruz y Benito, 2012, p. 1).

Un número creciente de adultos ha estado ingresando a las aulas universitarias de pregrado en los últimos años, por esto, resulta necesario garantizar su permanencia y desempeño académico, reto que las universidades deben proponerse para establecer una formación adaptada a sus necesidades. El acceso de los adultos en la educación superior ha estado limitado a la cobertura, pero poco orientado a la búsqueda de calidad y respuestas inclusivas. Para Larraeta, Cruz y Benito (2012) es evidente el limitado avance que el aprendizaje a lo largo de la vida está teniendo en muchos países de Europa. Situación que se traspaasa al continente americano, especialmente en los países centro y suramericanos.

El adulto como estudiante emergente, exige unas nuevas lógicas institucionales y un nuevo perfil docente; como compromiso social, es responsabilidad de las instituciones educativas potenciar el apoyo a la inclusión de este estudiante adulto en la universidad mediante la estructuración de estrategias administrativas y pedagógicas planificadas. De acuerdo con Learreta, Cruz y Benito (2012), el contexto universitario actualmente reconoce la importancia de la formación a

lo largo de toda la vida, pero se queda corto en el fomento de políticas de adaptación para este perfil discente, que resulta ser «claramente diferente al del estudiante tradicional, y demanda una atención diferenciada» (p. 10).

El estudiante adulto puede ser definido como aquel estudiante mayor que ya ha asistido a la universidad y vuelve a ella después de unos años, o bien, que accede por primera vez. Las particularidades de este adulto como estudiante, según Paterson (1996), denotan demandas en tres órdenes: cómo aprenden, qué aprenden y cuándo aprenden. Para la autora, estos interrogantes se responden mediante las metodologías de enseñanza, los diseños curriculares y los tiempos de dedicación invertidos, lo que lleva a pensar lo anteriormente mencionado respecto a la necesidad de las instituciones de educación superior de iniciar procesos de estructuración de estrategias administrativas y pedagógicas planificadas.

Las categorías que se presentarán a continuación se construyen como productos de una revisión documental, la cual es definida según Latorre, Rincón y Arnal (2003) como el proceso dinámico que consiste en la recogida, clasificación, recuperación y distribución de la información. Se tomó como referente a Amador (1998), quien señala tres etapas para la realización de este tipo de estudios: consulta documental, contraste de la información y análisis histórico del problema. Asimismo, se consideraron fuentes de documentación primarias (textos completos y originales) y fuentes de documentación secundarias que seleccionan, referencian o resumen la información primaria.

La inclusión del adulto en la educación superior

El estudio del adulto en la educación superior, comprendido como un perfil discente emergente, todavía no es muy abundante. Para Smith (2002), los primeros indicios de estos estudios se identificaron en la segunda mitad del pasado siglo xx con Malcolm Knowles, quien se centró en la enseñanza no formal del adulto.

Bayarre, Pérez y Menéndez (2006) mencionan que en la actualidad los escenarios educativos se enfrentan a un impacto cultural, educativo y económico que transforman la estructura social. Esto genera efectos en las transformaciones demográficas, como el cambio en los patrones de mortalidad y morbilidad que repercute en

un incremento en la oferta y la demanda de los servicios educativos. Para Mogollón (2012) «en los tiempos actuales, el contexto pedagógico ha sufrido una transformación radical. El continuo crecimiento de la población mayor le está señalando a la sociedad la necesidad de realizar transformaciones urgentes, tanto en lo social como en lo educativo» (p. 68). Asimismo, para Mogollón (2012)

El incremento sostenido en la esperanza de vida de la población mundial es un logro de las sociedades actuales; pero también, es un problema. La sociedad moderna no está preparada económica, social o políticamente para enfrentar los cambios que plantea el surgimiento de un grupo etario cuya caracterización en su accionar biológico, psicológico, social y educativo, es diferente a otros grupos de su misma especie. En la actualidad, ninguna economía mundial está, ni remotamente, adaptada a los requerimientos que este grupo, en un mediano plazo, reclamará; para insertarse en los cambios que las sociedades modernas empiezan a generar (p. 57).

Para la Organización de las Naciones Unidas (onu) las transformaciones demográficas actuales son evidentes y proyectan cambios sociales, culturales y educativos acelerados. Las cifras que presenta la onu muestran que la población mayor de 60 años aumentará de un 10% a un 21%, pasando de 600 a 2000 millones en el año 2050. Crecimiento que será más acelerado en los países desarrollados. Según el Centro Latinoamericano Caribeño de Demografía, CELADE (2002), para Latinoamérica se proyecta un incremento de casi 70 millones en el 2025.

El incremento de la población adulta obliga a las entidades sociales y políticas del Estado a buscar alternativas para favorecer la calidad de vida de los adultos y propiciar el desarrollo humano de manera sostenida. Para Aromando (2003), la sociedad actual no está preparada para la inclusión del adulto medio ni mayor.

Mogollón (2012) señala que en la década de los treinta la participación del adulto en los escenarios educativos no era posible, debido a la «creencia de que la ancianidad implicaba la evolución irreversible del deterioro biofísico, cognitivo o psicológico, como consecuencia de la senescencia» (p. 57). A partir de los estudios desarrollados en articulación de la gerontología con las neurociencias, se ha transformado la visión determinística de los aprendizajes en el adulto.

En la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento organizada por la onu (2002), se establecen para el adulto derechos fundamentales, entre estos el derecho a la educación, señalando en el artículo 12 que «Las personas de edad deben tener la oportunidad de trabajar hasta que quieran y sean capaces de hacerlo en el desempeño de trabajos satisfactorios, productivos y de seguir teniendo acceso a la educación y a los programas de capacitación» (p. 4), haciendo alusión a la educación permanente.

Para autores como Pose y Serantes (2001), Requejo (1998) y Yuni (1999), los procesos de educación en el adulto asumen un carácter interventivo, de ahí la importancia de estructurarse formalmente en las instituciones, dado que los procesos académicos posibilitan la prolongación de años productivos y mejorar la calidad de vida; igualmente, los procesos de aprendizaje retrasan y remedian el deterioro intelectual y biológico propios de la adultez.

Las instituciones educativas deben reconocer el desarrollo máximo y multidisciplinario del adulto en situación de aprendizaje, considerando que este desarrollo se relaciona con la mirada que el contexto social tiene de su potencial. Esta educación del adulto se enmarca en la tercera clasificación trabajada por Guirao y Sánchez (1997); la primera trata de los programas educativos del tipo cultural aunado al tiempo libre con miras a favorecer las interrelaciones sociales; la segunda, de las actividades educativas formales con el objetivo de generar aprendizajes para que el adulto mayor intervenga en la resolución de los problemas del tipo social y cultural en su entorno; y, la tercera, de los programas educativos formales con intervención curricular a nivel superior conducentes a grados académicos. Esta última clasificación es la menos fortalecida en el contexto Colombiano.

En Chile, Brasil, Cuba, México, Uruguay, Argentina, Costa Rica, Colombia y Venezuela existen experiencias de educación superior con el adulto, por medio de programas como la Universidad de la Tercera Edad,* Universidad del Tiempo Libre, Universidad Abierta, Universidad para Todos, Universidad para todas las

* Programa que busca atender las necesidades de un sector de la población retirado de la vida activa y que ha llegado a la plenitud de su vida. ofrece la oportunidad de dedicarse a una actividad determinada o a fomentar algún potencial de sus capacidades no desarrolladas. Se ofrecen diversas disciplinas mediante cursos libres con una duración de tres meses.

Edades,* Universidad de la Edad de Oro o Universidad de la Experiencia** (Requejo, 2009). Es de señalar que esta educación permanece al margen de una educación centrada en el desarrollo de actividades de extensión, bajo la modalidad de cursos y talleres, pero está formalizada en programas de pregrado.

Veillon (1997) considera que son pocas las instituciones de educación superior con una estructura curricular establecida y con objetivos orientados a títulos especializados para adultos. De ahí, la necesidad de que las instituciones redefinan y adecuen los objetivos y programas curriculares, pues las universidades deberían ofertar estudios superiores formales y no solamente actividades de extensión. Mogollón (2012) propone crear propuestas educativas con carácter formal que provean opciones válidas a los adultos, que estimulen el potencial intelectual, para equipararlo a las demás comunidades sociales. El autor propone que

Se debe desechar la idea de proporcionar una educación mediatizada al adulto mayor, solo para anticipar su deterioro cognitivo y psicosocial; más bien se le debe brindar una educación permanente y de calidad, como soporte a su desarrollo liberador ante la cambiante sociedad actual; a la cual tienen aún mucho que aportar. En tal sentido, toca a las políticas públicas mantener en alto el debate sobre el futuro de esta comunidad que, de no tomarse en cuenta en el mediano plazo, puede enfrentar una de las mayores crisis sociales del siglo XXI (p. 71).

Aprendizaje del adulto mayor

Los adultos desde la mirada del aprendizaje deben ser comprendidos como estudiantes con características diferentes a los estudiantes tradicionales, dado que poseen entre otras: un alto grado de motivación hacia los programas formativos que deciden emprender, recursos de aprendizaje basados en la experiencia, altamente desarrollada la competencia de planificación del tiempo y autogestión, elevado interés por el trabajo entre iguales, existiendo amplias posibilidades de desarrollar sus capacidades de liderazgo entre ellos;

.....
* Un programa le da oportunidad al adulto de reflexionar sobre el mundo contemporáneo y sus dificultades, para disfrutar y compartir con nuevos amigos, para aprender sin el estrés de las evaluaciones, y para vivir una vida universitaria.

** Universidad enmarcada en los programas de envejecimiento activo, que pretende dar a las personas mayores la posibilidad de acceder a la cultura y la ciencia como una fórmula de crecimiento personal.

capacidad para dar una adecuada respuesta a proyectos integradores, siempre y cuando estos se orienten a sus intereses; necesidad de aprendizaje significativo; opiniones, valores y criterios construidos durante su experiencia vital que influyen el aprendizaje; mejor capacidad para aprender en ambientes democráticos, participativos y de colaboración; y autonomía en el aprendizaje (Richardson, 2007).

Otras características del aprendizaje del adulto, más de tipo social, son: no dedicatoria plena a los estudios universitarios; trabajan a tiempo completo; poseen independencia económica; tienen personas que dependen de ellos y no tienen titulación previa.

El adulto en los procesos de aprendizaje presenta temores asociados a fracasar, a la diferencia con respecto a sus compañeros, al nuevo entorno tecnológico, a la puesta en práctica de sus capacidades de aprendizaje, a la desaprobación social y a los procesos de evaluación formal.

Entendiendo que la universidad debe afrontar de manera planificada y efectiva la formación de adultos, el presente artículo busca comprender cuáles han sido las respuestas de las instituciones educativas, y cuáles los posibles obstáculos que limitan la generación de respuestas de inclusión de esta población, con base en posturas teóricas de diversos autores.

Una lectura de las instituciones educativas respecto a la inclusión del adulto en los programas de pregrado: aporte de diversos autores

Apple: amplificación de la discriminación, Hegemonía, currículo

Los aportes de Apple (1994) permiten comprender las lógicas y dinámicas institucionales que surgen debido a la presencia del adulto en los programas de pregrado. Por ser una población que demanda nuevas respuestas institucionales, exige a las instituciones educativas el reconocimiento de las particularidades y la creación de planes de inclusión educativa.

Los aporte del autor permiten pensar que una de las dificultades para que las instituciones educativas atiendan diferencialmente a los adultos, se debe a que los modelos pedagógicos propuestos por estas son homogéneos y globalizadores, es decir, proponen

modelos pedagógicos que no piensan la diferencia y la heterogeneidad. Esto explica como el adulto no encuentra una respuesta organizacional y pedagógica clara para sus necesidades asociadas a su ciclo de vida y roles sociales. Para Apple las realidades sociales, culturales y educativas resultan ser complejas, es por esto que señala que no deben ser encerradas en modelos totalmente deterministas, sino flexibles a las necesidades del contexto.

Debido a la presencia de modelos pedagógicos deterministas, las instituciones educativas terminan propiciando la discriminación, en palabras de Apple, «la amplificación de la discriminación»; esto debido a que las instituciones generan espontáneamente ciertos tipos de discriminación ligados al papel de reproducción de las relaciones de clase. Una de estas discriminaciones podría ser entendida por ciclo de vida o edad cronológica. Pero las instituciones educativas pueden responder a estas discriminaciones que se gestan en sus aulas de clase, gracias al grado de autonomía relativa de las que gozan las instituciones, la cual permite recrear condiciones necesarias para el mantenimiento de la hegemonía ideológica (Apple, 1994; Marano, 2004).

La propuesta de Apple de transformar la educación, mediante respuestas de los docentes a los problemas prácticos –para que reflexionen en los medios y fines de las instituciones y la conexión con el poder–, es un llamado a las instituciones educativas y, más aún, a las personas que conforman las instituciones a visualizar una educación crítica y democrática, mirando la educación como un proyecto colectivo donde se debe aprender de la experiencia de otros. Es en este punto donde entraría la apuesta por una educación para todos, una educación que también piense a los adultos.

Cuando se da una mirada al currículo desde las reflexiones de Apple y a la no inclusión del adulto, surgen preguntas como: ¿por qué organizar el currículo de una forma y no de otra? ¿Qué intereses guían la selección del currículo? Esto debido a que la propuesta curricular de las universidades evidencia la focalización en unos temas y tipos de estudiantes, y el desconocimiento de otros elementos y población constituyente de las dinámicas institucionales. En la línea de Apple, la selección que constituye el currículo resulta del proceso que manifiesta intereses específicos de las clases y los grupos dominantes, ante esto ¿será que entre los intereses de las instituciones educativas y, por ende, de

la sociedad no está la de formar en pregrado a adultos medios y tardíos?, ¿será que ante la mirada capitalista, la formación del adulto no se revertiría en producción, dado su tiempo limitado de ejercicio profesional una vez se gradúe?

Jacques Rancière y la igualdad

Las instituciones educativas tienen la tarea de intentar mitigar las contradicciones de clase género, raza, religión, u otras presentes en las sociedades, y entre estas debe considerarse también la edad. Las instituciones deberían funcionar como reguladoras de las desigualdades sociales y, por ello, deben garantizar estrategias que confluyan hacia la igualdad de oportunidades.

En *El maestro ignorante*, Jacques Rancière (2003) enfatiza en el tema de la igualdad, haciendo de esta el punto de llegada que deberían tener las políticas, y cuestionando el cómo generar una política igualitaria en la educación. Este cuestionamiento de Rancière debe ser llevado a las universidades para pensar la atención igualitaria a los estudiantes que ingresan a las aulas y sus diferencias.

Dejours y la otredad

Si se piensa al docente como parte constitutiva de las instituciones de educación superior, se debe depositar en él una co-responsabilidad en la generación de igualdad en estos establecimientos, y de reconocimiento de las particularidades de los adultos al momento de iniciar una carrera profesional.

Para alcanzar la mirada diferenciadora del adulto, el reconocimiento de las necesidades y capacidades de este, se requiere como base la presencia de la *otredad*. Cuando se desconoce a esta población adulta emergente en las aulas universitarias, el docente no está reconociendo ese otro yo. El no reconocimiento del otro lleva a una limitación para representar el mundo, para construir conocimiento y para hacer historia. Alcanzar la *otredad*, exige que la práctica del docente se construya bajo la necesidad de levantar puentes entre lo personal y lo colectivo, el yo y los otros. Esta intersubjetividad es la base de una docencia alternativa que busca compartir y contrastar miradas y abrir paso a lo diverso (Angulo, 1999; Puiggrós, 1995; Shon, 1992; Southwell, 1995; Tenti, 2007).

La *otredad* se constituye en una de las causas o respuestas al no reconocimiento real del adulto. Esta es clave para contrarrestar la mirada reduccionista de educación que domina en el diseño de planes y programas de estudio de educación superior. Si el docente se centra en dar apertura a la *otredad*, abrirá puertas a la multirreferencialidad, posibilitando esta prácticas disciplinares diversas y enunciaciones diferentes.

La *otredad* permite al docente universitario ser capaz de responder a la presión de exclusión del sistema, y crear la posibilidad de que el pensamiento docente pueda generar nuevas miradas y mundos posibles (Angulo, 1999; Puiggrós, 1995; Shon, 1992; Southwell, 1995; Tenti, 2007).

Foucault y la pedagogía crítica

La actuación pedagógica del docente para Foucault (1999) es pensada como el efecto de una imposición de infundir normas culturales de forma arbitraria y totalitaria, y no como una actividad docente aislada (Esquivel, 2009). Esta mirada de las actuaciones del docente determina sus prácticas desde parámetros sociales, culturales y políticamente establecidos. De ahí, que pueda presentarse limitaciones para transformar sus acciones en lógicas educativas nuevas, tal es el caso del adulto como estudiante emergente en los programas de pregrado.

La Pedagogía Crítica de Foucault refleja una actitud de apertura frente a la realidad construida por la modernidad. El pensamiento de Foucault –inspirado en la crítica de Nietzsche–, junto con el de Habermas (1989) –inspirado en la crítica de Marx–, son parte de ese pensamiento. Estas propuestas educativas propenden hacia la ruptura de los hitos de la modernidad, y establecer un contexto educativo más reflexivo, transformador y crítico. Una institución educativa, que rescate elementos de la pedagogía crítica, permitirá mayores niveles de análisis de sus realidades, y un reconocimiento de la formación heterogenea que dé cabida a poblaciones como las del adulto.

La Pedagogía Crítica tiende a articular la teoría con la práctica, lo que lleva a la contextualización de la educación; es decir, la educación debe ser ubicada en la situación histórico-social en la cual realiza su práctica. Esto permite reflexionar cómo las instituciones educativas y los docentes en ellas deben de contextualizar sus prácticas a las particularidades del entorno; en el

caso de las universidades de Colombia, a las necesidades de los adultos que ingresan a los programas de pregrado pensados para jóvenes.

Martín-Baró y la universidad

Realizando una reflexión desde Martín-Baró, la universidad latinoamericana se caracteriza por suministrar los recursos humanos precisos para el desarrollo del continente y por actuar como ascensor social en agencia de empleos. Esta mirada centra a las universidades en una simple formación técnica con poco acercamiento a la formación humanista o de conciencia social, y se ciñe al servicio del orden político vigente. El autor señala que las universidades necesitan una cura radical que lleve al cambio (Esquivel, 2009).

Una universidad, regida por normas sociales radicales y concentradas en la formación técnica para la producción, es una sociedad que deja ver que la juventud es la mejor garantía de sostenimiento de una sociedad, y que el adulto no tendría una proyección amplia de producción. Por ello, las instituciones educativas deben asumir conscientemente su papel político, que rompa con las lógicas capitalistas, y que permita responder a los problemas de la sociedad, a partir de asumir opciones axiológicas.

Otros autores

González y Plotnik (2011) señalan que en Argentina el discurso educativo ha sido contradictorio respecto a las diferencias; esto debido a la alta tendencia homogenizante, caracterizada por el normalismo y alfabetización universal, a los nuevos movimientos de «igualdad» con los que simpatizan los modelos identitarios uniformes, y al actual discurso «globalizante»; es decir, l que promueve la anulación de las diferencias, situación que aparece igualmente en las lógicas educativas del contexto colombiano

La no respuesta de las instituciones a las necesidades particular de los adultos puede explicarse, según Birgin y Dussel (2000), debido a que durante mucho tiempo el sistema educativo ha estado permeado por la homogeneidad, es decir, los docentes están formando para realizar traducciones exactas y no traducciones abiertas y plurales que permitan el ejercicio de la autonomía. De ahí, que las respuestas del docente se impartan de la misma manera a todos los estudiantes,

dejando de reconocer la singularidad de los diversos grupos que cohabitan el sistema.

Para Filloux (1995), esta imposibilidad de transformar las prácticas institucionales puede tener la génesis en la actuación del docente. Para el autor, «la relación entre los formadores es una relación entre computadoras» (p. 35), es decir, tanto el docente como el estudiante resultan estar inmersos en mecánicas formadoras y formadas. Este tipo de concepciones del docente y su acto desvanecen la posibilidad de un acto pedagógico que reconozca a las individualidades. El autor propone que en el interior de las instituciones educativas, los docentes entendidos como formadores, deben tener presente que la experiencia en sí misma no se separa del reconocimiento del otro. El docente que reconoce a sus estudiantes, finalmente, se está reconociendo a sí mismo. El formador de adultos debe desplegar en sí mismo el reflejo de ser otro mayor, desde su propia experiencia como adulto o de las experiencias de adultos cercanos y significativos, para reconocer así las particularidades del adulto como estudiante.

Discusión

El análisis de los procesos de inclusión del adulto realizado a la luz de Apple, Jacques Rancière, Dejours, Martín-Baró, Foucault, González y Plotnik, entre otros, permite comprender que las realidades en las instituciones de educación superior se transforman rápidamente junto con los cambios sociales, culturales y laborales. Como consecuencia de estos cambios, en los últimos años, se ha identificado un perfil cada vez más heterogéneo de estudiantes universitarios que difieren en las trayectorias personales, las razones o motivaciones que presentan al matricularse, y en los periodos etarios. Las aulas de clase se caracterizan cada vez más por la presencia de estudiantes no tradicionales, lo que significa para las universidades, la generación de una nueva situación educativa y con ello el deber de responder con modelos diferenciados del tradicional (Cruz-Chust, 2014, Cruz, Learreta, Huertas, Rodríguez, y Ruiz, 2011). Entre estas nuevas poblaciones de estudiantes figuran los adultos.

Esta realidad del adulto en los programas de pregrado responde a una sociedad que busca brindar bienestar y nuevas opciones de desarrollo a la población adulta, donde las instituciones ofertan flexibilidad curricular para que la formación profesional haga parte de las metas del adulto.

Igualmente, la presencia cada vez mayor de adultos en los programas de pregrado se asocia a la estrecha relación que se teje entre las universidades y las agencias económicas. A las instituciones se les demanda transformar su estructura hacia lógicas propias de la «Educación Permanente», donde adultos empleados o desempleados tengan acceso a las oportunidades de educación superior, y se capaciten para responder a las demandas del mercado. En pro de lograr esta meta, las universidades de acuerdo con el reporte de la Unesco (1999), tienen el reto fundamental de: proyectar más flexibilidad en sus programas académicos (horario, políticas de admisión, asesoría, etc.); generar nuevas alternativas como la educación a distancia; capacitar a los docentes universitarios; gestionar procesos de investigación acerca de la educación de adultos; y crear nuevas relaciones entre industria y sociedad civil.

La Unesco señala directamente:

Las universidades y el concepto tradicional que se tiene de ellas, están sufriendo cambios dramáticos ante la creciente presión de responder a las fuerzas del mercado y a las oportunidades tecnológicas, en el contexto de la economía global competitiva y ante la necesidad resultante de educación continua. Al mismo tiempo, las sociedades civiles se están volviendo más activas y están haciendo un llamado a sus participantes para que estudien, volviéndose más competentes, y para que continuamente aumenten su capacidad, logrando así una participación más efectiva. Esto ha dado origen a una enorme demanda social de educación de personas adultas a todos los niveles (p. 7).

La crisis económica que atraviesa gran parte del mundo ha generado un desequilibrio entre demanda y oferta laboral, lo que ha llevado a que adultos busquen en la formación profesional la oportunidad de ampliar sus opciones laborales y cumplir las expectativas del mundo competitivo. Asimismo, las demandas laborales ponen explícitamente la necesidad de formación superior para la promoción y escalonamiento en el ámbito laboral (Cruz-Chust, 2014).

Esta relación estrecha que se genera entre las instituciones y las demandas del mercado, transforma la manera de entender la educación de los adultos, dado que se exige una definición holística, que permita responder, por un lado, a las demandas del contexto laboral, la sociedad civil y las organizaciones y comunidades; y, por otro lado, a las necesidades y particularidades

del adulto desde una mirada más allá del mercado, quien proyecta en el ingreso a la educación superior metas personales y familiares. Esto último coincide con lo expuesto por Cruz-Chust (2014) acerca de lo que busca un adulto cuando ingresa a la universidad: «una sociedad de bienestar que brinda nuevas opciones de desarrollo personal al adulto de cualquier edad, que encuentra una gran satisfacción en formarse como una opción de crecimiento personal, de ocio y de disfrute» (p.43).

En este punto resulta fundamental aclarar que aunque la globalización impone a las instituciones de educación superior la tarea de re-conceptualizar a profundidad su quehacer, revisar sus currículos y fortalecer su relación con el Estado, la sociedad y el sector productivo. Las instituciones deben reflexionar sobre estos procesos, para estructurarse en pro de priorizar sus acciones de responsabilidad social y equidad, y no de reproducir acríticamente las demandas del contexto.

Conclusiones

En las instituciones de educación superior es evidente la diversidad de estudiantes que actualmente ingresan a las aulas de clase universitarias. De acuerdo con Upcraft y Stephens (2000), en los últimos treinta años la población universitaria cada vez es más heterogénea, por raza, etnia, género, origen, interés de este estudio y edad. En esta última característica, están los sujetos de interés para este estudio, aquellos estudiantes adultos que se incorporan en edades más tardías al contexto universitario (a las generalmente esperadas por el sistema) o que desean adquirir una formación que en su momento no pudieron realizar.

Este número creciente de adultos que están ingresando a las aulas universitarias de pregrado, ponen de manifiesto a las instituciones la necesidad de garantizar su permanencia y desempeño académico, reto que las universidades deben proponerse para establecer una formación adaptada a sus necesidades. El acceso de los adultos en la educación superior ha estado limitado a la cobertura, pero poco orientado a la búsqueda de calidad y respuestas inclusivas. Para Larraeta, Cruz y Benito (2012) es evidente el limitado avance que el aprendizaje a lo largo de la vida está teniendo en algunos países de Europa. Situación que se traspasa al continente americano, especialmente en los países centro y suramericanos.

Es necesario considerar que el ingreso al ámbito universitario para los adultos significa diversos retos, convertirse en estudiante universitario va más allá de un proceso de inscripción. Este proceso exige e implica un tiempo de alineación caracterizado por la entrada a un mundo extraño que hace rupturas con las experiencias anteriores; un tiempo de aprendizaje orientado a la adquisición de nuevas estrategias y procesos de adaptación para responder a las nuevas demandas; y un tiempo de afiliación centrado en el reconocimiento y adopción de las reglas presentes en el contexto universitario (Coulon, 2008; citado en Malinowski, 2008). En resumen, la inclusión aunque sea un proceso político y educativo, es un proceso que transforma las experiencias de los estudiantes, traspasando su subjetividad.

La tesis propuesta por Learreta, Cruz y Benito, acerca del adulto como estudiante, lleva a querer indagar cómo las instituciones de educación superior desarrollan nuevas lógicas institucionales y un nuevo perfil docente, como compromiso social que permita potenciar el apoyo a la inclusión de los adultos como estudiantes no tradicionales, mediante la estructuración de estrategias institucionales y pedagógicas planificadas.

Referencias

- Amador, M. (1998). *Redes telemáticas y educación*. Máster en Multimedia y Educación (Documento policopiado).
- Angulo, R. F. (1999). *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Apple, M. (1994) *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Aromando, J. (2003). *Una visión sobre la perspectiva educativa y cultural del adulto mayor en Mercosur*. VII Jornadas de la Asociación Argentina de Población (AEP), Tafi del Valle, Argentina
- Bayarre, H., Pérez, J. y Menéndez, J. (2006). Las transiciones demográficas y epidemiológicas y la calidad de vida objetiva en la tercera edad. *Gerontología y Geriatria*, 3(1), 1-34.
- Birgin, A. y Dussel, I. (2000). *Seminario Rol y trabajo docente*. Buenos Aires, Argentina.
- Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía, CELADE. (2002). *Los Adultos Mayores en América Latina*

- y el Caribe. Datos e indicadores, Boletín Informativo, 10-15.
- Cruz-Chust, A. (2014). Una propuesta de modelo didáctico para estudiantes adultos universitarios. *Higher Learning research Communications*, 4(4), 43-75.
- Cruz, A., Learreta, B., Huertas, P., Rodríguez, B., y Ruiz, M. (2011). Estudiantes adultos matriculados en la universidad española. Presentado en *International Conference of the RANLHE project: The challenge of access, retention and drop-out in higher education in Europe: The experiences of non-traditional students*. Sevilla, España.
- Esquivel Marín, S. (2009). Michel Foucault educador (sobre la educación y el pensamiento contemporáneo). En R. López Zárata (Presidencia), *Área 8: Filosofía, Teoría y Campo de la Educación*. Conferencia llevada a cabo en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1999). *Obras Esenciales*. Barcelona: Paidós.
- Guerrero, J.L. (2004). La educación en el contexto de la globalización. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 6, 343-354.
- González, A. y Plotnik, G. (2011). ¿De la homogeneidad a la diversidad? La construcción de la otredad del migrante externo en el ámbito educativo. *Propuesta Educativa*, 35(1), 105-112.
- Guirao, M. y Sánchez, M. (1997). Los programas universitarios para mayores en España. En A. Lemieux. (Ed.), *Los programas universitarios para mayores*. Enseñanza e investigación. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales IMSERSO.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Latorre, A., Rincón, D. del, Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Learreta, B., Cruz, A., y Benito, A. (2012). Análisis documental sobre el estudiante adulto en la Educación Superior: un perfil emergente de alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3). Recuperado de http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/547/RIE_58_3_BLearreta.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Malinowski, N. (2008). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. *Revista latinoamericana ciencias sociales, niñez y juventud*, 6(2), 801-819
- Marano, M. G. (2004). Michael Apple y Basil Bernstein: teoría sociológica y regulación pedagógica. Dos discursos sobre la educación y el poder. *Serie Pedagógica*, 4(5), 265-303.
- Mogollón, E. (2012). Una perspectiva integral del adulto mayor en el contexto de la educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 56-74.
- Organización de las Naciones Unidas (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Madrid.
- Paterson, T. (1996). *Speech communication Education for adult learners: an experiential curriculum design*. Comunicación presentada al anual meeten de speech communication asotiation, 82nd, San Diego, CA. November 23-26
- Pose, H. y Serantes, A. (2001). Reflexiones en torno a la intervención socioeducativa sobre las personas mayores. En J. Antoni Colom y C. Orte (Coord.), *Gerontología educativa y social*. *Pedagogía social y personas mayores*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes. (Edición original en francés: Rancière, Jacques. (1987). *Le maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard).
- Requejo, A. (1998). Sociedad del aprendizaje y tercera edad. *Revista Interuniversitaria*, 10, 145-167.
- Requejo, A. (2009). La educación de personas mayores en el contexto europeo. *Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos*, 1(3), 45-63.

- Requejo, A. (2009). La educación de personas mayores en el contexto europeo. *Revista Electrónica de Educación y Formación Continua de Adultos*, 1(3), 45-63.
- Richardson, J. (2007). *Study strategies and learning styles among adult, flexible students*. Paper presented at a conference on "Den usynlige student" ("The invisible student"), Oslo, Norway.
- Shon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Smith, M. K. (2002). *Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy*. The encyclopedia of informal education.
- Southwell, M. (1995). Historia y formación docente. *Revista del instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación (ILCE-UBA)*, (7).
- Tenti Fanfani, E. (mayo-agosto de 2007). *Consideraciones sociológicas en torno a la profesionalización docente*. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>
- UNESCO (1999). *Las universidades y la educación. El rol de las universidades*. Quinta conferencia Internacional de Educación de personas Adultas. CONFINTEA: Hamburgo.
- Upcraft, M. L. y Stephens, P. S. (2000). Academic advising and today's changing students. En V. N. Gordon, y E. R. Habley. (Eds), *Academic advising. A comprehensive handbook*. San Francisco, EE. UU.: Jossey-Bass.
- Veillon, A. (1997). Existe il un type d'Université du Troisième Âge pouvant servir de modèle? En AIUTA (1988): *L'apport des U.T.A aux étudiants* (pp. 170-173). Roma: EDUP.
- Yuni, J. (1999). *Optimización del desarrollo personal mediante la intervención educativa en la adultez y la vejez* (Tesis Doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva y del Desarrollo, Universidad de Granada.

Un médico bien querido

Se me pierde en las luces de los días y en las sombras de las noches el momento de mi vida cuando por primera vez oí decir que, para hacer el mejor ejercicio de la medicina, es necesario hacer una buena mezcla de los conocimientos científicos y las capacidades artísticas. Un día y una hora que sí recuerdo fueron cuando uno de los grupos de mis alumnos me concedió el honor de invitarme a que les diera la última clase en su acto de graduación. En esa oportunidad se me ocurrió decirles, entre otras cosas, que la medicina es la ciencia precisa de la imprecisión, que necesita precisar más para poder ser más efectiva y que la letra ilegible de los doctores es la máscara con la cual cubren la ignorancia.

Han venido a mi presente las anteriores reflexiones al recibir un correo electrónico que me envió una colega, en el que me incluye un artículo que se refiere a la necesidad de entender la literatura biomédica, a propósito de los múltiples artículos que llegan por uno u otro medio, incluidas las páginas electrónicas, para ser consultados no solo por los profesionales del área del salud sino por el público en general. Por supuesto, como lo dice el autor del escrito que comento, hay temas de una alta complejidad y en un lenguaje que solamente está al alcance de los especialistas sobre la materia y me atrevo a pensar que el ciudadano común, por adicto que sea a consultar en la red o en otro medio, no le va a dedicar su tiempo a ese tipo de artículos, cuando hay información que está escrita en «cristiano» con la que puede satisfacer sus inquietudes.

Por supuesto que la información puede ser tergiversada por ignorancia o malintencionadamente y ahí es donde las cosas se pueden complicar. Con alguna frecuencia los medios masivos emiten informaciones médicas a medias, y sabemos de sobra lo peligrosa que es una verdad a medias. Pero me cuento entre los que creen que si el paciente tiene información precisa y suficiente de su padecimiento es más beneficioso que perjudicial. Un paciente que sabe que padece de una enfermedad terminal, por ejemplo, es un paciente que acepta de mejor manera las medidas paliativas de sus dolores y quebrantos. Ya quedaron atrás, hace mucho tiempo, las épocas en que con muchas reservas, este «secreto» solo se revelaba a algunos familiares.

El médico tratante tiene la obligación de informar ampliamente al paciente y a sus familiares si es del caso, echando mano del arte y de la ciencia, utilizando una terminología llana y suficiente, estableciendo un diálogo antes que el inveterado monólogo que han usado los médicos, para explicarle cuál es el posible diagnóstico o las maneras o exámenes con los que se puede llegar a precisarlo; el o los posibles tratamientos indicados, el pronóstico que del tratamiento elegido se desprende y aunque sea muy doloroso, las posibles secuelas y, además, debe suministrar la información adicional que el paciente desee. Cuando se procede de esta manera, antes de que se configure una amenaza, se construye una oportunidad para la cooperación.

Por supuesto que los aspectos científicos y técnicos básicos de la medicina los debe adquirir el médico en la universidad, y la solvencia en los avances científicos será tan amplia como su disciplina de estudio. Pero para hacer sólido su componente humanístico requiere un cultivo extracurricular muy cuidadoso de la personalidad, que desarrolle la capacidad de apreciar la naturaleza en cualesquiera de sus expresiones; necesita también el ejercicio permanente de la lectura para sumergirse en la literatura que amplía los horizontes de la inconmensurable experiencia humana, de acuerdo con las preferencias, sin que falte la de tinte social. Debe, además, adquirir el convencimiento de que todas las expresiones artísticas son manifestaciones humanas que regocijan el alma con los aromas de lo bello, y predisponen al espíritu para reconocer a cualquier ser humano como la obra más perfecta del universo. Poseyendo estas actitudes y aptitudes y ejercitando cotidianamente la vocación de servicio incondicional a las gentes, adobada esa vocación con una fuerte dosis de sencillez y de humildad, logrará mantener alejados de sus actos y de sus pensamientos los nefastos microbios de la prepotencia, la petulancia, la arrogancia

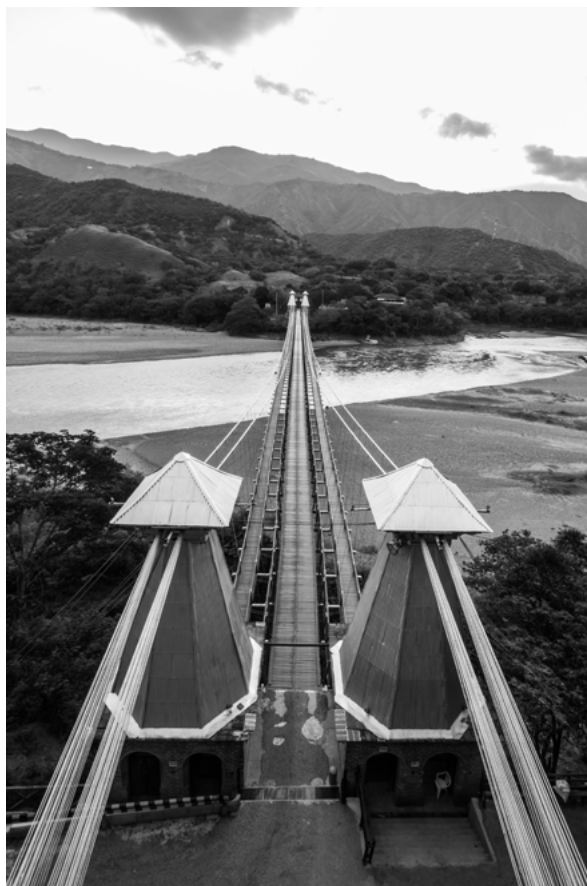
y, en fin, estará dispuesto para hacer el ejercicio profesional con un inmenso amor, con la seguridad de que todo lo que se hace bajo este signo siempre sale bien. Con estos haberes y otros muchos más que se le van sumando con el transcurso de los años, se puede esperar que el médico haga el ejercicio más humano y lo suficientemente científico de la profesión.

Porque el componente artístico es el que hace más humana la medicina, en tanto que la ciencia y su hija la tecnología son las que la hace fría y distante, y en el sentir de la mayoría de los seres humanos y de manera especial cuando está minada su vitalidad, les gusta más estar y hasta morir en las manos de un médico bien querido aunque sea muy brutico, que bajo los distantes servicios que dispensan las frías eminencias científicas. Así se lo recuerdo a quienes fueron mis alumnos que se toman el trabajo de saludarme con afecto en una calle o en un lugar cualquiera de la ciudad.

José De los Ríos Osorio

Médico

Medellín, marzo de 2016



Título: Hombre, intervención, humanidad.
Fotógrafo: Felipe Puerta.

Como contador de historias siempre es muy intrigante observar cómo interactúa el hombre consigo mismo y con la naturaleza, retratar sus rastros de progreso reflejados en monumentales obras que siempre tienen algo que decirnos, y que como en la vida, todo depende de la perspectiva que le pongas a las cosas.

Soy un apasionado por retratar momentos y por impactar con imágenes que, por lo general, representan algo importante para mí y conservan un estado de ánimo en un lapso de tiempo que puede hacerse infinito; por esta razón encuentro también a través del viaje una manera de conectarme con los espacios y las personas, de descubrir el rumbo que va tomando la humanidad y, a la vez, descifrar algo de historia que ayuda a comprender un poco de dónde venimos.

Puedes visitar mis redes sociales para conocer mi trabajo.

Flickr

Instagram: @felipepuertaph

Celular: 3017572407

El Fondo Editorial Remington (FER), adscrito a la Vicerrectoría de Investigaciones, estimula y respalda la publicación y divulgación de la producción científica, académica, artística o cultural de la comunidad universitaria y de autores externos, cuyo aporte sea útil y pertinente para Uniremington y la sociedad en general.

El FER basa su gestión en estándares idóneos de calidad de los contenidos y la presentación de las obras editadas. En este contexto, se concentra en las siguientes modalidades de obras para su publicación: libros derivados de procesos de investigación; manuales para la enseñanza que complementen los módulos académicos de las asignaturas; obras individuales o colectivas de tipo académico; propuestas de colecciones o series de tipo académico, artístico o cultural; y obras por encargo, traducciones o adquisición de derechos.

Al FER le complace presentar sus más recientes publicaciones.

Radiografía de la violencia regional. Retos y alientos. Indicadores de diversos tópicos de violencia en el departamento de Antioquia



Autor(es): Equipo de investigación de la Facultad de Ciencias de la salud de la Corporación Universitaria Remington y del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (Regional Noroccidente)

Fecha de edición: 2016
Número de páginas: 241

P.V.P.: distribución y descarga gratuita <http://goo.gl/RZRMT8>
ISBN: 978-958-58644-4-3

«Un reflejo de las vidas perdidas, personas lesionadas, la afectación y duelo de miles y miles de antioqueños y antioqueñas, que adquieren cuerpo y relevancia, en

este caso, mediante datos estadísticos, a fin de que sus dolencias contribuyan a reconocer la violencia como un problema social latente en el departamento de Antioquia», son los aspectos básicos sobre los que gira el libro Radiografía de la violencia regional. Retos y alientos. Igualmente, y tal como se resume en la tapa del libro, el texto incluye: «Indicadores de diversos tópicos de violencia en el departamento de Antioquia».

Según los autores, «La investigación describe las diferentes caras de la violencia: homicidio, suicidio, violencia interpersonal, violencia intrafamiliar, violencia sexual, accidentalidad y, por último, el comportamiento de la desaparición en la región».

Memorias del I Simposio de Investigación Uniremington 2015



Autor(es): Investigadores de la Corporación Universitaria Remington

Fecha de edición: 2016

Número de páginas: 39

P.V.P.: distribución y descarga gratuita <http://goo.gl/wtfEq5>

ISSN: 2500-9249 (En línea)

Se trata de una recopilación de resúmenes de los proyectos de investigación presentados desde diferentes facultades de la Corporación Universitaria Remington, entre ellas, la Facultad de Ciencias Básicas e Ingenierías, Facultad de Ciencias Contables, Facultad de Ciencias Empresariales, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Facultad de Ciencias de la Salud, Facultad de Medicina Veterinaria, durante el evento que se realizó el 9 y 10 de diciembre de 2015 y se concibió como un espacio académico interno para difundir la actividad investigativa.

La responsabilidad social empresarial de las agencias de viaje de Medellín frente al turismo



Autor(es): Héctor Martínez Góez, Johan Sebastián Gómez Gómez, Tatiana Muñoz Vélez
 Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia
Fecha de edición: 2016
Número de páginas: 152
ISBN: 978-958-58644-5-0

Esta investigación podrá reflejar en los públicos de las agencias de viajes (stakeholders) conciencia en la responsabilidad social corporativa con respecto al turista que visita la ciudad de Medellín; además, se podrá demostrar como la gestión de la responsabilidad social empresarial sirve como estrategia de competitividad, a largo plazo, en un mundo competitivo feroz, realidad de la cual no escapan las agencias de viajes.

Benchmarking funcional de los gremios turísticos en Antioquia



Autor(es): Ledys López Zapata, Wilmar Mauricio Sepúlveda, José Ignacio Márquez Godoy
 Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia
Fecha de edición: 2015
Número de páginas: 137
ISBN: 978-958-58644-2-9

En este estudio se analizó la situación de los gremios tradicionales de turismo en Antioquia, sus aportes al desarrollo del sector y se compararon con otros sectores económicos, en el ámbito regional y nacional, lo que permitió establecer una referencia de buenas prácticas en el ejercicio gremial.

Enfoques teóricos y miradas contemporáneas del turismo



Autor(es): Manuel Hernán Izaguirre Sotomayor, Claudia María Giraldo Velásquez, Ledys López Zapata, Arturo Carvajal Arboleda
 Institución Universitaria Colegio Mayor de Antioquia
Fecha de edición: 2015
Número de páginas: 152
ISBN: 978-958-58644-3-6

Este libro pretende generar reflexión y comprensión con respecto al turismo, a través del recorrido que realiza por diferentes teorías epistemológicas y por otras perspectivas disciplinarias, contextualizando su aplicación al turismo. Lo anterior tiene como pretensión brindar herramientas para el análisis y el entendimiento holístico, determinando los factores críticos para tener presentes en el estudio y en la dirección del turismo, que posibiliten la comprensión y la toma de decisiones desde la multiplicidad de elementos que conlleva el desarrollo de este.



Procedimientos e indicaciones para los autores que deseen publicar sus artículos en la RHS-Revista Humanismo y Sociedad

Envío de los artículos

Para considerar la publicación de los artículos enviados a la RHS-Revista Humanismo y Sociedad, el autor (interno o externo) certificará mediante una carta que su contenido es inédito y que no ha sido ni será enviado para su publicación a otra revista mientras se encuentre en proceso de evaluación. Para el efecto, diligenciará y adjuntará el formato «Constancia de Autores» (formulario **IN-FR-32**), requisito indispensable para evaluar el material recibido. Además, deberá ceñirse a las siguientes indicaciones generales de envío:

1. Los manuscritos podrán ser enviados en inglés, y español. Adicional a la información presentada, el autor incluirá en el texto y en el lugar que corresponda, las citas bibliográficas, las notas al pie de página; las tablas y las figuras con sus respectivas leyendas y las referencias bibliográficas.
2. El artículo debe escribirse en letra Arial 12 puntos, a 1.5 líneas, en tamaño carta. Es importante tener en cuenta que los manuscritos de cualquier tipología no deben exceder de 20 páginas, incluyendo notas y referencias.
3. Todas las páginas deberán numerarse en el extremo inferior derecho con numeración arábiga.
4. El autor debe adjuntar el formulario «Constancia de Autores», debidamente diligenciado y firmado, al correo electrónico del Fondo Editorial Remington (rhs_humanismoysoiedad@uniremington.edu.co). En este documento, acepta las condiciones de evaluación y publicación. Igualmente, remitirá el archivo que contenga el artículo puesto en consideración para su publicación. Para tal efecto, diligenciar y firmar el formulario **IN-FR-32**.

Proceso de arbitraje

El Comité Editorial es el encargado de aceptar finalmente la publicación de los artículos sometidos a la revista, basado en el cumplimiento de las políticas editoriales establecidas y de acuerdo con los conceptos emitidos por los pares evaluadores.

Cuando el artículo se presenta por el autor para su evaluación, el director y el editor de la revista revisan cuidadosamente el cumplimiento de las normas definidas en las indicaciones para los autores. Esta evaluación editorial se consigna en el formulario **IN-FR-33**. Una vez cumplida satisfactoriamente la evaluación editorial, por recomendación del Comité Editorial se asignan dos evaluadores al artículo, nacionales o internacionales y preferiblemente externos a la institución editora. El concepto de los mismos es consignado en el formulario **IN-FR-34**.

Una vez emitidos y recibidos los conceptos de dichos evaluadores, el comité decide aceptarlo sin modificaciones, aceptarlo con modificaciones o no aceptarlo para su publicación. En caso tal de existir una divergencia de criterio entre los evaluadores en cuanto a su aceptación o no, se nombra un tercer evaluador y el Comité Editorial, al tener en cuenta los argumentos de todos ellos, finalmente resuelve si lo publica o no. En cualquier caso, el Comité Editorial se reserva el derecho de aceptar o no los artículos presentados.

La aceptación del artículo para su publicación implica la autorización expresa de los autores a la revista para editar, reproducir, traducir y divulgar por cualquier medio la información contenida en el mismo. Ni la Corporación Universitaria Remington, ni la RHS, serán responsables por los conceptos emitidos en los artículos publicados, cuya responsabilidad es exclusiva de los autores. Esta autorización se hace en la constancia de autores (**IN-FR-32**).

Presentación del artículo

Con respecto de la organización del trabajo, esta dependerá de la sección en la cual se ubique el manuscrito:

I. Artículo original de investigación

Es un artículo que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. Debe incluir los siguientes apartes y en el mismo orden en que se presentan a continuación:

- **Título.** Deberá escribirse en español, francés o portugués y en inglés; centrado, en minúscula, negrilla y no exceder de 25 palabras. Las expresiones en latín deben ir en cursiva (por ejemplo: *habeas corpus*, *vox populi*, *ex situ*, *grosso modo*).
- **Autores.** Nombres justificados a la derecha. Orden: primer nombre, inicial del segundo nombre y apellidos completos, sin incluir entre ellos signos de puntuación, seguidos de un número arábigo en superíndice y en cursiva que indica la filiación de cada autor; seguidos de coma y títulos académicos abreviados, separados por coma. Cada autor debe separarse por punto y coma (por ejemplo: Juan J Agudelo Galeano^{1*}, Ps, Hist, esp, MS; Claudia P Contreras Rayo², MV, MS, PhD).
- **Filiación.** En cursiva y debajo de los autores; debe estar justificada a la derecha e iniciando con el superíndice correspondiente a cada autor. Incluir filiación completa (por ejemplo: *¹Investigador de la Facultad de Medicina, Uniremington - Corporación Universitaria, Calle 51 No 51-27, Medellín, Colombia. Correo electrónico: jagudelo@gmail.com*).
- **Autor para correspondencia.** Señalarlo con asterisco al lado de su correspondiente superíndice y en nota al pie de página, especificando su dirección postal y electrónica completas.
- **Resumen.** Este subtítulo centrado, en cursiva, en negrilla y en minúsculas. Todo su texto justificado, en cursiva y en negrilla. Contiene el problema investigado, el objetivo, una descripción concisa de los materiales y los métodos utilizados; los resultados, análisis y conclusiones relevantes. Límite: no exceder las 200 palabras.
- **Palabras clave.** Este subtítulo en negrilla, sin cursiva y justificado; seguido de dos puntos. Dar un espacio y después incluir, en orden alfabético, en minúsculas, en cursiva y sin negrilla, de tres a seis palabras no incluidas en el título del artículo (por ejemplo: Palabras clave: antropología, comunicación, instinto, socialización).
- **Abstract.** Este subtítulo centrado, en cursiva, en negrilla y en minúsculas. Todo su texto justificado, en cursiva y sin negrilla. Corresponde al resumen, resumo o resumé, traducido al inglés.
- **Keywords.** Palabras clave traducidas al inglés y en orden alfabético (Keywords: corporal, development, growth, participatory, rural).
- **Introducción.** Título centrado, sin cursiva, en minúsculas y en negrilla. Contiene el estado actual del conocimiento del tópico tratado (antecedentes y el problema), las hipótesis evaluadas y el objetivo general al final de la misma. No exceder de 400 palabras.
- **Materiales y métodos.** Título centrado, sin cursiva, en minúsculas y en negrilla. Esta sección puede subdividirse en subtítulos y debe desarrollar cada uno de los objetivos específicos planteados en la investigación. Incluir:
 - Tipo de estudio.* Indicar el tipo de estudio realizado, la población objeto de estudio y el tamaño de la muestra utilizado.
 - Métodos.* Aquellos métodos propios o estandarizados por los autores, deberán describirse con la precisión necesaria. Si un método ha sido descrito por otros autores, no incluir sus detalles, pero hacer la referencia respectiva. Métodos modificados por los autores, deberán incluir la referencia y la descripción exacta de las modificaciones.

Si se incluyen subtítulos describiendo procedimientos y protocolos, proceder así:

Subtítulos de primer orden escribirlos justificados a la izquierda, en cursiva y en negrilla, iniciando en la línea siguiente la descripción del procedimiento. Subtítulo de segundo orden escribirlo justificado, en cursiva y sin negrilla; subtítulo de tercer orden: escribirlo justificado, en cursiva y sin

negrilla, punto seguido y la descripción se hará inmediatamente después. No deben existir más de tres niveles o jerarquías de subtítulos, así:

Subtítulo primer orden

Subtítulo segundo orden

Subtítulo de tercer orden. Punto seguido y descripción inmediatamente después.

Análisis estadístico. Debe indicar con claridad los procedimientos utilizados de acuerdo con el tipo de investigación realizada; las transformaciones hechas a los datos para facilitar el análisis y los modelos estadísticos utilizados.

Resultados. Título centrado, sin cursiva, en minúsculas y en negrilla. Los títulos y subtítulos en esta sección se registrarán al igual que lo indicado en materiales y métodos.

- **Discusión.** Título centrado, sin cursiva, en minúsculas y en negrilla. Es una sección independiente de los resultados. Incluye los principales aportes de los autores, explicando y contrastando sus resultados con otros trabajos e interpretando las diferencias, para plantear finalmente las recomendaciones o hipótesis pertinentes. Se evitará hacer referencia a temas o hipótesis que no tengan relación estricta con los resultados y el tema central objeto del trabajo.
- **Agradecimientos.** Título centrado, sin cursiva, en minúsculas y en negrilla. Se pueden mencionar las instituciones y personas que financiaron o apoyaron el trabajo.
- **Referencias.** Título centrado, en minúsculas y en negrilla. Su presentación debe hacerse de acuerdo a las normas de la American Psychological Association (APA), tanto en el texto como en esta sección del artículo. Se deben listar en orden alfabético.

Libro

Apellido y nombre del autor, o letra inicial del nombre y año de la publicación (entre paréntesis). Título y subtítulo del libro (en cursiva). Ciudad de la edición y nombre de la editorial, separados por dos puntos. Ejemplo: Poveda Ramos, G. (2014).

Pensamiento crítico: una recopilación periodística. Medellín: Fondo Editorial Remington.

Capítulo de libro

Apellido, A.A., y Apellido, B.B. (Año). Título del capítulo. En A.A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad, País: Editorial.

Ejemplo: Tua, J. (1995). Evolución del concepto de contabilidad a través de sus definiciones. En *Lecturas de Teoría e Investigación Contable* (pp. 121-188). Medellín: Centro Interamericano Jurídico-Financiero.

Publicación seriada (revista)

Apellido, A.A., Apellido, B.B, y Apellido, CC. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número), pp-pp.

Ejemplo de revista: Agudelo Galeano, J.J. (2013). Fútbol: la fiesta se ha terminado... el retorno de la angustia. *Revista Humanismo y Sociedad*, 1(1), 9-21.

Material electrónico

Apellido, A. A. (Fecha). Título de la página. Lugar de publicación: Casa publicadora. Dirección de donde se extrajo el documento (URL).

- **Tablas y figuras.** Las tablas y las figuras (incluyen fotografías) llevarán numeración arábica seguida de punto. El título deberá ubicarse en la parte superior, si es tabla o en la parte inferior si es figura. Las tablas y las figuras deberán citarse o mencionarse en estricto orden de aparición en el texto. Además, deberán llevar una leyenda centrada (letra Arial, tamaño 11 puntos) que indique al lector la información que se encontrará en la misma, por ejemplo:

Tabla 1. Título tabla.

Título 1	Título 2
Datos 1 (El texto de la tabla puede ser de hasta dos puntos menos).	Datos 2
Más datos 1	Más datos 2

Fuente. Información completa de donde fue extraída.

La citación en el texto se podrá hacer de dos maneras: a)...como se puede apreciar en la tabla 2 o b)...los resultados no mostraron diferencia estadística (Tabla 2). De igual forma para las figuras. Es necesario especificar la fuente de donde fue tomada la tabla o la figura (siempre en la parte inferior de estas). Las fotografías

deberán tener una resolución de 300 ppi en formato de alta calidad JPEG, TIFF o EPS.

II. Artículo de reflexión

Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales. Debe ajustarse (en lo que aplique) a las indicaciones presentadas para los artículos originales.

III. Artículo de revisión

Documento resultado de una investigación terminada en el cual se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo de la ciencia o la tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por una cuidadosa revisión bibliográfica de al menos 50 referencias. Debe ajustarse en esencia a las indicaciones establecidas para los artículos originales, pero difieren de estos, en que no existen materiales y métodos, pero sí títulos y subtítulos alusivos al tema de revisión.

Es importante aclarar que los autores deberán argumentar, sustentar o controvertir la información contenida en la revisión actualizada; además se hará un aporte crítico sobre las fortalezas, debilidades y oportunidades del tema propuesto.

IV. Revisión de tema

Documento resultado de la revisión crítica de literatura sobre un tema en particular.

V. Cartas al editor

Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la Revista, que a juicio del Comité Editorial, constituyen un aporte importante del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

VI. Traducción

Traducciones de textos clásicos o de actualidad; transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista. Es importante para realizar estas traducciones contar con el aval del autor o de la revista en que fue publicado originalmente el artículo.

VII. Documento de reflexión no derivado de investigación

Consiste en un documento elaborado por el autor, en el que plasma sus ideas y concepciones sobre un aspecto específico con la ciencia, la academia o la vida institucional. Los autores tendrán la libertad de utilizar el estilo gramatical que consideren apropiado, siempre y cuando los aspectos editoriales se ajusten a las indicaciones de la revista.

VIII. Tapa abierta

Se plantea como un espacio libre en el que el artista expresa su visión de mundo y sociedad por medio de una fotografía o ilustración, que será la cara de esa edición a la que postula su trabajo. El autor debe acompañar su obra con un texto de máximo 300 palabras en el que explicará los referentes e influencias que motivaron el producto.