

REVISTA TEMAS



Detalles del Invierno

Referencia al citar este artículo:

García, S.E., Rodríguez, D.A., Silva, D.F., Hernández, J.M. y Cabeza, O.J. (2018). Antropología del rostro para la educación. Un aporte a los modelos pedagógicos desde el humanismo personalista. *REVISTA TEMAS* III(12), 67-75.

<https://doi.org/10.15332/rt.v0i12.2034>

Antropología del rostro para la educación. Un aporte a los modelos pedagógicos desde el humanismo personalista ¹

Saúl Ernesto García Serrano²
Dénix Alberto Rodríguez³
Diego Fernando Silva Prada⁴
José Misael Hernández Ardila⁵
Oscar Javier Cabeza Herrera⁶

Recibido: 15 de abril de 2018. Aprobado: 21 de mayo de 2018

Resumen

El artículo desde un enfoque analítico y crítico, realiza una reflexión de antropología educativa que busca enriquecer mediante un análisis humanista, el encuentro del maestro y del discípulo en el acto pedagógico, que en últimas está centrado en la fenomenología del rostro. Sin embargo, el tema traspasa las concepciones de los modelos pedagógicos en los ámbitos educativos, pues la antropología del rostro es también una antropología social, jurídica, civil, laboral, familiar y religiosa que busca generar el aprendizaje de la contemplación frente al rostro que viene, expresión de vida y dignidad, encaminado al desarrollo, al aprendizaje y al despliegue de sus dimensiones.

El estudio ofrece un aspecto fundante para ampliar la mirada del rol del docente y del estudiante cuando interactúan bajo los lineamientos de cualquier modelo pedagógico; y así evitar en las relaciones humanas y en el aula de aprendizaje, los efectos nocivos de la cultura de la indiferencia y el descarte.

Palabras clave

Modelos pedagógicos y rostro, antropología educativa, humanismo y educación, formación integral.

1. Artículo de reflexión.
2. Doctorando en Currículum, profesor en instituciones educativas. Universidad de Granada. Máster en Bioética, máster en Ciencias del Matrimonio y la Familia por el Instituto Giovanni Paolo II Roma. Investigador junior Colciencias. Correo electrónico: sgarciaserr@uniminuto.edu.co
3. Doctor en Educación, magíster en Educación, licenciado en Filosofía, investigador junior Colciencias. Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: denix.rodriguez@ustabuca.edu.co
4. Doctor en Ciencias Sociales de la Flacso Argentina. Magíster en Humanidades de la UAM-Iztapalapa de México y licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Caldas, Manizales. Docente del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Uniminuto. Correo electrónico: silvaprada@yahoo.es
5. Maestrante en Paz, Desarrollo y Ciudadanía Corporación Universitaria Minuto de Dios- Uniminuto, Economista por la Universidad Cooperativa de Colombia, especialista en Gerencia de Mercadeo por la Universidad de la Salle. Correo electrónico: jhernand209@uniminuto.edu.co
6. Magíster en Bioética, licenciado en Filosofía, investigador junior Colciencias. Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: oscar.cabeza@ustabuca.edu.co

Face anthropology for education. *A contribution to the pedagogical models from the personalist humanism*

Abstract

The article from an analytical and critical approach, makes a reflection of educational anthropology that seeks to enrich through a humanistic analysis, the meeting of the teacher and the disciple in the pedagogical act that is ultimately focused on the phenomenology of the face.

However, the theme goes beyond the conceptions of pedagogical models in educational environments, since the anthropology of the face is also a social, legal, civil, labor, family and religious anthropology that seeks to generate the learning of contemplation in front of the face that comes, expression of life and dignity, aimed at development, learning and the deployment of its dimensions.

The study offers a foundational aspect to broaden the view of the role of the teacher and the student when they interact under the guidelines of any pedagogical model; and thus avoid in human relations and in the classroom of learning, the harmful effects of the culture of indifference and discarding.

Keywords

Pedagogical models and face, educational anthropology, humanism and education, integral training.

Introducción

La antropología del rostro habla de un Yo y un Tú, y nos coloca frente a una magna cuestión: ¿acoger el advenimiento de cada persona con su rostro, o seguir en nuestro mundo?

Esta propuesta expresa un humanismo "adecuado" (Giovanni Paolo II, 1995), en donde el centro es la persona que apela a sus semejantes llamando, pues "El rostro del otro junto al nuestro es un reclamo continuo que dice: ¡Mírame!, ¡escúchame!, ¡presta oído!, ¡ayúdame!, ¡no me dejes!, ¡te necesito!, ¡estoy solo!" (García, 2005).

La antropología del rostro es una filosofía abordada por filósofos de la posguerra como Levinas, pero sigue siendo actual y está descrita sociológicamente en 1979 en un documento elaborado por Teólogos y humanistas al describir la situación de Latinoamérica en "rostros"; y se puede constatar que esta filosofía sigue siendo vigente y vital como ejercicio educativo para responder a una realidad del siglo XXI:

Rostros de niños, golpeados por la pobreza desde antes de nacer, por obstaculizar sus posibilidades de realizarse a causa de deficiencias mentales y corporales irreparables; los niños vagos y muchas veces explotados y de nuestras ciudades; *rostros de jóvenes*, desorientados por no encontrar su lugar en la sociedad; frustrados, sobre todo en zonas rurales y urbanas marginales, por falta de oportunidades de capacitación y ocupación; *rostros de indígenas* y con frecuencia de afro-americanos que viviendo marginados y en situaciones inhumanas, pueden ser considerados los más pobres entre los pobres; *rostros de campesinos*, que como grupo social viven relegados, en casi todo nuestro continente, a veces, privados de tierra, en situaciones de dependencia interna y externa, sometidos a sistemas de comercialización que los explotan; *rostros de obreros* frecuentemente mal retribuidos y con dificultades para organizarse y defender sus derechos; *rostros de subempleados y desempleados* despedidos por duras exigencias de crisis económicas y muchas veces de desarrollo que someten a los traba-

jadores y a sus familias a fríos cálculos económicos; *rostros de marginados y hacinados* urbanos con el doble impacto de la carencia de bienes materiales, frente a la ostentación de la riqueza de otros sectores sociales; *rostros de ancianos*, cada día más numerosos frecuentemente marginados de la sociedad del progreso que prescinde de las personas que no producen (Puebla, 1979).

Por lo anterior, si el acto pedagógico en la educación hoy por los avances y contribuciones de la epistemología educativa se cualifica sobre la base de modelos pedagógicos (Ortiz, Reales, & Rubio, 2014) en función de reflexionar los fundamentos que giran en torno a la enseñanza-aprendizaje; el centro y fin de estos es rol del docente y del alumno, por lo cual es importante ofrecerle al primero por ser el responsable de la formación para la vida y para la inserción cultural, un referente concreto y trascendente del rostro, de modo que pueda llegar a inferir que cuando se habla de modelos pedagógicos nos referiremos a rostros que enseñan y aprenden a partir de un paradigma y didácticas curriculares; rostros de educandos que mediante un modelo pedagógico se benefician en el desarrollo integral de sus potencialidades con una gradualidad; pero en últimas son rostros que llegan al aula para que desde un ideal formativo de modelo educativo se responda a su dinamismo ontológico que se traduce en la expresión: ¡Ayúdenme a desarrollarme, ayúdenme a crecer!

Los modelos pedagógicos son un medio y no fines en sí mismos como lo afirma Vásquez Cantillo (2012); existen diferentes propuestas y nominaciones donde se unifican y se diferencian nominalmente: De Zubiría (2006) los divide en los heteroestructurantes, los autoestructurantes y el dialógico; Ortiz Ocaña (2011) los nomina desde la pedagogía

tradicional, la escuela nueva, la tecnología educativa, la escuela del desarrollo integral; por su parte, el Ministerio de Educación Nacional - MEN en Colombia habla de modelos educativos flexibles para referirse a estrategias aplicadas en preescolar, básica primaria, básica secundaria, educación media, como: Retos para Gigantes; Apoyo Académico Especial; Nivelemos; Escuela Nueva; Aceleración del Aprendizaje; Caminar en Secundaria; Secundaria Activa; Posprimaria (Ministerio de Educación, 2014).

Desde el plano de los modelos pedagógicos sistematizados para atender a la primera infancia, es pertinente recordar el aporte de las hermanas Rosa y Carolina Agazzi destacando, entre otros, su visión acerca del diseño de los ambientes unidos al material didáctico (Polanco Hernández, 2004). Por su parte Gútiez Cuevas (1995) en los noventa hace desde España un recuento a los modelos asistenciales, institucionales, centrados en el hogar y los integradores que dieron respuesta a la atención a la niñez comprendida entre los cero a seis años.

Sin embargo, lo principal es que todos los modelos pedagógicos están al servicio de las personas, por sí mismo no son un fin, sino un medio, puesto que el fin de todo encuentro educativo es el rostro de la persona que nunca será un medio a diferencia de cualquier modelo para servir a los estudiantes en su aprendizaje; de lo contrario se caería en la trampa de absolutizar un modelo pedagógico y de esta manera instrumentalizar, utilizar, homogenizar, e ideologizar a las personas al servicio de una teoría de aprendizaje.

Pasamos a ofrecer el núcleo central del artículo y es el dar unos referentes antropológicos desde la filosofía del rostro para enriquecer la teoría y la praxis de cualquier modelo pedagógico que siga una institución o docente.

El rostro visto desde la metafísica de la donación

Cada rostro que viene al mundo “nace de la metafísica del don” (Grygiel, 2002) que genera la ética de la donación para acoger y defender la vida en todo el arco existencial por su sacralidad natural.

Aprender a no eliminar el rostro por nacer (Colombo, 1998) o atacarlo en cualquier etapa de su ciclo vital, se mantiene hoy como un dilema bioético y sigue siendo un aprendizaje para la convivencia, pues la ecología humana (García, 2008) implica la armonía del *homo sapiens* con todas las especies que lo rodean.

El rostro aparece desde una metafísica que involucra un acto de donación profundamente humano “acto procreativo” (Sarmiento, 1996) por parte del hombre y la mujer que cooperan mediante su mutua donación (Juan Pablo II, 1989), o incluso de las discutidas **técnicas in vitro** de tipo heterólogo o en el caso de los bebés medicamentado.

Sin embargo, la aparición del rostro es además visto en las culturas como un acto “altamente religioso”, el resultado de la intervención de Dios que concede el don de la vida mediante su designio y bendición, lo entrega como un “don para mí” (Juan Pablo II, 2001): “¡Hagamos a la persona a nuestra imagen y semejanza!” (Génesis, 1:27. Biblia de Jerusalén).

Por eso ha existido la certeza que ninguna persona viene por azar a la existencia, su vida es un don y una tarea para sí mismo, de ahí afirmará Agustín de Hipona: “Yo no me di a mí mismo el ser” (1995, p. 112).

En los modelos educativos, el rostro por ser en sí mismo un don, se convierte como una valiosa promesa de tierra para que sea cultivada con lo mejor y pueda dar de sí óptimos frutos; además, el

educando siendo una donación para el docente y para la institución, se convierte también en un rostro que les aporta, les recrea su mundo y les abre horizontes nuevos, pues el docente y la institución aprenden del don del rostro del alumno.

Desde la perspectiva de los llamados modelos pedagógicos autoestructurantes en De Zubiría (2016) se comprende cómo en ellos hay un rescate o realce del rostro del estudiante revalorizado en el que pasa a ser sujeto activo como el docente; y por lo tanto desde este primer análisis fenomenológico al rostro, la mirada del docente desde cualquier modelo da un giro, pues cuando el docente planea o ingresa al aula no solo viene a enseñar y formar, sino también a formarse con el rostro que va a educar.

El rostro expresa una gramática: relación, amor, comunión

Aporte dado por el influjo de los filósofos existencialistas de la posguerra: Marcel y Maritain; del personalismo: Buber, Levinas y Mounier, quienes definen a la persona desde el respeto a la existencia, la relación, amor y comunión (Lorda, 1996).

Cada tragedia personal, familiar, social, laboral y educativa en parte es el reflejo de la trasgresión a la gramática del rostro que constataron los griegos con su política, los filósofos con la antropología, y las ciencias humanas como la psicología, la sociología (Tettamanzi, 2000).

Por tanto, el rostro hecho con un dinamismo de donación, viene a relacionarse con otros, pues existir es para el rostro coexistir. Pensemos tantas relaciones que marcan la existencia con huellas positivas y negativas: las paradojas del amor y el odio, acoger y despreciar, nostalgia y lejanía; presencia y vacío, la escucha y la indiferencia, entre otras.

Sin embargo, el rostro, además por su gramática, está diseñado para el amor:

Solo la persona puede amar y solo la persona puede ser amada. Esta es ante todo una afirmación de naturaleza ontológica, de la que surge una afirmación ética. El amor es una exigencia ontológica y ética de la persona. La persona debe ser amada ya que solo el amar corresponde a lo que es la persona (Juan Pablo II, 1988).

Si el rostro lleva este segundo componente en su gramática, su destino es no solo relacionarse, sino vivir para los otros, pues se realiza sirviendo: "La persona no puede encontrar su propia plenitud si no es en la entrega sincera de sí mismo a los demás" (Concilio Vaticano II, 1992).

La tercera nota del rostro es la comunión, porque viene a establecer 'comunión de personas', es decir, hacer comunidad, agruparse, unirse; pues el sello comunitario está inscrito en la naturaleza de cada rostro, bien lo afirma Juan Pablo II (1989): "humanidad significa llamada a la comunión interpersonal".

El rostro de la humanidad, tiene un diseño de carácter individual y comunitario, pues por su naturaleza y por una inclinación interior, la persona se destina a las relaciones interhumanas y a la creación de sociedades y comunidades; es decir, la persona "por su misma constitución, requiere pluralidad de personas", y "ontológicamente está abierta a los demás, desde su mismo carácter personal" (Castilla, 1996).

Cuando nacieron las universidades un aspecto jurídico y restringido que la definía inicialmente era la comunidad del corpus docente y de estudiantes que interactuaban, y por eso el aula en cualquier tipo de institución se convierte para el rostro en el lugar del aprendizaje de las relaciones interpersonales y funcionales, de modo que el rostro aprende a ser

congruente (genuino) según Carl Rogers (Celis, 2006); a salir de sí para servir mejor (García Herreros: "que nadie se quede sin servir"); y a aprender a crear lazos de comunidad, fraternidad o de aprender a construir equipo, experiencia que le aporta al rostro el gozo de vivir la comunión junto a otros.

Los modelos pedagógicos siempre buscan, mediante sus fundamentos y procesos de aprendizaje, responder a la gramática del rostro con estrategias como, por ejemplo, el aprendizaje colaborativo; el constructivismo social mediante la permanente interacción en donde el beneficio son los procesos cognitivos; los modelos educativos flexibles, respondiendo a poblaciones diversas y en condición de vulnerabilidad; la pedagogía del amor o del afecto (May, 2004) como un modelo que va en términos de Trujillo (2008) a ir al núcleo del sujeto, es decir, a su gramática y busca crear ambientes afectivos para el aprendizaje y el desarrollo de las emociones, los sentimientos perdurables, el diálogo y el discernimiento como estilo de vida.

Contemplar o devorar el rostro: una paradoja

Partimos de la siguiente afirmación de Karol Wojtyla:

La persona se manifiesta a través del rostro. La filosofía del rostro es también uno de los temas del Antiguo Testamento, de los salmos y de los escritos de los profetas.... A través del rostro habla el hombre, habla en particular todo hombre que ha sufrido una injusticia, habla y pronuncia estas palabras: ¡No me mates!... El rostro humano y el mandamiento de 'no matar', se unen de modo genial, convirtiéndose al mismo tiempo en un testimonio de nuestra época en la que incluso parlamentos democráticamente elegidos, decretan asesinatos con tanta facilidad (Juan Pablo II, 1994).

Siendo el rostro “uno de los prodigios más grandes de la creación” (Salmo 139:13-16. Biblia de Jerusalén), que merece desde el momento en que se concibe, nace y vive la exultación de himnos de alegría y alabanza; requiere de la mirada contemplativa, que es “la mirada de quien ve la vida en su profundidad, percibiendo sus dimensiones de gratuidad, belleza, invitación a la libertad y a la responsabilidad” (Juan Pablo II, 1995, p. 83).

Sin embargo, el rostro recibe una paradoja: se ataca, constatación mirando épocas y etapas de la historia de la humanidad hasta nuestros días, pues las máquinas de la muerte han existido: la guillotina, las atrocidades de los campos de concentración, las guerras tecnificadas, las bombas racimo, las armas química, entre otras, nos dejan ver que el rostro humano ha sido devorado y humillado de muchas formas.

El fundamento para ofender al rostro se debe al influjo de las ideologías que promueven ataques directos o sutiles como el hedonismo (sacarle placer al rostro), el utilitarismo (usar y utilizar el rostro), el pragmatismo (frialdad y cálculo frente al rostro), el cientismo y tecnicismo (con el lema todo lo que es técnicamente posible, es éticamente posible); o el materialismo (rostro que viene de la materia, centrado en un naturalismo sin trascendencia), o el fanatismo religioso, etc. (García, 2008).

Por eso, en toda época es necesario que aparezcan corrientes que defiendan el rostro, como fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 que favoreció la contemplación de toda vida humana y el respeto: “todo individuo tiene derecho a la vida, la libertad y a la seguridad de su persona” (ONU, 1948); o el llamado mandamiento de la modernidad de Jonás expresado en clave ecológica: “Obra de tal manera que no pongas en

peligro las condiciones de la continuidad indefinida de la humanidad en la Tierra”.

Queda entonces el cometido educativo y cultural de forma imperiosa para contemplar el rostro y no atacarlo, pues lo afirma Stanislaw Grygiel (1997):

Toda persona que haya perdido el sentido del rostro, se torna en un peligro público para sociedad pues no sabe quién es y no sabe contemplar al próximo, convivir con los débiles y los fuertes, los sanos y los enfermos, los ricos y los pobres, los hombres y las mujeres, etc.

Surgen entonces en el presente aparte reflexiones educativas en relación con los modelos pedagógicos, pues están es para alegrar el rostro y no para hacerlo sufrir (llorar)?; ¿están diseñados para tratar rostros masificados en procesos de enseñanza-aprendizaje de forma homogenizada o están para realizar acompañamientos singulares cuando el educando requiere atención especial?

El rostro del estudiante o del maestro en su encuentro cotidiano no se puede convertir, en términos sartrianos, tanto del uno como del otro en un infierno descomunal como lo afirmara el filósofo: “el infierno son los otros” (Sartre, 1947).

Los modelos pedagógicos en sus procesos de aprendizaje, desarrollo curricular y evaluación, bases sobre la cual se busca perfilar un tipo de persona y ciudadano para una civilización, no están por tanto para sacar lágrimas al rostro del educando, sino para: acogerlo, protegerlo e integrarlo.

Modelos pedagógicos y el destino del rostro

La pregunta de entrada para este aparte es: ¿Un modelo pedagógico tiene la fuerza de transformar el destino del rostro o solo tiene una fuerza instrumental?

Mounier (1984) afirma que la persona se define como la revelación de alguien que “se muestra, se expresa: hace frente, es rostro. La persona es la que mira adelante, la que afronta” su destino.

Este tema coloca la fenomenología del rostro bajo la integralidad del acto educativo cuyo fin es el aprendizaje, el desarrollo de la persona desde teorías y diseños curriculares hasta la evaluación; y por ende, la metodología y teoría de cualquier modelo pedagógico debe traspasar no solo la trasmisión de conocimientos y la adquisición de competencias formales; sino que debe también dar un aporte para la formación de la vida y del trabajo.

De esta manera podemos decir que con el aprendizaje producto de cualquier modelo pedagógico se puede formar una persona útil a la sociedad, y se puede formar el carácter (ethos) de esta y transformar su destino.

Por eso, para Levinas (1997), el rostro y la persona son una epifanía, una llamada del rostro próximo o lejano para transformar su destino; de modo que la institución educativa y el docente se convierten en constructores del destino del rostro que llega:

Rostro que viene hacia mí (siendo rico), rostro que hace posible que yo establezca relación (pues la relación parte del otro), rostro que me llama a Mi (en un Cara a Cara); rostro que pide una respuesta despojada de todo poder; rostro que siendo el de la desnudez y el desnudamiento del pobre, de la viuda, del huérfano, del extranjero indefenso reclama mi respuesta (la del lenguaje, el cual primero me ha venido del otro), y ahora respondo pues el que habla auxilia con su presencia las palabras que profiere.

El impacto de la filosofía del rostro hecha “praxiología” (Uniminuto, 2014)

deja retos, entonces, frente al impacto del modelo, frente al destino del rostro, pues a pesar de existir hoy tanta comunicación e interconexión, y grandes actos de solidaridad, responsabilidad por tantos rostros que alzan su voz en todas las partes del planeta; se ve necesario continuar combatiendo la idolatría del Yo o de los ídolos (García, 2015) para salvar el destino del rostro que hoy es volcado a un monólogo centrípeto con el propio rostro, olvidándose del movimiento centrífugo que solicita el rostro de sus semejantes, llegándose así a un “para-ensimismamiento” del hombre en la época actual.

Conclusiones

Los estados planifican y estructuran el desarrollo de su cultura, educando a sus ciudadanos con modelos capaces, por un lado, de generar en su sistema social revoluciones educativas en pro de la calidad, la cobertura la competitividad y el desarrollo del mismo Estado. Es así que podríamos hablar de modelos educativos como el finlandés, japonés, singapunes, coreano, según el estudio comparativo que desarrolló Sánchez (2013).

Por otro lado, las instituciones educativas bajo el principio de la autonomía (Ley 30, 1992) establecen a *motu proprio* un paradigma de modelo pedagógico que se va a identificar con el ser y el hacer de estas en pro de responder a su misión y visión.

Sabemos que en el interior de las instituciones se hacen grandes esfuerzos de revolución educativa, de tal manera que establecen estrategias para la permanencia del rostro, o en la forma como sirven a los rostros cercanos y lejanos, por ejemplo, en el marco de la calidad y acreditación desde la responsabilidad social (Ascun, 2011), el voluntariado (Mendoza y Paredes, 2009).

Si el rostro de un Tu es capaz de despertar nuestro Yo (Walgrave, 1982), entonces: **¿qué sigue pasando en la educación, en los hogares, en el aula, para contrarrestar los rostros sufrientes y desorientados del siglo XXI con**

...el afán del enriquecimiento rápido, el consumo de drogas alucinógenas; la deplorable violencia familiar, violación de derechos humanos; la tendencia a sepultar cada vez lo autóctono; la equivocada valoración idolátrica del 'materialismo individualista', del 'consumismo' descontrolado de tener más, el 'deterioro de la honradez pública y privada' (Puebla, 1979).

Lo cierto es que frente al rostro del Otro, el nuestro sigue orientado de forma inevitable e invariable a tener una veneración pero basada en la justicia recíproca de deberes y derechos, pues el rostro "me recuerda mis obligaciones y me juzga" (Levinas, 1997).

Podemos constatar que la antropología del rostro sigue siendo un reto para que la educación desde los modelos pedagógicos pueda seguir respondiendo en contemplación y acción en el aula; pues frente a los rostros descritos al comienzo de este artículo en el año 1979, observamos que todavía siguen presentes, es decir, se sigue cuestionando el impacto de los modelos en el destino del rostro; y más aún se le han unido la aparición de nuevos rostros descritos por otro grupo de humanistas y teólogos en el 2007:

Las comunidades indígenas y afroamericanas, que, en muchas ocasiones, no son tratadas con dignidad e igualdad de condiciones; muchas mujeres, que son excluidas en razón de su sexo, raza o situación socioeconómica; jóvenes, que reciben una educación de baja calidad y no tienen oportunidades de progresar en sus estudios ni de entrar en el mercado del trabajo para desarrollarse y constituir una familia; muchos pobres,

desempleados, migrantes, desplazados, campesinos sin tierra, quienes buscan sobrevivir en la economía informal; niños y niñas sometidos a la prostitución infantil, ligada muchas veces al turismo sexual; también los niños víctimas del aborto. Millones de personas y familias viven en la miseria e incluso pasan hambre. Nos preocupan también quienes dependen de las drogas, las personas con capacidades diferentes, los portadores y víctimas de enfermedades graves como la malaria, la tuberculosis y VIH - SIDA, que sufren de soledad y se ven excluidos de la convivencia familiar y social. No olvidamos tampoco a los secuestrados y a los que son víctimas de la violencia, del terrorismo, de conflictos armados y de la inseguridad ciudadana. También los ancianos, que además de sentirse excluidos del sistema productivo, se ven muchas veces rechazados por su familia como personas incómodas e inútiles. Nos duele, en fin, la situación inhumana en que vive la gran mayoría de los presos, que también necesitan de nuestra presencia solidaria y de nuestra ayuda fraterna. Una globalización sin solidaridad afecta negativamente a los sectores más pobres. Ya no se trata simplemente del fenómeno de la explotación y opresión, sino de algo nuevo: la exclusión social. Con ella queda afectada en su misma raíz la pertenencia a la sociedad en la que se vive, pues ya no se está abajo, en la periferia o sin poder, sino que se está afuera. Los excluidos no son solamente 'explotados' sino 'sobrantes' y 'desechables' (Aparecida, 2007).

Referencias

- Aparecida. (2007). *V Conferencia Episcopal Latinoamericana*. Bogotá: CELAM.
- Ascun. (2011). Responsabilidad social universitaria. *Pensamiento Universitario*, (21). Bogotá: Ascun.
- Biblia de Jerusalén. (2000). Bogotá: San Pablo.
- Buttiglione, R. (1999). *La persona y la familia*. Madrid: Palabra.
- Castilla, B. (1996). *Persona femenina, persona masculina. Documentos del Instituto de Ciencias para la Familia*. Madrid: Rialp.

- Celis, A. (2006). Congruencia, integridad y transparencia. El legado de Carl Rogers. *Polis Revista Latinoamericana*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2225928>
- Colombo, R., Laffitte, J. (1998). *Identitta e statuto dell'Embrione* (pp. 203-227). Umano. Roma: Editrice Vaticana.
- Concilio Vaticano II. (1992). *Gaudium es spes*, n. 24. Madrid: BAC.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá.
- Cuevas, P. (1995). La educación infantil: modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de Educación*, 6(1). Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. Madrid. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/.../17708>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá. Colombia: Magisterio.
- García, S. (2005). *Vivir en la donación del ser* (pp. 20-60). Bogotá: Paulinas.
- García, S. (2008). *Formación profesional en bioética*. Bogotá: San Pablo.
- García, S. (2015). *El peligro de los ídolos*. Bogotá: San Pablo.
- García, S., Espinel, A (2009). *Educación y poesía* (pp. 45-54). Bucaramanga: Universidad de Santander.
- Giovanni Paolo II. (1995). *Uomo e donna lo creó*. Roma: Editrice Vaticana.
- Grygiel, S. (1997). Tu no morirás. En *A sua immagine e somiglianza* (pp. 58-75). Milano: Città Nuova.
- Grygiel, S. (2000). Educar en valores. En *Dolentium hominum*, Número 44. Roma.
- Grygiel, S. (2002). *Ex Comunione Personarum Nulla Philosophia*. Roma: PUL.
- Gútiérrez, P. (1995). La educación infantil. Modelos de atención a la infancia. *Revista Complutense de educación*.
- Jonás, H. (1995). *El principio de responsabilidad*. Barcelona, España: Herder
- Juan Pablo II. (1983). Discurso al Seminario de Estudio sobre la procreación responsable, 17 de sep. de 1983, n.1. En Sarmiento, A. (1996). *Documentos del Magisterio de la Iglesia sobre Bioética*. Madrid: BAC.
- Juan Pablo II. (1988). *Carta Apostólica Mulieris Dignitatem*, n. 29.7. Roma: Editrice Vaticana.
- Juan Pablo II. (1989). Discurso al VII Simposio de obispos europeos sobre las actitudes contemporáneas ante el nacimiento y la muerte, 17 de oct. de 1989, n.5. En Sarmiento, A. (1996). *Documentos del Magisterio de la Iglesia sobre Bioética*. Madrid: BAC.
- Juan Pablo II. (1994). *Cruzando el umbral de la Esperanza* (pp. 215-216). Bogotá: Norma.
- Juan Pablo II. (1995). *Evangelium Vitae*, Nos. 34, 43, 96. Roma: Editrice Vaticana.
- Juan Pablo II. (2001). *Carta Apostólica, Novo Millennio Ineunte*. Roma: Editrice Vaticana. Roma.
- Levinas, E. (1997). *Totalidad e infinito* (pp. 201-229). Salamanca: Sígueme.
- Lorda, J. (1996). *Antropología*. Madrid: San Pablo.
- May, O. (2004). Pedagogía del afecto: Un amalgamamiento de perspectivas para la educación del colombiano del nuevo milenio. *Zona Próxima*, 2, 30-43. Uninorte, Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1856/1213>
- Maturana, H., & Varela, F. (2003). *De máquinas y seres vivos*. La autopoiesis: La organización de lo vivo. Lumen: Buenos Aires.
- Mendoza, M., González, A., y Paredes, G. (2009). *Impacto voluntariado en Colombia*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2014). *Modelos educativos flexibles*. Colombia Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-343913_recurso_2.pdf; <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-55270.html>.
- Mounier, E. (1984). *El personalismo*. Bogotá: Búho.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París.
- Ortiz, A. (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo XXI. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación. Praxis*, 7, 121-137. Santa Marta, Colombia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5907183.pdf>
- Ortiz, A., Reales, J., & Rubio, B. (2014, julio-diciembre). Ontología y epistemología de los modelos pedagógicos. *Revista Educación en Ingeniería*, 9(18), 23-34. Recuperado de <https://www.educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/download/396/206>
- Panikkar. (1991, noviembre). The contemplative look - an old vision of reality. *Monastics Studies*. Montreal.
- Polanco, A. (2004). El ambiente en un aula del ciclo de transición. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(1), 0. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740110.pdf>
- Puebla. (1979). *III Conferencia Episcopal Latinoamericana* (pp. 32-39). CELAM. Bogotá.
- Rocheta, C. (1993). *Hacia una teología de la corporeidad*. Madrid: Paulinas.
- Rupnik, M. (2013). *Teología de la evangelización desde la belleza*. Madrid: BAC.
- San Agustín (1995). *Las Confesiones*. Madrid: Palabra.
- Sánchez S. L. (2013). *Los modelos pedagógicos en el mundo: comparación y bases históricas para la construcción de nuevos modelos*. Colombia: Trillas.
- Sarmiento, A. (1996). El don de la vida. *Documentos del Magisterio de la Iglesia sobre Bioética*. Madrid: BAC.
- Sgreccia, E. (1995). *Manual de Bioética*. México.
- Tettamanzi, D. (2000). *Nuova Bioética Cristiana*. Casale Monferrato: Piemme.
- Trujillo, S. (2008). Pedagogía de la afectividad: La afectividad en la educación que le apuesta a la formación integral, ir al núcleo del sujeto. *Tesis Psicológica*, (3), 12-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139012667004>
- Vásquez, A. (2012, enero-junio). Modelos pedagógicos: medios, no fines de la educación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 19, 157-168. Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/457
- Vela, R. (2003). Juan Pablo II y la cuestión ecológica. *Theologica Xaveriana* 145, 81-96.
- Walgrave, J. (1982, marzo-abril). La persona humana y su destino. *Revista Communio*, (p. 45). Madrid.
- Wojtyla, K. (1998). *Mi visión de hombre*. Madrid: Palabra.