



La Pedagogía Franciscana como *capital heredado*, una lectura desde la noción de campo de Bourdieu

Quisiera que mis estudiantes me recuerden como una profesora muy humana y carismática, que les enseñó valores. Una profesora que siempre les brindó una sonrisa, una mano amiga y la posibilidad de comprender no solo conceptos, sino también situaciones de la realidad (Prof. 7 Relato pedagógico)

Diego Fernando Barragán-Giraldo*
Universidad de La Salle
Bogotá, Colombia
Maura Andrea Guerrero-Lucero**
Universidad Mariana
Pasto, Colombia

Para citar este artículo: Barragán-Giraldo, Diego y Guerrero-Lucero, Maura. «La Pedagogía Franciscana como capital heredado, una lectura desde la noción de campo de Bourdieu». *Franciscanum* 179, Vol. 65 (2023): 1-34.

Resumen

Desde la teoría de los *campos* de Bourdieu, el artículo tiene por finalidad establecer algunas categorías relevantes de comprensión de la Pedagogía Franciscana, explorando la noción de *capital heredado*. La investigación se desarrolló con enfoque cualitativo en un proceso de Investigación Acción Pedagógica, donde participaron docentes representantes de 19 programas profesionales de una universidad colombiana.

* Doctor en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona, España. Docente investigador, Universidad de La Salle, Bogotá, D.C., Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8270-118X> Contacto: dibarragán@unisalle.edu.co

** Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle, Bogotá. Religiosa Franciscana de María Inmaculada. Profesora Facultad de Educación, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6028-2439> Contacto: mguerrero01@unisalle.edu.co mauraguerrero@umariana.edu.co

En el trabajo se reconocen y proponen algunos elementos para la configuración del *capital heredado*; estos son: fe en Dios, preeminencia de la persona, fraternidad, libertad e intuición. También, en una mirada integradora se traza una innovadora ruta de estudio de la pedagogía franciscana a partir de la noción de *campo*, de los relatos y experiencias de los participantes en el estudio, para promover el saber práctico que genera la transformación de las prácticas.

Palabras clave

Campo, Capital, Habitus, Pedagogía Franciscana.

Franciscan pedagogy inherited capital, a reading from the Bourdieu's field theory

Abstract

From Bourdieu's field theory, the article aims to establish some relevant categories of understanding Franciscan Pedagogy, exploring the notion of inherited capital. The research was developed with a qualitative approach in a Pedagogical Action Research process, where teachers representing 19 professional programs of a Colombian university participated.

The work recognizes and proposes some elements for the configuration of inherited capital: faith in God, pre-eminence of the person, fraternity, freedom, and intuition. From an integrating perspective, an innovative route of study of the Franciscan pedagogy is drawn from the notion of field, from the stories and experiences of the participants in the study, to promote the practical knowledge that generates the transformation of practices.

Keywords

Field, Capital, Habitus, Franciscan Pedagogy.

Introducción

Cuando, con sus investigaciones, Pierre Bourdieu ponía en tensión la configuración, desarrollo y formas de comprender el campo religioso¹, abría la puerta para abordar el fenómeno desde una perspectiva menos dogmática, en la que se pudiese estudiar y resignificar los sistemas de interrelación simbólica que configuran las prácticas religiosas. Lo anterior ha implicado que, al hablar de campo religioso, cualquier aproximación resulta polémica e invita a examinar las tensiones que se pone en juego en los espacios de interacción de los individuos que coexisten en contextos religiosos y laicos.

Por otra parte, tradicionalmente los estudios sobre franciscanismo suelen ser abordados desde enfoques teológicos y filosóficos; muy recientemente se han intentado algunas miradas desde categorías educativas, pero siempre con un enfoque desde las fuentes tradicionales y poco se han intentado otras rutas de aproximación más allá de las fuentes de autoridad. En este contexto, existen algunas tendencias en las que se habla de la imposibilidad de una pedagogía franciscana y, más bien, se hace énfasis en que se debe asumir la apuesta por una pedagogía con enfoque franciscano o una pedagogía con mirada franciscana. A pesar de lo anterior, en este trabajo se hace una opción provisional por la noción de pedagogía franciscana, la cual, como experiencia vital, tiene de suyo erigirse como un saber práctico [*Phrónesis*] que configura las experiencias del franciscanismo.

Con este marco de referencia, la presente investigación ha optado por tomar una ruta, hasta ahora poco explorada para los estudios franciscanos. Se trata de una innovadora aproximación a la pedagogía

1 Cf. Pierre Bourdieu, «Genèse et structure du champ religieux». *Revue française de sociologie*, n.º 12 (1971): 295-334. Bourdieu, Pierre, «La producción de la croyance», *L'économie des biens symboliques. Actes de la Recherche en Sciences sociales* 13 (1977): 3-43.

franciscana, con enfoque a partir de la noción de campo de Bourdieu y desde un proceso de Investigación Acción Pedagógica (IAPE), en el que la producción intuitiva de saber es axial. Este camino metodológico y conceptual intenta marcar nuevas formas de agenciar la investigación en el campo del franciscanismo, proponiendo rutas alternativas que promuevan reflexiones y acciones que transformen realidades concretas, en clave de investigación social y educativa. Por ello, las categorías que emergen parten de los testimonios de los participantes, en diálogo con algunas fuentes y estudios del franciscanismo. En este diálogo fueron configuradas cinco dimensiones que pueden ser identificadas como parte del capital heredado, que aportan a la consolidación del campo de la pedagogía franciscana.

Esto es posible, dado que la noción de campo evidencia aquellos asuntos que no permiten transformar la estructura y, a la vez, impulsa cambios en los espacios de interrelación de individuos y colectividades. Es en este contexto en el que el capital heredado cobra relevancia pues configura, en mucho, las formas de relación de los individuos dentro de un campo específico y cómo estos pueden relacionarse con otras subjetividades y campos.

En consecuencia, en la innovadora simbiosis que se propone en este trabajo de investigación, es vital entender que el franciscanismo como discurso vivo y la pedagogía franciscana como experiencia transformadora deben comprenderse en la medida que se revisan las tensiones de poder y las resistencias que acontecen en las interacciones de las subjetividades que coexisten en tiempos y territorios concretos; solo así pueden ser caracterizados tales campos de prácticas y saberes, que son susceptibles de ser investigados como fenómeno social.

1. Metodología

Este trabajo se propuso como objetivo establecer algunas categorías relevantes de comprensión de la pedagogía franciscana con

relación al capital heredado del franciscanismo. La investigación tuvo como marco de referencia el enfoque de los campos de Bourdieu y se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, desde la perspectiva de la IAPE; en consonancia con este diseño metodológico, fueron ejecutadas tres fases: Deconstrucción, Reconstrucción y Evaluación de lo reconstruido².

Al ser IAPE, se realizaron diversos encuentros, en los que se configuraron comunidades de práctica³ (CP), con participación de docentes representantes de 19 programas de pregrado en la Universidad Mariana de Pasto (Colombia). Con los diferentes grupos de profesores se generaron diarios de campo, relatos pedagógicos y talleres de discusión. Las narrativas que de allí surgieron permitieron la consolidación de las CP, el empoderamiento de los participantes y la producción de discursos con descripción densa⁴, que permitieron una mejor comprensión del fenómeno respecto al objetivo de la investigación y el diseño metodológico de producción categorial. En términos de ética de la investigación, se solicitaron los consentimientos informados, se guardó la confidencialidad de los actores, codificando testimonios y relatos; de igual manera, se socializaron los resultados de la investigación a la comunidad educativa.

2. Sobre campo, práctica pedagógica y capacidades humanas

La primera categoría relevante para considerar es la noción de campo, la cual ha sido desarrollada ampliamente por Pierre

2 Bernardo Restrepo Gómez, «La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico», *Educación y Educadores* 7 (2004): 51-52. Consultada en enero 16, 2022. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>

3 Diego Fernando Barragán Giraldo, «Las Comunidades de Práctica (cp): Hacia una reconfiguración hermenéutica», *Franciscanum* 57 (2015): 155. Consultada en enero 18, 2022, <https://doi.org/10.21500/01201468.699>

4 Cf. Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas* (Madrid: Gedisa, 2009).

Bourdieu⁵. Siguiendo a este autor, las relaciones sociales pueden ser estudiadas como un conjunto de interrelaciones de poder y legitimación de prácticas que acontecen en espacios determinados, en los que los actores que allí se relacionan establecen reglas de juego, las cuales permanecen estables durante diversos periodos de tiempo. Estas reglas suelen cambiar en la medida en que los actores (jugadores) establecen nuevas prácticas de relacionamientos en sus territorios. A esto, se le puede denominar campo; allí interactúan los jugadores del juego de lo social.

El campo puede comprenderse en tanto se entienden las interacciones y relaciones de poder, así como las resistencias que allí acontecen. Así, el campo es el lugar de luchas para transformar o conservar algo. Solo puede funcionar con los agentes que invierten en él, quienes se juegan allí sus recursos [capitales] y siempre están en pugna por ganar; por ello, el campo es un «sistema de relaciones objetivas en las que las posiciones y tomas de posición se definen relacionamente y que domina además a las luchas que intentan transformarlo»⁶. Aquí pueden intervenir estrategias individuales y colectivas que tienen como propósito conservar o transformar su estructura. Ahora bien, para el contexto de esa investigación, se ha considerado, al menos, tres dimensiones para la comprensión de la noción de campo.

- a. Capital. Este se configura a partir de un objeto real o simbólico valioso, apreciado socialmente, en torno al cual se generan esquemas mentales y prácticos de visiones y divisiones sociales que crean pertenencia y diferencia entre campos: «un capital

5 Para este estudio se asumió el concepto de campo desde las apuestas de Bourdieu en los siguientes trabajos: Pierre Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de trois études d'ethnologie kabyle* (Genève : Droz, 1972). Pierre Bourdieu, *Le sens pratique* (Paris : Les éditions de minuit, 1980). Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action* (Paris : Seuil, 1994). Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie*. (Paris: Les éditions de minuit, 2002). Se citará otras obras que complementarán el enfoque.

6 Pierre Bourdieu, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (Madrid: Taurus, 1979), 156.

no existe ni funciona, salvo en relación con un campo. Existen varios tipos de capitales, capital económico, cultural, social y simbólico, que definen la naturaleza de una posición»⁷. Los actores que interactúan en el campo, es decir, quienes conocen las reglas y ponen en práctica las normas del juego, adquieren capital al jugar ese juego u otros con reglas similares. Y aparece el capital heredado, como una forma de legitimación de la tradición que impacta las prácticas en el campo.

- b. *Habitus*. Genera el *sentido común*; es lo que hace reaccionar al sujeto ante las diferentes situaciones, a partir de un sistema de esquemas incorporados: «hablar de *habitus* es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. Es subjetividad socializada»⁸. Esta dimensión permite que los diferentes actores repliquen o transformen sus prácticas en el campo; el *habitus* es, en sí mismo, lo que puede ser captado en cuanto cristaliza prácticas generativas. Así, los jugadores, al aplicar las reglas del juego, mantienen el *habitus* o lo resignifican en función de mantener o transformar las relaciones de poder que acontecen en el campo.
- c. Inversiones. Se entienden como «propensión o inclinación a actuar, que nace de la relación entre un espacio de juego (o campo social) y un sistema de disposiciones ajustadas a ese espacio y a ese juego (*habitus*), un sentido del juego y de sus jugadas»⁹; es decir, la inclinación a actuar, que incluye estar interesado en el juego, estar activo e ilusionado, poner empeño en el desarrollo del juego. Las inversiones permiten que los actores lleguen al campo con habilidades para actuar y, en

7 Pierre Bourdieu y Loic Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2005), 155

8 Pierre Bourdieu y Loic Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2005), 186.

9 Pierre Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales* (España: Editorial Desclées de Brouwer, S.A., 2001), 36.

la medida en que interactúan con otros actores, desarrollan mejores habilidades, las cuales se transforman en inversiones para imponerse en ese o en otros campos. Estas inversiones suelen transformarse en capital y los individuos se convierten en inversionistas, quienes aportan su capital para interactuar en el campo.

La segunda categoría relevante para este trabajo es la de práctica pedagógica. Esta dimensión configura cualquier comprensión sobre pedagogía, en tanto que ella es saber práctico [*Phrónesis*] que emerge de los procesos de enseñanza y aprendizaje que configuran diferentes actores; es, en todo caso, experiencia pedagógica. Como *campo*, es más que un espacio de aplicación de la teoría en un contexto determinado; es el lugar de la investigación y de búsqueda constante de soluciones a las problemáticas del contexto. En consecuencia, la reflexión sobre la práctica deja ver una teoría inherente a la misma y, a la vez, permite reflexionar sobre ella; «por tanto, la enseñanza no es solamente producción de resultados de aprendizaje, sino también el establecimiento de procesos que llevan a la consecución de conocimientos significativos»¹⁰. Los profesores pueden investigar su saber práctico y construir valiosas teorías.

Es en este contexto que Freire nos recuerda que: «no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza»¹¹; por ello, la investigación no es un elemento adicional a la práctica pedagógica, sino un atributo de la persona que enseña. Es en esta perspectiva que se debe insistir en que la investigación sobre la práctica pedagógica sirve para transformar los ambientes escolares, respondiendo a las necesidades de los estudiantes¹². Entendida así, la Práctica Pedagógica

10 Alfonso Pascual Gañán, «El cambio educativo desde la investigación-acción», *Revista de Fomento Social* 195 (1994): 460, consultada en enero 14, 2022, <https://doi.org/10.32418/rfs.1994.195.2736>

11 Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía* (Sao Paulo: Paz e Terra SA, 2004), 14.

12 Cf. Robinson Junior Conde Carmona, Sonia Valbuena Duarte y Iván Andrés Padilla Escorcía, «Caracterización de la práctica pedagógica e investigación en educación matemática: Una mirada desde los maestros en formación y los egresados». *Revista Logos, Ciencia & Tecnología* 10 (2018).

gica es un tipo de saber práctico, donde confluye el accionar de los jugadores (docentes y estudiantes), quienes participan en el juego de la formación.

La tercera categoría es la de capacidades humanas, enfoque que se asumió desde Nussbaum¹³. Pensar en clave de capacidades implica ir más allá de la instrumentalización de la acción humana. Tiene que ver con considerar otras dimensiones de la vida fáctica de los seres humanos, al punto de considerar que las dimensiones estéticas, cognoscitivas y éticas poseen igual relevancia en la configuración del *ethos* personal y la colectividad política. El mencionado enfoque considera, también, las relaciones con los seres vivos no humanos y, por extensión, apunta a la dignificación de la naturaleza como un todo.

3. Articulación del campo de la investigación

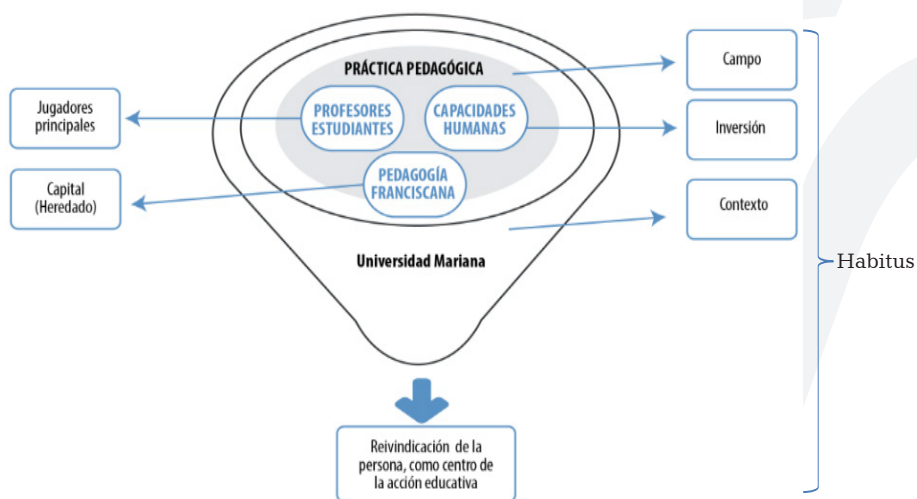
Con las anteriores categorías, se presenta ahora su articulación en función de la noción de campo; así, el enfoque de capacidades humanas se entiende como la *inversión* y la Pedagogía Franciscana como *capital heredado*, que potencia y da fuerza a la transformación, reflexión personal y profesional, con el horizonte del franciscanismo. Este capital heredado se articula fundamentalmente desde las fuentes franciscanas, las cuales no siempre poseen un enfoque pedagógico, pero sí han marcado acciones concretas en las prácticas de diferentes actores del campo educativo. Los anteriores elementos configuran el

Consultado en enero 20, 2022. <https://doi.org/10.22335/rict.v10i4.502>. Maryluz Muñoz Martínez y Fredy Garay Garay, «La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas», *Estudios Pedagógicos* 41 (2015). Consultada en enero 14, 2022. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000200023>. Alfonso Acuña Medina, «¿Formar en investigación? ¿enseñar a investigar? Una reflexión para el debate», en *Innovaciones y Educación para la Paz- Simposio Internacional de Educación y Pedagogía*, ed. Julio César Arboleda Aparicio (Cartagena: Redipe, 2015), 161. Oscar Valverde, «Las creencias de autosuficiencia en la práctica pedagógica del docente universitario» (Tesis doctoral. Universidad de Valencia, 2011). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=94236>

13 Martha Nussbaum, *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano* (Barcelona: Editorial Paidós, 2012). Nussbaum, Martha, *Las fronteras de la Justicia* (Barcelona: Editorial Paidós, 2013).

campo interacciones de sujetos y actores en el contexto de la institución, donde se desarrolló la investigación (véase Figura 1).

Figura 1. Articulación del campo de la investigación



Fuente: elaboración propia.

Compete, ahora, desplegar estas nociones a partir de las interacciones conceptuales y metodológicas. Así las cosas, *los jugadores* o agentes principales dentro del campo son el docente y el estudiante, quienes se constituyen en un binomio inseparable en el proceso enseñanza-aprendizaje (véase Figura 1). Se trata de construir una «relación respetuosa y de mutua exigencia, en la cual el estudiante es el principal artífice de su formación y el docente aporta sus competencias académicas, su dominio en el campo disciplinar, su experiencia, sobre todo su calidad y madurez humana»¹⁴; reciprocidad que se ve afectada por la carrera sin fin del cumplimiento de las programaciones, a riesgo de crear interacciones basadas únicamente en la trasmisión de conocimientos, desarticulada de la formación humana y de la confianza en las capacidades de cada jugador.

14 Universidad Mariana, Proyecto Educativo Institucional (San Juan de Pasto, 2011), 69.

Ahora bien, las capacidades humanas, en el campo como *inversión* (véase Figura 1), constituyen el medio para develar aspectos valiosos del ser humano, formar en la toma de decisiones y, en la posibilidad de elegir, lograr metas y alcanzar el propio bienestar, porque, como lo afirma Nussbaum, la educación debería «concebirse no solo como una mera aportación de útiles habilidades técnicas, sino también, y en un sentido más central, como un enriquecimiento general de la persona a través de la información, la reflexión crítica y la imaginación»¹⁵. De esta manera, las capacidades humanas aportan al conocimiento de sí mismo; sirven para identificarse y sentirse parte de un mundo interconectado; rompen fronteras, y permiten ser responsables del crecimiento colectivo y del cultivo de la humanidad.

En consecuencia, como aparece en la Figura 1, la expresión *capital heredado* surge a partir de la definición de *capital*, como fuerza dentro de un campo, y *heredado*, referido a la herencia recibida de Francisco de Asís (1182-1226), difundida abundantemente por su figura, obra y legado. Así, el *capital heredado* se constituye en la fuerza que impulsa la apuesta por el ideal de Francisco, que se resume en la promoción y dignificación de la persona a partir de sus particularidades.

Existen varias maneras de conocer el *capital heredado*; aquí se destaca dos, principalmente: una, a partir de los biógrafos de Francisco de Asís: Tomás de Celano y San Buenaventura¹⁶, Sabatier¹⁷ y Manselli¹⁸; otra, analizando los escritos de Francisco, los cuales revelan opciones y maneras de interpretar la realidad (15 salmos, 3 reglas, 11 cartas y varias oraciones). La serie de escritos personales es reducida; sin embargo, Francisco es el inspirador de una herencia

15 Nussbaum, Martha. *Las fronteras de la Justicia* (Barcelona: Editorial Paidós, 2013), 318.

16 San Buenaventura, *Leyenda Mayor de San Francisco* (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1998).

17 Paul Sabatier, *Vida de San Francisco de Asís* (Editorial de Bolsillo, 1978).

18 Raúl Manelli, *Para mejor conocer a Francisco de Asís* (España: Ediciones Franciscanas Aranzazu, 1997).

espiritual, teologal, humana, con diferentes matices a partir de su experiencia y ejemplo de vida que, a través del tiempo, ha sido ampliada por los escritos y narrativas de diversos autores, estableciendo un *habitus* y diversos campos de interacción.

La forma de vida iniciada y vivida por Francisco, sus rasgos y desafíos permanecen vivos mediante la labor que realizan las personas y congregaciones que siguen el carisma franciscano, asumido en la actualidad como don y tarea para contribuir a la transformación de la sociedad. Este *capital heredado*, con una historia de 800 años, establece ciertas maneras de agenciar las prácticas y teorías de quienes comparten el campo simbólico de la creencia franciscana que, al mismo tiempo, configura el campo de la pedagogía franciscana.

4. Discusión: cinco dimensiones de *capital heredado*

En consonancia con el diseño metodológico, los profesores que participaron en la investigación asumieron el reto de convertirse en investigadores de sus prácticas. En consecuencia, la experiencia pedagógica de los participantes se constituyó en el eje del trabajo de reconocimiento y transformación¹⁹; surge del saber práctico de esta colectividad; por lo tanto, se requiere reflexionar a partir de procesos de interacción con el contexto²⁰. En general, las relaciones interpersonales forjan relaciones simbólicas²¹ que desentrañan sentidos y formas de interpretar la vida, porque «la comprensión narrativa más elemental confronta nuestras expectativas reguladas por nuestros intereses y por nuestras simpatías con las razones que, para adquirir sentido, deben

19 Cf. Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (Barcelona: Editorial Leartes, 1996). Fernando Bárcena, *La experiencia reflexiva en educación* (España: Paidós, 2005).

20 Rafael Bisquerra Alzina, *Psicopedagogía de las emociones* (España: Editorial Síntesis, S.A., 2009). Armando Zambrano Leal, «La Formación del Pensamiento Pedagógico. Philippe Meirieu: "Narración de una experiencia de investigación"». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 8 (2012): 30-50. Consultada en enero 21, 2022. <https://doi.org/1900-9895>

21 Pierre Bourdieu, «La production de la croyance», *L'économie des biens symboliques. Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 13 (1997): 23-29.

corregir nuestros prejuicios»²², y la interpretación despierta comprensión de los hechos y del modo de arreglárselas con la realidad.

Con este contexto, se exponen ahora cinco dimensiones que se ha identificado como *capital heredado* que, desde el campo de franciscanismo, nutren la pedagogía franciscana y dan consistencia al *campo* (véase Figura 2).

Figura 2: Capital heredado identificado para la pedagogía franciscana



Fuente: elaboración propia

Cabe recordar que, estos constructos, en consonancia con el diseño metodológico de IAPE, fueron configurados desde la experiencia y los testimonios de los participantes. Con esta perspectiva de carácter inductivo, desde el grupo de profesores que, como investigadores de su quehacer y jugadores en el juego de la enseñanza-aprendizaje,

22 Paul Ricoeur, *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico* (México: Siglo XXI Editores S.A. de C.V., 2004), 255.

se generaron las dimensiones para la comprensión del campo de la pedagogía franciscana en su arista de *capital heredado*.

4.1. La fe en Dios

La primera dimensión de *capital heredado* es la fe en Dios que, según los testimonios, se acrecienta a partir del conocimiento de la persona de Francisco porque, como lo afirma un profesor jugador: «Antes de ingresar a la laborar en la Universidad Mariana, no conocía la vida de San Francisco de Asís; aunque había escuchado su nombre, no sabía de sus palabras y principios» (Prof. 1 Taller). Ese conocimiento de la vida y obra del santo motiva, en gran medida, a replicar sus enseñanzas, como señalan otros profesores jugadores. El legado recibido les ha permitido «fortalecer la creencia en Dios» (Prof. 2 Taller); ubicar «el amor a Dios sobre todas las cosas» (Prof. 3 Taller); «la fortaleza espíritu» (Prof. 7 Taller); «los valores franciscanos» (Prof. 16 Taller); «el amor a la Eucaristía y al Santísimo Sacramento, disfrutar de momentos de intimidad y oración con Él» (Prof. 17 Taller). Una fe que, según lo narrado, se manifiesta en las palabras y actitudes, así como en la fortaleza para afrontar la vida con todos sus matices, «pues como el mismo Evangelio lo enseña, una persona no puede dar de lo que no tiene, así que, a medida que he crecido en mi dimensión humana y espiritual, he podido interactuar de una mejor manera con mis estudiantes» (Prof. 19 Diario de campo).

La fe en Dios, fundamentada en el ejemplo de Francisco, es búsqueda constante de la voluntad de Dios mediada por la lectura y reflexión constante de la Sagrada Escritura. Así lo narra Celano en la vida primera (1Cel 22): «Francisco, después de escuchar en la iglesia el evangelio de la misión de los Apóstoles, pide al sacerdote que se lo explique para su mejor comprensión»²³. También, San Buenaventura,

23 Tomás de Celano, *Celano: Vida primera de San Francisco (1 Cel)*, (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1998). Consultado en enero 18, 2022. <http://www.franciscanos.org/fuentes/1Cel00.html>

en la Leyenda Mayor, escribe: «tan pronto como oyó estas palabras y comprendió su alcance, el enamorado de la pobreza evangélica se esforzó por grabarlas en su memoria y, lleno de indecible alegría, exclamó: esto es lo que quiero, lo que de todo corazón ansío» (LM 3). Francisco, que acudía con frecuencia a escuchar la Palabra de Dios, pide explicación para comprender el mensaje y hacer lo que Dios quiere; se deja orientar y pone en marcha el consejo del ministro. El mismo Francisco afirmaba, en la segunda regla, que el Altísimo le reveló que debía vivir según la forma del santo Evangelio²⁴; en consecuencia, asumió la pobreza como estilo particular de vida y el servicio, como manera de relacionarse con los demás, incluso con la creación.

El *capital heredado* como legado se recibe, pero, además, como lo manifiestan algunos docentes, se transmite a los jugadores estudiantes, a través de acciones concretas que ponen por obra la fe, mediante el «apoyo brindado cuando lo han requerido, sin tener en cuenta horarios, sino una disposición permanente» (Prof. 12 Taller); la insistencia en «aprender a ser felices con lo pequeño y sencillo, el profundo respeto por la vida y al ser humano, el aliento de Dios que está en cada uno; saber que el significado y el sentido de la vida es la libertad que Dios regala para vivirla de la mejor manera» (Prof. 17) y, sobre todo, «abordar e integrar, en la formación profesional, aspectos como la fe, para creer que todo es posible en el amor de Dios; la vida, para vivirla con alegría y dignidad, pese a las dificultades, y el servicio como un acto de desprendimiento de sí mismo para darse a los demás» (Prof. 4 Diario de campo).

4.2. Preeminencia de la persona

La segunda dimensión identificada del *capital heredado* es la preeminencia de la persona. Se trata de la constante búsqueda del

24 Julio Herranz, Javier Garrido y José Antonio Guerra, *Francisco y Clara de Asís. Escrito* (España: Ediciones Franciscanas Arantzazu, 2019), 194.

hermano, en una atenta preocupación por brindarle aquello que necesita, adelantarse a servirlo con amabilidad. Una docente, en su relato pedagógico, manifiesta: «Quisiera que mis estudiantes me recuerden como una profesora muy humana y carismática, que les enseñó valores. Una profesora que siempre les brindó una sonrisa, una mano amiga y la posibilidad de comprender no solo conceptos, sino también situaciones de la realidad» (Prof. 7 Relato pedagógico). Para el franciscano, la persona se involucra y se relaciona con los demás; es digna de respeto, confirmado mediante actitudes concretas de reconocimiento y aceptación.

En el *campo*, los jugadores están en proceso de crecimiento y transformación; juegan con reglas de fraternidad, solidaridad, tolerancia, paciencia, inclusión, prudencia, contemplación, hermandad, bondad, perdón, dignidad, libertad, escucha y autonomía. En uno de los registros, un jugador docente expresa: «intento inculcar en mis alumnos el respeto por sí mismos y por el otro, aprender a escuchar y 'ponerse en los zapatos del otro'; sentir el dolor ajeno y ser muy responsables con nuestros actos» (Prof. 7 Taller). De acuerdo con el *capital heredado*, la persona es don de Dios; por eso «no existe identidad independiente de los demás y del entorno que me rodea, sino que justamente, la presencia del otro, el «tú» me hace, me posibilita y me madura»²⁵. Esto se evidencia en el «respeto por los conocimientos previos de los estudiantes, teniendo en cuenta el aprecio por la historia personal de cada uno de ellos y el aporte que dan, desde sus vivencias, al proceso de aprendizaje» (Prof. 16 Taller).

El otro como un *todo*, armoniza el pensamiento y la acción, de suerte que posibilita el desarrollo de la capacidad de desarrollar relaciones interpersonales, tener apertura y capacidad para aceptar, dialogar y trabajar con otros. Los mejores jugadores buscan ser recor-

25 José María Arregui, «Aprendiendo a ser Hermanos menores», *Selecciones de Franciscanismo XXIII* (1994): 94. Consultada en enero 14, 2022, <http://www.franciscanos.org/formacion/arregui.htm>

dados, no por las teorías y conceptos enseñados, sino porque dejaron huella en el corazón de las personas con quienes compartieron un espacio académico: sus estudiantes. Al respecto, dice un jugador: «quisiera ser recordado como aquella persona que contribuyó en su desarrollo personal y profesional, como un amigo que siempre se interesó en ellos, no solo para que aprendan un concepto o recuerden una nota, sino que los invitó siempre a ser cada día mejores personas» (Prof. 15 Relato pedagógico).

Así las cosas, la persona desde la mirada del *capital heredado* potencializa todas sus posibilidades, en su contexto institucional concreto: «en los años que llevo trabajando en la Universidad Mariana, he aprendido no solo aspectos relacionados con la docencia, la investigación, la proyección social, entre otros, sino que, principalmente, he crecido y madurado como persona» (Prof. 4 Diario de campo); esto permite un abordaje integral de los jugadores.

4.3. La fraternidad

Como elemento del *capital heredado*, el grupo de profesores reconoce que la fraternidad consiste en vivir unidos por el amor y el servicio. Los seguidores de Francisco, siendo hermanos, no admiten más diferencias que las que conllevan los roles que desempeñan. Ser hermanos es estar al mismo nivel: ser hijos del Padre Creador. «Francisco usa en sus escritos la palabra 'hermano' o 'fray' doscientas treinta y dos veces»²⁶, prueba de la constante invitación a ser hermano, tanto del que está al lado como del que está lejos. La fraternidad es una de las principales apuestas del proyecto franciscano; implica la práctica de la alteridad, la inclusión, la ausencia de coerción, el desarrollo de la libertad que abre la puerta a la iniciativa y creatividad personal y, sobre todo,

.....
26 Artemio Raymundo, «La regla para los eremitorios de San Francisco de Asís en la vida Franciscana Hoy», *Selecciones de Franciscanismo XXV* (1996): 273.

a la inspiración de Dios en cada hermano²⁷; es acoger a todos por igual²⁸, mostrar interés por otros seres humanos y por las diversas formas de interacción social²⁹. En palabras de un jugador docente: «Implica pasar del proyecto personal al proyecto de la fraternidad, reconociendo las diferencias en cuanto a procedencias, nivel social, formación escolar y religión, viviendo bajo el propósito de búsqueda del bien común, con sensibilidad humana por la persona que sufre. Todo ello en perspectiva del respeto, dignidad y reconocimiento del ser humano» (Prof. 5 Diario de campo).

Por tanto, la fraternidad admite sin duda la presencia activa de la persona en el mundo. Esto posibilita a las personas, ser capaces de actuar de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas, participar efectivamente en el aprendizaje³⁰; además, introducir disposiciones que combatan la discriminación y promuevan el respeto por la vida y su duración normal³¹. Escribe un jugador, en la actividad individual de un taller: «una fraternidad implica que el actuar de la persona esté presidida por el respeto recíproco, el amor mutuo, el cariño y la ternura» (Prof. 8 Taller). Otro afirma: «he apropiado elementos de la espiritualidad franciscana, no desde un punto de vista religioso, sino desde un punto de vista humano, de servicio a los demás y hacia el entorno» (Prof. 13 Diario de campo).

Lo anterior hace posible la relacionalidad, que es reconocer a la persona siempre en relación con todos los seres y los acontecimientos

27 Roberto Zavalloni, *Pedagogía franciscana, desarrollos y prospectivas* (1995). Consultado en enero 17, 2022. <http://eremitoriovocacional.com/t10pedfran.pdf>

28 Fray Francisco Lotero Matiz, «Contribución de la propuesta pedagógica franciscana, a partir de sus principios antropológicos, a la relacionalidad en la cotidianidad de los estudiantes de la Universidad de San Buenaventura» (Tesis doctoral, Universidad de San Buenaventura, 2019). <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/171008.pdf>

29 Martha Nussbaum, *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano* (Barcelona: Editorial Paidós, 2012), 61.

30 Melanie Walker, *Higher education pedagogies: a capabilities approach* (New York: I. O. University Press, 2006), 50-52.

31 Martha Nussbaum, *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano* (Barcelona: Editorial Paidós, 2012), 53.

en la cotidianidad³². Para Francisco, nadie pasaba desapercibido; todo y todos eran interlocutores interesantes³³. La relacionalidad reconoce que la persona es un proyecto abierto e inacabado, basado en la presencia, la cercanía, la cortesía y el respeto³⁴. En las narraciones de los participantes se percibió una estrecha cercanía entre docente y estudiante, semejante a la de un padre-madre con sus hijos; usan con frecuencia verbos como: aconsejar, corregir, guiar, enseñar, orientar, escuchar, entre otros. Francisco, para hablar de fraternidad, relacionalidad y cercanía con otro, con frecuencia, acude a la imagen de una madre, porque conoce a cada hijo en particular; en la segunda regla expresa: «y dondequiera que estén y se hallaren los hermanos, muéstrense familiares entre sí, y confiadamente, manifieste uno a otro su necesidad; porque, si la madre cuida su hijo carnal, ¿con cuánta mayor solicitud debe cada uno amar y cuidar a su hermano espiritual?» (2R 6,7-8). Vivir la fraternidad requiere amor, escucha, minoridad, igualdad y sensibilidad ante las necesidades de los otros. Los hermanos comparten una misma responsabilidad, toman decisiones mutuas, participan en trabajos comunitarios.

Vivir la fraternidad es fortalecer la capacidad de relación, aceptación y armonía. Dice Celano, refiriéndose a un grupo de hermanos que viven y trabajan juntos: «no cabía en ellos envidia alguna, ni malicia, ni rencor, ni murmuración, ni sospecha, ni amargura; reinaba una gran concordia y paz continua» (Cel 1 Cap. V, 41). En este sentido, un jugador docente expresa: «busco potenciar las habilidades de cada estudiante; trato de tocar el Ser de mis estudiantes en su relación con los demás y mediante el trabajo colaborativo; fortalezco

32 Fray Francisco Lotero Matiz, «Contribución de la propuesta pedagógica franciscana, a partir de sus principios antropológicos, a la relacionalidad en la cotidianidad de los estudiantes de la Universidad de San Buenaventura» (Tesis doctoral, Universidad de San Buenaventura, 2019). <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/171008.pdf>

33 José Antonio Merino, *Humanismo franciscano: Franciscanismo y mundo actual* (Madrid: Ediciones Cristiandad, 1982), 86.

34 Fray Joaquín Arturo Echeverry Hincapié, *Camino hacia la pedagogía franciscana* (Medellín: Editorial Bonaventuriana, 2015), 29.

una relación dialógica; fomento la participación y la construcción colectiva, las competencias blandas. Genero posturas de flexibilidad, motivo la creatividad en lo cotidiano, para evidenciar la aplicabilidad de los saberes y que aporten al ejercicio profesional» (Prof. 11 Taller).

Para Merino, la fraternidad franciscana es «la superación de las divergencias personales. Es la síntesis siempre nueva y nunca acabada de las tesis y antítesis que inevitablemente se da en todo grupo»³⁵. Estas palabras tienen eco cuando se afirma que «un estudiante que se siente valorado, en su calidad de persona, desarrollará mejor su perfil profesional; construirá su plan de vida acorde a sus expectativas e interés» (Prof. 4 Taller).

4.4. La Libertad

Siguiendo con los elementos del *capital heredado*, la libertad aparece con gran importancia, como la vivió y enseñó Francisco: el desapropio, originalidad y decisión; por eso permite romper barreras de los estatus sociales, cantar y celebrar la vida con sus peculiaridades: alegría, tristeza, compañía, soledad, salud, enfermedad, entre muchas otras. Siendo libre por naturaleza, «el hombre jamás será algo listo, hecho, acabado [...], nada en el hombre sucede por sí, por casualidad. Responsabilizarse, asumirse, he ahí la existencia de toda existencia humana»³⁶. Al respecto, escribe un jugador docente en su diario de campo, la libertad «nos enseña a soltar las cosas materiales y concentrarnos más en los aspectos humanos, sobre todo en el amor y el respeto por los demás. De esa manera, en libertad, uno tiene la oportunidad de acceder al conocimiento y a la formación en todos los aspectos» (Prof. 17 Diario de campo). Ser libre no es hacer lo que a uno le apetece, sino, por el contrario, elegir, frente a las distintas

35 José Antonio Merino, *Humanismo franciscano: Franciscanismo y mundo actual* (Madrid: Ediciones Cristiandad, 1982), 170.

36 Fassini, *Leyenda de los tres compañeros Iniciación a la vida religiosa franciscana* (Ed. Lolaya, 2000), 57.

posibilidades que plantea una situación; cuando se es libre, se opta por algo y se abandona algo.

La libertad permite a la persona que se pronuncie y tome posición; implica riesgo, rupturas y creatividad; además, «el desarrollo de la iniciativa individual, porque cada persona es un mundo diferente; tiene un valor, su particularidad y contexto» (Prof. 13 Diario de campo). Ser libre es tomar decisiones y afrontar las consecuencias; el error siempre estará presente cuando se actúa con libertad, del cual hay que sentirse responsable y aprender las lecciones que la misma vida ofrece.

Hay que tener en cuenta dos cuestiones en torno a la libertad: «el libre albedrío y la libertad misma. La primera es un problema de mecanismo, y hace referencia al poder de elección. La segunda es un problema de contenido y se refiere al poder de autorrealización que caracteriza a la persona»³⁷. Las dos cuestiones planteadas permiten reconocer en la persona la capacidad que posee para autodeterminarse y autorregularse. En el ámbito educativo exige formar a los estudiantes como personas más humanas, autónomas, auténticas, responsables y justas, comprometidas con la paz, la justicia y la construcción de región y país, en un ambiente de respeto y tolerancia: «el hombre tiene un puesto privilegiado en el mundo por su capacidad cognoscitiva ciertamente, pero más aún, por su poder de autodeterminación. [...]; la razón es maravillosa por su poder cognoscitivo, pero la voluntad tiene el primado porque es la sede de la libertad. En la libertad del hombre adquiere su grandeza suprema»³⁸.

La libertad en Francisco tuvo que ver con no estar ligado a ningún lugar, posesión o privilegio. Deja de llamarse hijo de Pedro Bernar-

37 Jose Luis Parada Navas, *Francisco y el respeto a la vida* (España: Editotial PPC, 2007), 110.

38 Francisco Martínez Fresneda y Merin Abad, *Manual de Filosofía franciscana* (España: Biblioteca de autores cristianos, 2004), 184.

done y asume a Dios como el único Padre; abandona seguridades y va en busca de un mundo nuevo y desconocido. Se considera un instrumento por medio del que Dios actúa; vive con radicalidad la pobreza en medio de los pobres; invita a sus seguidores a dejar el cargo gustosamente cuando se cumpla el tiempo, a no enaltecerse por el bien que el Señor dice y obra por medio de cada uno; motiva a servir al Señor en pobreza y humildad, sintiéndose peregrinos y extranjeros, a no llevar nada para el camino, a tener solo a Dios por Señor, y a sentirse criatura amada por el Creador. Para lograr una auténtica libertad, se ha de formar en la apertura a los cambios y en la voluntad de autodeterminarse; de hecho, la libertad individual se convierte en patrimonio, porque nadie tiene derecho a deformarla; este elemento hace madurar a las personas. Expresa un participante, en el desarrollo de un taller: «dentro y fuera del aula han de crearse espacios para que el estudiante ejerza la libertad, desarrolle su creatividad y proponga actividades de investigación que involucren a otros compañeros» (Prof. 13 Taller).

En consecuencia, la libertad, en el *campo de la práctica*, prioriza las necesidades y particularidades del otro y concibe la autoridad como servicio. Esto es real en los diferentes relatos. La persona poseedora de libertad está en capacidad de autodeterminarse, elegir y formarse. En tal condición, «cada persona tiene una historia maravillosa que lo ubica en el espacio y el tiempo justo, para iluminar y acompañar asertivamente el proceso educativo» (Prof. 16 Diario de campo). El compartir con el otro permite «ablandar la ruda racionalidad y entrar en el mundo de los sentimientos, no para sentir pesar ni tristeza por el otro, sino, por el contrario, para explorar sus potencialidades y contribuir en el desarrollo de estas» (Prof. 15 Taller); implica «respeto por la diferencia, solidaridad, fraternidad, exclusividad y de convivencia social, entre otras» (Prof. 7 Relato pedagógico); por ende, la «renuncia a muchos prejuicios, discursos de poder, quimeras. Implica morir un poco» (Prof. 13 Relato pedagógico); logra que «la persona se sienta parte primordial en el desarrollo ar-

mónico de lo otro, sin sentirse superior ni obtener privilegios» (Prof. 2 Diario de campo); asimismo, ayuda a comprender «la naturaleza del ser humano desde su libertad, en donde exista una educación sin violencia, que conlleve formar a través de estímulos positivos» (Prof. 6 Diario de campo).

Francisco evitaba apropiarse de las personas o de cualquier ser creado; su relación se centraba en la responsabilidad personal de cada uno, como hermanos, nunca como súbditos. Siguiendo su legado, un franciscano debe conservar la libertad sin afectar la vinculación comunitaria; antes bien, la libertad es una característica que ha de fortalecer la vida en común, porque tiene implícita la tarea de respetar a uno mismo y a los otros; ser tratado con dignidad, no ser discriminado por razón de sexo, clase social, religión y raza³⁹, a fin de aportar a la construcción de un proyecto de vida personal, teniendo en cuenta «la reflexión crítica acerca de la planificación de la propia vida»⁴⁰.

4.5. La intuición

Siguiendo la tradición franciscana, la intuición es una ruta importante para acercarse a las cosas y a los otros y, en esta investigación, aporta significativamente en el juego de los agentes y en la afinidad de los jugadores. La intuición «se caracteriza por una inmensa simpatía a todo ser humano y por un gran respeto a todas las formas de pensar y del poder humanos [...]; acoge aquellas formas, expresiones, métodos y caminos filosóficos que mejor reflejan y canalizan la bondad, la comunicación, la vida, la comunión fraternal, el sentido profundo de la existencia y la poesía de todo lo creado»⁴¹.

39 Melanie Walker, *Higher education pedagogies: a capabilities approach* (New York: I. O. University Press, 2006), 41.

40 Martha Nussbaum, *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano* (Barcelona: Editorial Paidós, 2012), 54.

41 José Antonio Merino, *Humanismo franciscano: Franciscanismo y mundo actual* (Madrid: Ediciones Cristiandad, 1982), 66-67.

Para el franciscanismo, el ser humano, el mundo y las cosas están dotados de un profundo ser y su gran compromiso con la fraternidad universal; esto permite ponerse dentro de la realidad y no frente a la realidad. Francisco privilegió la intuición sobre el pensamiento; por eso, sus seguidores han de buscar no solo conocer, sino principalmente vivir y sentir. En palabras de Merino, puede llamarse la «especialización de la vida, el arte del saber vivir, sentir, amar, interpretar, convivir, trabajar y morir»⁴². El pensamiento franciscano tiene un enorme mensaje humano: está conformado por belleza, experiencia y contenido antropológico.

Así, los testimonios muestran que la intuición está presente en los jugadores, como la habilidad para reaccionar y comprender desde el saber práctico. De esta manera lo afirman los docentes, en sus relatos pedagógicos y diarios de campo: «creo que lo fundamental es integrar el conocimiento a la humanización de los estudiantes; no puede darse la ciencia sin la bondad y sin las capacidades y potencialidades humanas» (Prof. 7 Relato pedagógico); por eso, se necesita «buscar espacios significativos de aprendizaje, los cuales conlleven entender, comprender y reflexionar sobre las situaciones actuales» (Prof. 11 Relato pedagógico). Por lo tanto, es importante «fomentar en los estudiantes, una mirada más allá de lo físico; una mirada que trascienda y tenga como propósito explorar las realidades para reconocerlas y contribuir desde lo humano» (Prof. 17 Diario de campo). La intuición permite «adaptarse a las circunstancias, no de forma pasiva, sino, por el contrario, asumir una postura activa y transformadora, pues, quien transforma es aquel que tiene esperanza» (Prof. 18 Diario de campo).

En el desarrollo de los talleres los docentes expresan que, en el proceso de formación, es fundamental «conocer mucho más a los es-

42 José Antonio Merino, *Humanismo franciscano: Franciscanismo y mundo actual* (Madrid: Ediciones Cristiandad, 1982), 66.

tudiantes, sus situaciones particulares, ganarse la confianza, brindar apoyo» (Prof. 1 Taller), buscar «tocar el ser de mis estudiantes en su relación con los demás y a través del trabajo colaborativo» (Prof. 11 Taller), teniendo en cuenta a «la persona en su dignidad y esencia, como un ser libre y autónomo para decidir y manifestarse en todo el potencial de su personalidad, desde la perspectiva de la fraternidad y la justicia social» (Prof. 13 Taller). La intuición puede acompañarse de «un proceso de investigación permanente, en donde se indague y procure dar soluciones a problemáticas propias de la acción educativa» (Prof. 14 Taller), y se trabaje por «promover, en el estudiante, una inteligencia emocional que le otorgue integridad emocional y corporal; de esta manera, el respeto por sí mismo se traduce en un respeto por los demás, incluidas las otras especies» (Prof. 16 Taller), con el objetivo de «permitirles explorar y fortalecer sus cualidades y habilidades para usarlas en su rol profesional» (Prof. 19 Diario de campo).

5. Integración del *capital heredado* y del campo en la conformación del *habitus*

Lo enunciado hasta aquí muestra, a través de narrativas concretas de profesores, que existen elementos que caracterizan el *capital heredado* como tarea y vivencia de un proyecto que comenzó hace 800 años. El *capital heredado* franciscano no es teoría; es, principalmente, acción que se manifiesta en la cotidianidad mediante realidades que dan sentido y valor a lo que se hace. Aquí, la experiencia fuertemente vivida y compartida implica una relación con el ser y los demás seres asumidos como totalidad.

El *capital heredado* trae consigo la fuerza de la tradición, los ejercicios de poder y las resistencias que transforman la tradición. En este caso, pudiera entenderse como un bien recibido del testimonio de quienes nos precedieron y que aún es transmitido a otros para que continúen con el legado; es compartir con los otros lo que se ha recibido, mediante la experiencia personal y comunitaria. El *capital*

heredado solo puede ser entendido y vivido a través de una lógica de comunicación, de formación, de profundización y apropiación concreta; de lo contrario, se extingue o pierde vigor; de ahí su gran influencia en el campo-práctica pedagógica, porque es desde los saberes específicos donde se renueva y actualiza.

El *campo* que engloba este *capital* proporciona una amplia integración de procesos institucionales que más tarde, en la sociedad, adquieren sentido. Las relaciones de los 'agentes' o 'jugadores' son legitimadas al ubicarlas en unas *posiciones* significativas, «generando espacios y momentos de diálogo que le permitan desarrollar empatía con el otro y con lo otro, dando pie al estudiante a percibirse como parte de un todo que evoluciona a partir de pequeñas acciones que dan grandes resultados» (Prof. 11 Relato pedagógico).

Ahora bien, haciendo una analogía con la fórmula: [(*habitus*) (capital)] + campo = práctica], propuesta por Bourdieu⁴³, se puede proponer: [(sello diferenciador) (pedagogía franciscana)] + práctica pedagógica = desarrollo de capacidades. Dicho de otra forma, al conjugarse *habitus* y *capital*, hay crecimiento; se aumentan las oportunidades en espacios y lugares, procurando la formación integral de la persona como resultado.

Siguiendo con la comparación, el *habitus* como propiedad social, crece por aquello que genera valor simbólico en un contexto; en este caso, juegan agentes, hay tensiones, se define apuestas y prioridades de cara a los intereses de cada uno. La indagación y reflexión del *campo-práctica* pedagógica, desde este eje de comprensión, permitió identificar formas particulares de asumir y desarrollar la labor docente desde el *capital heredado*.

En consecuencia y, como resultado de la interacción del *campo* (práctica pedagógica) y el *capital heredado* (pedagogía francisca-

43 Pierre Bourdieu, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (Madrid: Taurus, 1979), 99.

na), emerge el *habitus* como sello diferenciador, que se apropia del patrimonio cultural franciscano y se conforma por tradiciones, costumbres, formas de gobierno y características propias que comparten los miembros de la comunidad mariana.

El *habitus* genera el 'sentido común' para actuar y es lo que hace reaccionar al sujeto ante las diferentes situaciones, a partir de un sistema de esquemas incorporados. «Hablar de *habitus* es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo es social, colectivo. El *habitus* es subjetividad socializada»⁴⁴. Gracias al *habitus*, los jugadores (docentes y estudiantes) actúan con características particulares y con influencia del contexto social, lo que implica una serie de disposiciones para actuar, sentir y pensar. El *habitus* implica identidad, identificarse con unos valores, una espiritualidad, un legado que se ha ido construyendo a través del tiempo, mediante intervenciones, relaciones y marcos de interpretación, elaborados mientras transita la vida.

En este sentido, el *habitus* es el aprendizaje práctico, en este caso, en un contexto universitario que, por lo general, no es consciente ni intencional; se aprende en el contacto cotidiano y homogeniza a los *jugadores*, configura formas de actuar a través de imaginarios y tradiciones.

El aporte logrado de esta articulación, refrendado a partir de relatos y experiencias de los participantes, permite la configuración del corpus teórico de *campo*, *capital* y *habitus*, desde la perspectiva franciscana, para la formación en capacidades humanas, con la única intencionalidad de aportar una manera novedosa de entender la relación con el estudiante y formarlo para que sea buena persona, buen ciudadano, que resuelva sus propios problemas y ayude a resolver los problemas de los demás, tenga conocimientos y sepa administrar su

44 Pierre Bourdieu y Loic Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2005), 186.

vida. Esto exige «realizar ejercicios prácticos en los cuales puedan poner en juego valores, pensamiento crítico, toma de decisiones que visibilicen lo aprendido en clase y también demuestren sus capacidades y la utilización de los recursos para la resolución de problemas» (Prof. 7 Diario de campo).

La integración del *capital heredado* y del *campo* en la conformación del *habitus* da por entendido la práctica de valores humanos y evangélicos, transmitidos por la tradición franciscana, que se constituyen en el conjunto de normas, estilos, consejos, maneras que contribuyen a estructurar una forma de ser y actuar. Dice un participante: «me parece muy importante ser ejemplo y testimonio de vida, porque si los estudiantes observan a un docente humano, amable, que trata de igual manera a todos, está dispuesto a colaborar, gentil con la naturaleza, muestra su mejor esfuerzo en las clases, se enseña sin palabras, pero con la vida» (Prof. 19 Taller).

Así, los valores son asumidos por las personas nuevas de quienes llevan más tiempo en una institución; por eso, *capital*, *campo* y *habitus* otorgan al sujeto capacidades humanas como *inversión*, para integrarse a un grupo, actuar y orientarse en una posición o en otra; permiten que asuma situaciones con posturas claras, como resultado de una trayectoria, de un proceso, de una búsqueda y superación constantes.

Conclusiones

El enfoque de campo de Bourdieu permitió reflexionar y analizar la herencia recibida de Francisco de Asís (capital heredado), la práctica pedagógica de los docentes (campo), las capacidades humanas (inversión) y la identidad franciscana (*habitus*), a partir de un abordaje interdisciplinar en el que se destacó la centralidad de la persona y el desarrollo de sus potencialidades a partir de los

procesos de enseñanza-aprendizaje, en el que intervienen el docente y el estudiante como principales jugadores. Todo esto se puede comprender también, como saber práctico (*Phrónesis*).

En términos metodológicos, se abren nuevas rutas para aproximarse a la pedagogía franciscana desde un enfoque inductivo que valore los discursos de los profesores. En este trabajo, la experiencia de IAPE permitió que los actores transformaran sus prácticas y, a la vez, desde allí rescataran y propusieran categorías para el fortalecimiento del campo de indagación de la pedagogía franciscana.

Lo anterior se concretó mediante el diálogo y el testimonio de los profesores, en un ejercicio de IAPE, proponer algunos elementos para la configuración del *capital heredado*, a saber: fe en Dios, preeminencia de la persona, fraternidad, libertad e intuición.

Las narrativas sobre Francisco de Asís, presentes en las fuentes y la tradición, son la inspiración del *capital heredado* y, al mismo tiempo, se hace presente en las prácticas de personas concretas. El estilo de vida de Francisco, sus enseñanzas, su relación y trato con los demás parecen marcar, en sus seguidores, una manera de ser y de entender la formación humana. La implicación de ser beneficiarios del *capital heredado* franciscano conlleva a asumir postulados, tales como:

- Concebir a la persona como ser dotado de capacidades, como libertad, inteligencia, voluntad, creatividad y afectividad, que permiten potencializarla como sujeto social.
- La Pedagogía Franciscana, como *capital heredado*, se vale de la experiencia de los docentes para orientar los sentidos de vida de los niños, jóvenes y adultos. Como propuesta innovadora, tiene elementos propios que la definen; la aplicación de estos en el

campo de la práctica pedagógica coadyuva al ser humano en su proceso de construirse de manera integral.

- En el acto educativo, son fundamentales las relaciones dialógicas-fraternas entre 'jugadores', en las cuales se respete los ritmos y las particularidades de cada uno, en un ambiente de encuentro, respeto, cordialidad y hermandad universal, respetando el tiempo y el progreso de cada uno en escenarios cambiantes y abiertos.
- Se aprende de manera continua, en varios tiempos y diversos escenarios; de ahí que el *capital heredado* no se limita a los contenidos transmitidos desde la tradición, sino que valora actitudes, iniciativas, esfuerzos; busca la subjetivación de los diferentes actores, y procura un sentido de trascendente del conocimiento adquirido.

Finalmente, la pedagogía franciscana como *capital heredado* desde la noción de campo de Bourdieu, a partir de relatos y experiencias de los participantes, permitió dar un nuevo sentido a la manera tradicional de presentar el legado franciscano, avanzando en la configuración de un *corpus* teórico que favorece la formación en capacidades humanas y la interrelación profesor-estudiante como jugadores principales en el *campo* práctica pedagógica.

Bibliografía

Acuña Medina, Alfonso. «¿Formar en investigación? ¿Enseñar a investigar? Una reflexión para el debate». En *Innovaciones y Educación para la Paz- Simposio Internacional de Educación y Pedagogía*, editado por Julio César Arboleda Aparicio, 155-161. Cartagena: Redipe, 2015.

Arregui, José María. «Aprendiendo a ser Hermanos menores». *Selecciones de Franciscanismo XXIII* (1994): 89-121. Consultada

en enero 14, 2022. <http://www.franciscanos.org/formacion/arregui.htm>

Bárcena, Fernando. *La experiencia reflexiva en educación*. España: Paidós, 2005.

Barragán Giraldo, Diego Fernando. «Las Comunidades de Práctica (cp): Hacia Una reconfiguración hermenéutica», *Franciscanum* 57 (2015): 155-176. Consultada en enero 18, 2022. <https://doi.org/10.21500/01201468.699>

Bisquerra Alzina, Rafael. *Psicopedagogía de las emociones*. España: Síntesis, S.A., 2009.

Bourdieu, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Genève: Droz, 1972.

Bourdieu, Pierre. «Genèse et structure du champ religieux». *Revue française de sociologie*, n.º12 (1971): 295-334.

Bourdieu, Pierre. «La producción de la croyance», *L'économie des biens symboliques. Actes de la Recherche en Sciences sociales* 13 (1977): 3-43.

Bourdieu, Pierre. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1979.

Bourdieu, Pierre. *Le sens pratique*. Paris: Les éditions de minuit, 1980.

Bourdieu, Pierre. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil, 1994.

Bourdieu, Pierre. *Questions de sociologie*. Paris : Les éditions de minuit, 2002.

Bourdieu, Pierre y Wacquant Loic. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

Bourdieu, Pierre. *Poder, derecho y clases sociales*. España: Desclées de Brouwer, S.A., 2001.

- Celano, Tomás. *Celano: Vida Primera de San Francisco (1 Cel)*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1998. Consultado en enero 18, 2022. <http://www.franciscanos.org/fuentes/1Cel00.html>
- Conde Carmona, Robinson Junior, Valbuena Duarte, Sonia y Padilla Escorcia, Iván Andrés. «Caracterización de la práctica pedagógica e investigación en educación matemática: Una mirada desde los maestros en formación y los egresados». *Revista Logos, Ciencia & Tecnología* 10 (2018): 98-107. Consultado en enero 20, 2022. <https://doi.org/10.22335/rict.v10i4.502>
- Echeverry Hincapié, Fray Joaquín Arturo. *Camino hacia una pedagogía franciscana*. Medellín: Editorial Bonaventuriana, 2015.
- Fassini, D. *Leyenda de los tres compañeros Iniciación a la vida religiosa franciscana*. Loyola, 2000.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA, 2004.
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas* Madrid: Gedisa, 2009.
- Herranz, Julio, Garrido Goitia, Javier y Guerra, José Antonio. *Francisco y Clara de Asís Escritos*. Madrid: Ediciones Franciscanas Arantzazu, 2019.
- Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Leartes, 1996.
- Lotero Matiz, Fray Francisco. «Contribución de la propuesta pedagógica franciscana, a partir de sus principios antropológicos, a la relacionalidad en la cotidianidad de los estudiantes de la Universidad de San Buenaventura». Tesis doctoral. Universidad de San Buenaventura, 2019. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/171008.pdf>
- Manelli, Raúl. *Para mejor conocer a Francisco de Asís*. Madrid: Ediciones Franciscanas Arantzazu, 1997.

- Martínez Fresneda, Francisco y Merino Abad, José Antonio. *Manual de Filosofía franciscana*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 2004.
- Merino, José Antonio. *Humanismo franciscano: Franciscanismo y mundo actual*. Madrid: Ediciones Cristiandad, 1982.
- Muñoz Martínez, Maryluz y Garay Garay, Fredy. «La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas». *Estudios Pedagógicos* 41 (2015): 389-399. Consultada en enero 14, 2022. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000200023>
- Nussbaum, Martha. *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2012.
- Nussbaum, Martha. *Las fronteras de la Justicia*. Barcelona: Paidós, 2013.
- Parada Navas, José Luis. *Francisco de Asís y el respeto a la vida*. Madrid: PPC, 2007.
- Pascual Gañan, Alfonso. «El cambio educativo desde la investigación-acción». *Revista de Fomento Social* 195 (1994): 460-464. Consultada en enero 14, 2022. <https://doi.org/10.32418/rfs.1994.195.2736>
- Raymundo, Artemio. «La regla para los eremitorios de San Francisco de Asís en la vida Franciscana Hoy». *Selecciones de Franciscanismo XXV* (1996): 257-296.
- Restrepo Gómez, Bernardo. «La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico». *Educación y Educadores* 7 (2004): 45-55. Consultada en enero 16, 2022. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Ricoeur, Paul. *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI, 2004.
- Sabatier, Paul. *Vida de San Francisco de Asís*. De bolsillo, 1978.

- San Buenaventura. *Leyenda Mayor de San Francisco*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1998.
- Universidad Mariana. Proyecto Educativo Institucional. San Juan de Pasto, 2011.
- Valverde, Oscar. «Las creencias de autosuficiencia en la práctica pedagógica del docente universitario». Tesis doctoral. Universidad De Valencia, 2011. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=94236>
- Walker, Melanie. *Higher education pedagogies: a capabilities approach*. New York: I. O. University Press, 2006.
- Zambrano Leal, Armando. «La Formación Del Pensamiento Pedagógico. Philippe Meirieu: "Narración De Una Experiencia De Investigación"». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 8 (2012): 30-50. Consultada en enero 21, 2022. <https://doi.org/1900-9895>
- Zavalloni, Roberto. *Pedagogía franciscana, desarrollos y prospectivas*. (1995). Consultado en enero 17, 2022. <http://eremitoriovocacional.com/t10pedfran.pdf>

Enviado: 2 de junio de 2022

Aceptado: 4 de septiembre de 2022