

Comprensiones de las humanidades en la educación superior



Gerzon Yair Calle Álvarez
Diana Patricia Ortega García
Maritza García Toro
Delio David Arango Navarro
María Victoria Santana Londoño
Diego Alejandro Ocampo Zapata
Fernando Antonio Zapata Muriel

Calle Álvarez, Gerzon Yair

Comprensiones de las humanidades en la educación superior / Gerzon Yair Calle Álvarez, [...et al.]. - 1a. ed. - Medellín : Corporación Universitaria Remington, 2021
131 p.

1. Humanidades. 2. Educación superior. 3. Sociedad y ciudadanía (Colombia). 4. Educación por Internet. 5. Educación virtual. 6. Educación (Colombia). 7. Calidad de la educación. I. Calle Álvarez, Gerzon Yair
II. Tit.

CDD: 001.30711 / C157

DOI: <https://doi.org/10.22209/9789585379718>

Comprensiones de las humanidades en la educación superior
© Corporación Universitaria Remington

Primera edición, diciembre de 2021
ISBN Pdf-Internet 978-958-53797-1-8

Autores

Gerzon Yair Calle Álvarez / Diana Patricia Ortega García / Maritza García Toro / Delio David Arango Navarro / María Victoria Santana Londoño / Diego Alejandro Ocampo Zapata / Fernando Antonio Zapata Muriel

Gerzon Yair Calle Álvarez. *Coordinador académico*
Carlos Andrés Roldán Sánchez. *Editor jefe*
Viviana Díaz. *Coordinadora de procesos editoriales*
Mauricio Morales C. *Diseño y diagramación*
Delio David Arango. *Corrector de textos*

Fondo Editorial Remington
fondo.editorial@uniremington.edu.co
Calle 51 # 51-27, Edificio Uniremington
Telefax: (604) 3221000, extensión 5401
Medellín, Colombia

Este libro es un texto académico resultado de las reflexiones, discusiones y estudios previos, de los profesores de Dirección de Humanidades de la Corporación Universitaria Remington.

Nota legal

Las opiniones expresadas en el presente texto no representan la posición oficial o institucional de la Corporación Universitaria Remington; por lo tanto, son responsabilidad de los autores las citas realizadas y de la originalidad de su obra. En consecuencia; la Corporación Universitaria Remington no será responsable ante terceros por el contenido técnico o ideológico expresado en el texto, ni asume responsabilidad alguna por las infracciones a las normas de propiedad intelectual.



Contenido

Presentación	6
------------------------	---

Capítulo 1

La educación superior en la sociedad del conocimiento	10
---	----

Gerzon Yair Calle Álvarez

Resumen	10
1.1 Introducción	11
1.2 Comprensiones sobre la sociedad del conocimiento	13
1.3 Productos vs. servicios	16
1.4 Gestión del conocimiento y aprendizaje colaborativo	20
1.5 Alfabetización digital en la sociedad del conocimiento	22
1.6 La enseñanza en tiempos tecnológicos	24
1.7 Conclusiones	27
Referencias	29

Capítulo 2

La formación de una ciudadanía responsable en el contexto de Colombia	32
---	----

Diana Patricia Ortega García

Resumen	32
2.1 Introducción	33
2.2 El ejercicio ciudadano en Colombia	34



2.3 Formación en ciencias sociales y competencias ciudadanas	39
2.4 ¿Existe solución?	44
2.5 Conclusiones	47
Referencias	48

Capítulo 3

El vínculo educativo y sus avatares en la virtualidad 50

Maritza García-Toro

Resumen	50
3.1 Introducción	51
3.2 El vínculo educativo	54
3.3 Efectos de la virtualidad en el vínculo educativo	64
3.4 Conclusiones	68
Referencias	72

Capítulo 4

Transformaciones de la identidad: del sujeto esencial a la multiplicidad de subjetividades 76

Delio David Arango Navarro, María Victoria Santana Londoño

Resumen	77
4.1 Introducción	77
4.2 La filosofía como búsqueda de la esencia	78
4.3 La lógica: el dispositivo de Aristóteles	80
4.4 El advenimiento del sujeto moderno	82
4.5 La literatura y la indeterminación del sujeto	87
4.6 Conclusiones	91
Referencias	92



Capítulo 5

Calidad y educación en Colombia	94
Diego Alejandro Ocampo Zapata	
Resumen	94
5.1 Introducción	95
5.2 Cobertura	97
5.3 Doble naturaleza de la educación en Colombia	104
5.4 Relación administración y educación	106
5.5 Conclusiones	110
Referencias	112

Capítulo 6

Las humanidades: una prospectiva en la formación del profesional hoy. ¿Qué tan pertinente es la formación humana en la vida universitaria?	115
Fernando Antonio Zapata Muriel	
Resumen	116
6.1 Introducción	116
6.1 El reto es más ontológico y teleológico que ético- moral	120
6.2 El currículo al servicio de una educación por y para la vida	121
6.3 ¿Qué ventajas trae la articulación académica de la formación humana a la vida universitaria?	124
6.4 Conocimiento y construcción de la conciencia moral	125
6.5 Identidad	126
6.6 Orientación axiológica	126
6.7 La alteridad interdisciplinaria	126
6.8 En prospectiva: la educación del siglo XXI. ¿Para dónde vamos?	127
Referencias	128



Presentación

El papel de las humanidades en la educación superior sigue siendo una cuestión vigente en una sociedad que, cada vez, se pregunta más por la vida. Sin embargo, no se puede negar la existencia de una crisis de las humanidades en los programas de formación superior en los que evidentemente hay una preocupación mayor por la innovación tecnológica y científica y, en algunos casos, con total carencia de un componente formativo humano, lo que dificulta la comprensión crítica de las acciones del sujeto en su entorno. En Colombia, una educación que incorpore las humanidades es una obligación que no puede ser aplazada.

La universidad debe formar profesionales críticos que le aporten a su entorno cercano, ciudadanos comprometidos con lo social, cultural, político, ambiental; profesionales éticos e idóneos en sus acciones. Lo anterior implica pensar áreas humanísticas en los programas académicos, al tiempo que se incorporan formas de transversalizar lo humano en todas las materias del currículo, dinamizando y cuestionando a los estudiantes frente a situaciones que ocurren en la sociedad en general, y poder identificar posibles soluciones con los aportes de las diferentes disciplinas.



Habida cuenta de esta realidad, los profesores de la Dirección de Humanidades de la Corporación Universitaria Remington, desde sus experiencias académicas e investigativas se unieron para adelantar la construcción del presente libro. Sin embargo, en el recorrido se identificó que era importante construir colaborativamente desde las interacciones internas y externas. Por ello, en este libro encontramos capítulos de diversas autoridades, lo que se convierte en una fortaleza por las discusiones que se tejieron para lograr la escritura final.

En el capítulo 1, el profesor Gerzon Yair Calle Álvarez expone algunas relaciones entre la educación superior y la sociedad del conocimiento. Para ello aborda teóricamente las comprensiones sobre sociedad del conocimiento, alfabetización digital, gestión del conocimiento, aprendizaje colaborativo. Así mismo, los acercamientos y distancias entre productos y servicios y los retos de la enseñanza en una cultura digital. En las conclusiones se afirma que las instituciones de educación superior tienen un compromiso en la formación de las competencias tecnológicas y digitales en sus estudiantes para la participación en la sociedad del conocimiento.

En el capítulo 2, la profesora Diana Patricia Ortega García aborda la formación de la ciudadanía para un territorio como el colombiano. Para ello parte de las realidades sociales, políticas y del conflicto que se han tejido en la historia de Colombia, para desarrollar conceptos como ejercicio responsable de la ciudadanía. En el decurso del capítulo se retoman los marcos teóricos y legales sobre la formación en ciencias sociales y competencias ciudadanas, además de situaciones de participación política que ayudan a ejemplificar los referentes desarrollados. En las conclusiones se reafirma la importancia de la educación para la comprensión de los problemas del país y la generación de transformaciones en los ciudadanos.

En el capítulo 3, la profesora Maritza García-Toro trata las posibilidades y retos de las interacciones entre el profesor y los estudiantes en la educación virtual. En la introducción se hace un análisis etimológico de algunos conceptos asociados a la educación, para comprender la importancia de la formación humanista en la educación superior. Después se aborda el concepto de vínculo educativo y, luego, cómo se ve “transformado” con



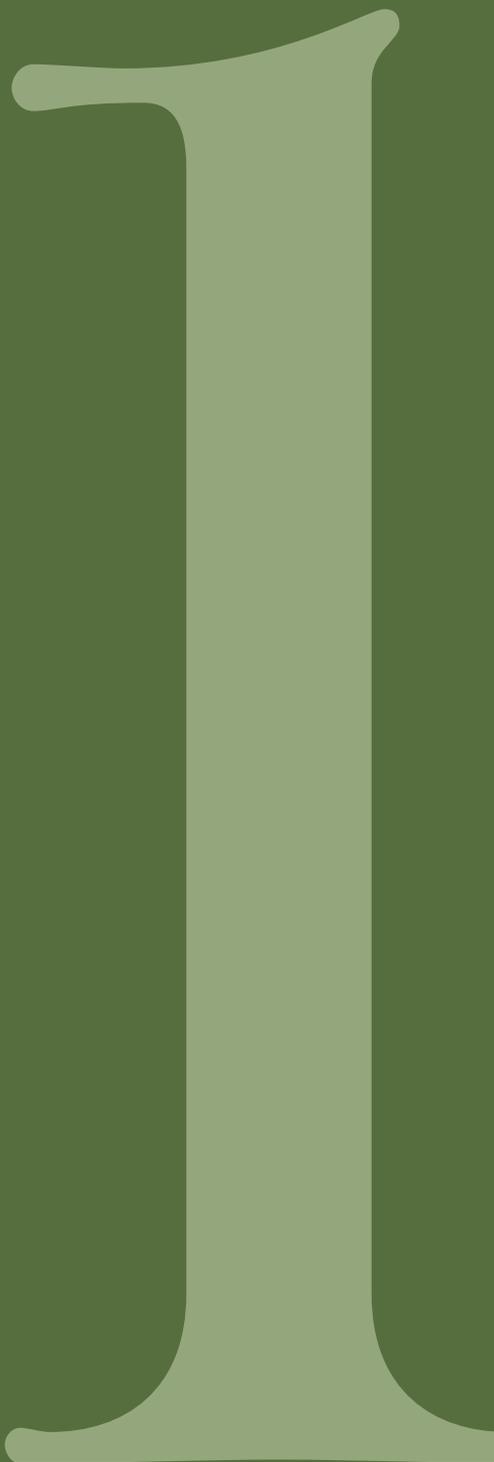
la virtualidad. En las conclusiones se afirma que uno de los aspectos a tener presente en la educación virtual son las relaciones afectivas entre los participantes.

En el capítulo 4, los profesores Delio David Arango Navarro y María Victoria Santana Londoño abordan la multiplicidad y diversidad del sujeto en la contemporaneidad. Para ello, desarrollan la idea de la filosofía como búsqueda de la esencia desde una visión histórica de la identidad en el pensamiento occidental. Luego, se acercan a la lógica de Aristóteles. Posteriormente, hacen un rastreo por varios personajes de la literatura desde su indeterminación y construcción de identidad. En las ideas finales se plantea que “La idea de una realidad esencial permanecerá indiscutida hasta la llegada de la modernidad cuando empieza a dudarse de la solidez de ese mundo mecánico, predecible y clasificable” (p. 91).

En el capítulo 5, el profesor Diego Alejandro Ocampo Zapata expone la idea de calidad de la educación superior en Colombia. Comienza abordando el concepto de calidad, desde una postura multidimensional. Luego, se desarrollan las nociones de cobertura educativa, la doble naturaleza de la educación y administración educativa, con el propósito de desarrollar las posibilidades y retos que tiene Colombia en tener una calidad educativa. En las ideas de cierre se afirma que es importante considerar la función social de la universidad para evitar caer en ideas de calidad que no se corresponde con los territorios.

En el capítulo 6, el profesor Fernando Antonio Zapata Muriel discute la pregunta sobre la importancia de las humanidades en la vida universitaria. Desarrolla los conceptos desde las realidades y problemas actuales, para llevar al lector a comprender la importancia de una formación profesional integral. También, retoma las miradas clásicas, griegas y romanas sobre la formación del ser humano y cómo se mantienen vigentes en la sociedad actual. El capítulo se cierra con una prospectiva de la educación.

En general, se presenta un libro que aporta a las comprensiones de las humanidades en la educación superior y en la sociedad en general. No encontrará un recetario de cómo abordarlas en las aulas de clase y en programas sociales, pero sí reflexiones y propuestas para incorporarlas desde las realidades de los territorios, con un sentido educativo en procura de la formación integral y crítica de los ciudadanos.





La educación superior en la sociedad del conocimiento¹

Gerzon Yair Calle Álvarez²

Resumen

El auge de los medios de comunicación, los avances tecnológicos, la economía global, el acceso y divulgación de la información fueron factores fundamentales para la configuración de la sociedad del conocimiento. Esta situación ha generado que la educación superior se pregunte por las necesidades de formación de sus estudiantes para responder a los esquemas vigentes de la sociedad. El propósito del texto es

- 1 Capítulo de reflexión resultado de la investigación *Prácticas de enseñanza y aprendizaje mediadas por TIC en la educación superior durante el tiempo de pandemia. El caso de la Corporación Universitaria Remington.*
- 2 Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia, profesor de la Dirección de Humanidades de la Corporación Universitaria Remington. Correo: gerzon.calle@uniremington.edu.co



abordar teóricamente algunas dimensiones de la sociedad del conocimiento desde sus posibilidades y retos en la educación superior, para ello, se plantean sus relaciones con el aprendizaje a lo largo de la vida, la gestión del conocimiento, el aprendizaje colaborativo, la enseñanza y la alfabetización digital. En las conclusiones se afirma que la sociedad del conocimiento adquiere importancia en la medida en que los profesionales trabajen en red y comprendan que sus saberes disciplinares son para aportar a la transformación positiva de la sociedad.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, educación superior, sociedad del conocimiento, tecnologías de la información y la comunicación.

1.1 Introducción

El impacto que las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) están teniendo en el mundo supera lo tecnológico pues están influyendo en el campo económico, político, social y cultural. Las dinámicas en el uso y apropiación de las TIC han generado movimientos mundiales a favor o en contra de políticas regionales, decisiones que en ocasiones orientan a la sociedad a afrontar un problema y darlo a conocer al mundo. Sin embargo, existe un reto en los países en vía de desarrollo: superar la brecha digital entre las diferentes clases sociales, el reto va más allá de dotar las instituciones educativas con computadores o crear políticas públicas de internet gratis para todos. Se hace necesario que las comunidades accedan, usen y se apropien tecnológica, cognitiva y socialmente de las TIC para el desarrollo y mejoramiento de sus entornos. Es decir, que sus integrantes se consoliden como una sociedad del conocimiento.

En el mundo se evidencia un desequilibrio en infraestructura tecnológica y uso de TIC entre los países, lo que ha generado una serie de



políticas internacionales. Además, esta diferencia se hace más evidente entre estratos socioeconómicos, lo que ha originado una ola de acciones para identificar la realidad actual de cada país y, posteriormente, la creación de planes para el mejoramiento de las dificultades, para disminuir la brecha en el uso de las TIC entre países, y entre las clases sociales. Las TIC pueden posibilitar el acceso universal a la enseñanza, el aprendizaje de calidad, el desarrollo profesional y la administración eficiente de los servicios.

La relación entre educación y TIC en las políticas internacionales (OCDE, 2001; Unesco, 2008; ONU, 2015), evidencia unos referentes comunes: i) infraestructura y recursos, la necesidad de mejorar las condiciones de la escuela para brindar espacios donde el uso de las TIC hagan parte del currículo; ii) formación de profesores para el uso de las TIC en el aula, herramientas pedagógicas por parte de los profesores para implementar en las aulas de clases estrategias de aprendizaje donde las TIC se conviertan en un medio para acceder al conocimiento y aprendizaje; iii) acceso a internet, el cual se convirtió en un referente para estar conectado al mundo y, por lo tanto, para conectar a la escuela con el mundo externo. Ya no se piensa en la escuela solamente como parte de una comunidad local sino como parte de una comunidad global; iv) aprendizaje colaborativo, se está evolucionando de respuestas individuales a aprendizajes que se construyen en comunidad.

Incorporar a las áreas del conocimiento las TIC en cada uno de los niveles educativos se ha convertido en una prioridad de los gobernantes y en una necesidad dentro de la realidad de la escuela. Situación que se ve reflejada en que los problemas educativos ya no se generan por falta de acceso a la información, actualmente existen múltiples herramientas disponibles para acceder desde cualquier lugar, gracias a las diversas posibilidades que brindan las TIC, desde sus posibilidades de interacción, participación y colaboración. Marchesi y Díaz (2009) afirman que Iberoamérica presenta diferencias entre sus países, sin embargo, existen puntos de encuentro: desigualdad y falta de calidad educativa, reducido nivel de aprendizaje, alto número de personas analfabetas y deserción escolar. Lo que le exige a esta región del mundo unos retos alrededor de



la educación: mejorar la calidad educativa y lograr alfabetizar a toda la población.

Las TIC vienen facilitando la comunicación y la divulgación de la información, han favorecido la generación de diversos conocimientos y la documentación de procesos y prácticas culturales. La generación y publicación de la información estaba en manos de unos pocos que controlaban los medios y la mayoría de la población accedía a ellos. Las posibilidades de que una persona, no solamente acceda a la información, sino que pueda publicar o participar de discusiones se ha modificado con las TIC. Los ciudadanos pueden crear su propio canal de video, solamente teniendo acceso a internet y un correo electrónico y dar a conocer su posición o sus realidades sociales al mundo entero. Las personas acceden a la información, participan en decisiones políticas o económicas, hasta publican sus ideas para que sean leídas y cuestionadas por otros, que, aunque estén distantes, pueden estar afrontando o pensando las mismas ideas, hacen parte de comunidades de prácticas. Estas participaciones las pueden realizar mientras leen la prensa digital y hacen comentarios sobre sucesos locales o mundiales. Teniendo presente lo anterior, este capítulo tiene como propósito abordar teóricamente algunas dimensiones de la sociedad del conocimiento desde sus posibilidades y retos para la educación superior.

1.2 Comprensiones sobre la sociedad del conocimiento

Se ha oído hablar en muchas ocasiones de sociedad del conocimiento, pero ello implica mucho más que tener la información al alcance de las personas, requiere de que todos los componentes sociales que acceden y generan información se encuentren conectados, así, la producción de información de unos puede ser ampliada, confrontada, criticada, utilizada por otros, con el propósito que los saberes circulen y se amplíen



desde una posición local, pero para un lector global. El concepto *sociedad del conocimiento* viene siendo objeto de comprensiones en los discursos de las ciencias desde sus relaciones y aportes a los saberes disciplinares. Se ha utilizado para explicar los avances y transformaciones de una sociedad postindustrial. En la literatura alemana, sus orígenes se dan en la década de 1960, cuando se empiezan a desarrollar economías basadas en servicios y se da una importancia a los conocimientos teóricos para el diseño de programas y políticas de los gobiernos, además, el talento humano se caracterizó por poseer los conocimientos y cualificación académica (Krüger, 2006). Algunos consideran que el concepto aborda una visión integral y humanista y otros, una postura económica y tecnológica (Burch, 2005).

Se ha identificado una perspectiva que no diferencia los conceptos de sociedad de la información y sociedad del conocimiento (Burch, 2005; Krüger, 2006). Otra, donde la sociedad de la información precede a la del conocimiento. También se ha relacionado con sociedad en red, sociedad postindustrial, aldea global, todo ello tratando de comprender los avances de las tecnologías y los cambios que se han generado en la sociedad. Sin embargo, en el capítulo se asume la sociedad de la información como una fase de transición a la sociedad del conocimiento que se caracterizó por el acceso a los datos de manera unidireccional y masiva, el auge tecnológico desde la producción y distribución, y el fortalecimiento de los medios masivos de comunicación. Martín-Barbero (2005) afirma que la sociedad de la información significa la interconexión de lo que informacionalmente vale y la desconexión de lo que no vale, lo que está implicando la reorganización de los centros de poder.

Cuando se habla de sociedad del conocimiento, se hace referencia a las transformaciones en lo económico, social y político generadas por la incorporación de las TIC desde sus relaciones con la educación, la gestión y el trabajo (Krüger, 2006). Además, es necesario aclarar que no se debe limitar al avance tecnológico, se deben considerar las transformaciones sociales, la construcción de comunidad, el sentido ético y la importancia que viene adquiriendo el conocimiento para el desarrollo de las naciones.



Sin embargo, cualquier definición sería corta para entender las dimensiones de la sociedad del conocimiento en la actualidad. Como plantea Burch (2005), es un concepto que se crea para entender los cambios de la sociedad moderna, pero que, en sí, no define el contenido. Como se observa en **la figura 1**, el concepto de sociedad del conocimiento se ha nutrido de términos que vienen circulando en los discursos académicos.

La sociedad del conocimiento está relacionada con el aprendizaje a lo largo de la vida, el sujeto reconoce sus saberes y formas de aplicarlo, al tiempo que conoce sus limitaciones. El aprendizaje a lo largo de la vida incluye la educación formal, no formal e informal a que accede un sujeto durante su vida. Estos se van adquiriendo por decisiones de la persona o por sus interacciones con agentes educativos, como los medios de comunicación, las empresas, las comunidades. Belando-Montoro (2017) considera que el aprendizaje a lo largo de la vida se caracteriza por el papel activo del sujeto en los procesos de asimilación y reflexión, la integración de diferentes tipos de aprendizaje, y la realización personal en los diferentes aspectos sociales, familiares y laborales.



Figura 1. Palabras asociadas a sociedad del conocimiento

Fuente: elaboración propia.



En la sociedad del conocimiento, los desarrollos de las TIC y los descubrimientos y avances permanentes resultados de la investigación, generan un nuevo reto asociado a la asimilación del conocimiento. Es decir, a mayor producción de conocimiento, mayores dificultades para procesarlo y mayor nivel de ignorancia. Los sujetos comprenden que no todo lo deben conocer y generarán o se incorporarán en redes de aprendizaje para compartir, confrontar y actualizar los saberes.

1.3 Productos vs. servicios

La posibilidad que tienen los individuos para acceder, navegar y transformar el conocimiento es un indicador de calidad en la sociedad. Las economías de los países durante el siglo XIX se fundamentaban en la producción de insumos, pero para el siglo XX las economías se fueron transformando debido a la velocidad con que se fueron modificando los productos y el servicio ganó mayor importancia. En tiempos más recientes, el conocimiento hace parte de las dinámicas económicas de los territorios, ya no es suficiente con cadenas de producción y comercialización, se hace necesario engranar a esa secuencia las habilidades de pensamiento y sociales que generen actualizaciones o innovaciones dentro del esquema general. En la primera década del presente siglo Lévy (2007) anticipaba la situación en tanto las empresas eran más que productoras de insumos y servicios (**figura 2**).



Figura 2. El servicio y la sociedad del conocimiento

Fuente: elaboración propia.

Para que se desarrolle la inteligencia colectiva se hace necesario que los mecanismos de comunicación se encuentren sincronizados y que respondan a las necesidades de las comunidades. Las TIC aportan herramientas que sirven para enlazar diversos modos y canales de comunicación, permitiendo que la información llegue en variados formatos y tiempos. Lévy (2007) afirma que los nuevos medios de comunicación deben ofrecer la posibilidad de coordinar interacciones en un universo virtual de conocimientos, de esta forma, el ciberespacio se convertiría en un espacio inestable de saberes y colectivos inteligentes.

Rodríguez de las Heras (2015) afirma que la educación actual está diseñada para una sociedad industrial y con el auge las TIC se hace necesario pensarse un modelo que responda a la metabolización de la



información. Las relaciones entre la globalización y la economía han traído consigo que los procesos de investigación, educación y, además, los políticos, se modifiquen ya que, en tiempos de una sociedad del conocimiento, no son suficientes las cadenas productivas de transformación de materias primas. En estos tiempos, las relaciones de los ciudadanos con la tecnología se han convertido en un motor de desarrollo y de creación de bloques económicos. Cabero (2008) plantea que el proceso de globalización no ha sido parejo en todos los países y, además, también viene acompañado de una globalización cultural, de ocio, de estilos de vida y hasta de generalización de problemas sociales.

Las dinámicas económicas se vienen ampliando, no solo están en juego la generación de productos, también son importantes los servicios. El capital humano adquiere un nivel de especialidad cada vez mayor para comprender y actuar en una sociedad global, buscando responder a los retos locales, pero, desde una visión internacional, porque los problemas de un territorio no necesariamente son exclusivos, pueden hacer parte de una situación más amplia. Trujillo *et al.* (2016) afirman que estas posibilidades han llevado a considerar nuevas variables de acceso y manejo de la información, modificando sustancialmente el panorama relacional de los sujetos. En la misma línea, Sampedro Requena (2016) plantea que se hace necesario educar a los estudiantes de manera eficiente para afrontar el reto de la gestión de la información.

La sociedad del conocimiento no se puede reducir a materias primas, cadenas de producción, bienes materiales. Es necesario considerar las decisiones y acciones de los sujetos en el proceso, lo que genera aprendizajes para las personas y las organizaciones. Aquí, las posibilidades de identificar y aplicar estrategias innovadoras son una oportunidad para el mejoramiento de los procesos, la adaptación de los productos a las necesidades de las comunidades, a la gestión administrativa y la proyección de las organizaciones. Por ello, las universidades han de formar profesionales para comprender las cadenas de producción de manera integral, es decir, considerando lo material e inmaterial y cómo sus interacciones aportan al proceso productivo o de servicio.



Por otra parte, las decisiones políticas requieren un análisis profundo de las comunidades, entender lo que ocurre con sus integrantes. Así, un líder político tendrá un grupo de asesores que indaguen en los territorios y, desde ahí, construyan sus documentos para la toma de decisiones sociales. No sería coherente crear políticas para territorios que no se conozcan porque, al final, se generarán problemas de gobernanza, identidad y económicos. En esta postura, la educación superior brindará herramientas para empleos centrados en el servicio y que estén en coherencia con las necesidades de los territorios.

Esta situación genera que los perfiles profesionales y las necesidades del mercado laboral se actualicen, se requiere personal altamente capacitado para responder a los problemas de las comunidades. Eso implica que las universidades se transformen para aumentar la cobertura, para que el acceso a la educación superior no sea exclusivo de unos pocos y para lograr la formación de profesionales que puedan aplicar sus saberes disciplinares en la resolución de problemas sociales. Además, que tengan la capacidad de aprender a lo largo de la vida porque los conocimientos van perdiendo vigencia, y ello obliga a los profesionales a estar actualizando sus saberes y competencias (Ponce López, Juárez Hernández y Tobón, 2020).

En esta línea, se hace necesario considerar que, actualmente, los conocimientos tradicionales, como los saberes indígenas y de las negritudes, recobran su valor porque se incorporan como parte de la sociedad del conocimiento. Estos se consideran importantes para comprender las lógicas de la sociedad, no se busca adaptarlos a modelos predefinidos, por el contrario, se pretende rescatarlos y mantenerlos desde los postulados que las sociedades son variables y corresponden a las realidades y comprensiones que le han dado sus integrantes. Cabero y Llorente (2015) afirman que, en una sociedad postindustrial, el aprendizaje se ha concebido como conexión, mezcla y reestructuración de la información.

Lo hasta aquí expuesto ha incorporado a la discusión el concepto *Knowmad*, es decir, lo referido a los trabajadores del conocimiento, quienes se caracterizan por poseer saberes disciplinares sólidos, ser innovadores, tener la capacidad de trabajar colaborativamente, ser creativos,



adaptarse a las diversas condiciones labores y comprender cómo aplicar las TIC en diferentes situaciones. Este nuevo perfil de trabajador genera un reto a la educación superior debido a que los profesionales tendrían que tener la capacidad de aprender a aprender y aprender haciendo, respondiendo a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral no solo local, también global, ya que sus servicios no se limitarán a su territorio cercano, serán parte de un engranaje mundial.

1.4 Gestión del conocimiento y aprendizaje colaborativo

En la sociedad del conocimiento, los mecanismos de producción, procesamiento, divulgación, transferencia de la información y el conocimiento se convierten en ejes para lograr productividad, competitividad y poder. En el siglo XXI las organizaciones serán inteligentes y se estructurarán en redes que, la creación y el intercambio de intereses, incrementarán su capacidad innovadora y competitiva (Guevara, Lara y Moque, 2012). De esta forma, el conocimiento se convierte en un valor importante de las organizaciones porque en él se fundamentan construcciones, información, canales, historia y proyecciones colectivas.

Las organizaciones han comprendido que el conocimiento es una construcción colectiva que aporta a la innovación y competitividad, y que, por ello, requiere ser gestionado de manera adecuada. Lo anterior implica un trabajo colaborativo en el que cada integrante reconozca que hace parte de una cadena y que sus aportes están focalizados al logro de un objetivo común. Así, las universidades promoverán desde sus aulas de clases el aprendizaje colaborativo en el que los estudiantes no se distribuyan la resolución de actividades de manera aislada e individual, sino que puedan ser confrontadas y discutidas por todo el equipo para la consolidación de un producto final.

En la gestión del conocimiento se identifica que, en los procesos de investigación, los integrantes pueden estar especializados en diferentes áreas, lo importante es que los saberes dialoguen. Además, pueden estar ubicados en diferentes lugares geográficos y allí las TIC entran a operar como mediadoras en la construcción colaborativa. Al final, lo importante es que los conocimientos individuales se compartan y logren permear las diferentes esferas de las organizaciones. Guerra Santana, Rodríguez Pulido y Artiles Rodríguez (2019) afirman que, en la educación superior, el aprendizaje colaborativo se presenta como una opción metodológica creativa y reflexiva en la que los estudiantes tienen la posibilidad de interactuar entre iguales. La **figura 3** presenta las características del aprendizaje colaborativo.

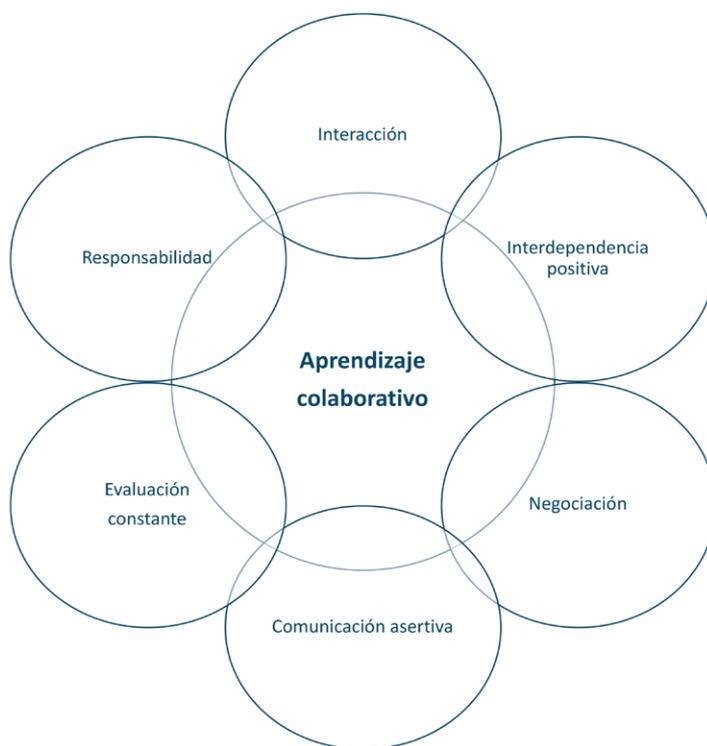


Figura 3. Características del aprendizaje colaborativo

Fuente: elaboración propia.



Un reto de la sociedad del conocimiento es el uso de las TIC para la construcción colaborativa del conocimiento (Díaz Barriga y Morales Ramírez, 2009). En la educación superior es posible construir estrategias didácticas que favorezcan el trabajo entre iguales, que generen intercambio de información, experiencias, ideas y construcciones colectivas. Para ello, los estudiantes considerarán que ninguno es superior a los demás, que sus aportes son valiosos y que todos tienen las mismas posibilidades de lograr aprendizajes sobre el asunto que los convoca. Además, el aprendizaje colaborativo es una oportunidad para comprender y dotar a los estudiantes de herramientas sociales y cognitivas para la gestión del conocimiento en el campo social y laboral.

1.5 Alfabetización digital en la sociedad del conocimiento

El concepto de alfabetización digital encierra el conjunto de habilidades para utilizar las TIC, no solamente en la escuela, sino en diversos contextos. Eso implica la adquisición de habilidades relacionadas con la búsqueda, manejo, análisis, selección, inferencia, interpretación, argumentación de la información con el propósito que el sujeto transforme la información en aprendizaje. La escuela ha de incorporar las TIC con el fin de brindar a los estudiantes otras formas de interpretar el mundo, de manera que los estudiantes puedan acceder a la lectura y escritura digital, otorgando otras posibilidades de comunicar, argumentar, proponer, lo que exige nuevas habilidades cognitivas, discursivas, comunicativas, de pensamiento crítico y reflexivo al lector y al escritor. Incorporar las TIC a las áreas del conocimiento en cada uno de los niveles educativos se ha convertido en una prioridad de los gobernantes y en una necesidad dentro de la realidad de la escuela. Necesidad que se ve reflejada en que los problemas educativos ya no se generan por falta de acceso a la información y que existen múltiples herramientas disponibles para acceder desde cualquier lugar.

En esta realidad, la imagen cobra un valor de significación. Capasso y Jean (2013) consideran que la imagen es constructora de posiciones sociales, a la vez que es un análisis de la vida diaria. Por ejemplo, la imagen que transmite el televisor está orientada a crear en los sujetos unos juicios sobre un proceso político que se está desarrollando, interpretar consecuentemente las relaciones que se establecen dentro de una novela pero que pueden tener explicaciones en la vida cotidiana, en las cuales el sujeto asume que está haciendo uso de un tiempo libre, posteriormente este será el referente para que los productores tomen otras decisiones. Esta situación también se ve reflejada en programas pensados para ser vistos en tiempo de ocio, pero con fines abiertamente educativos. Así, se encuentran programas educativos en franjas televisivas que utilizan este recurso para fortalecer la comprensión sobre diferentes temáticas, por ejemplo, la diversidad cultural, los problemas de la naturaleza, el calentamiento global.

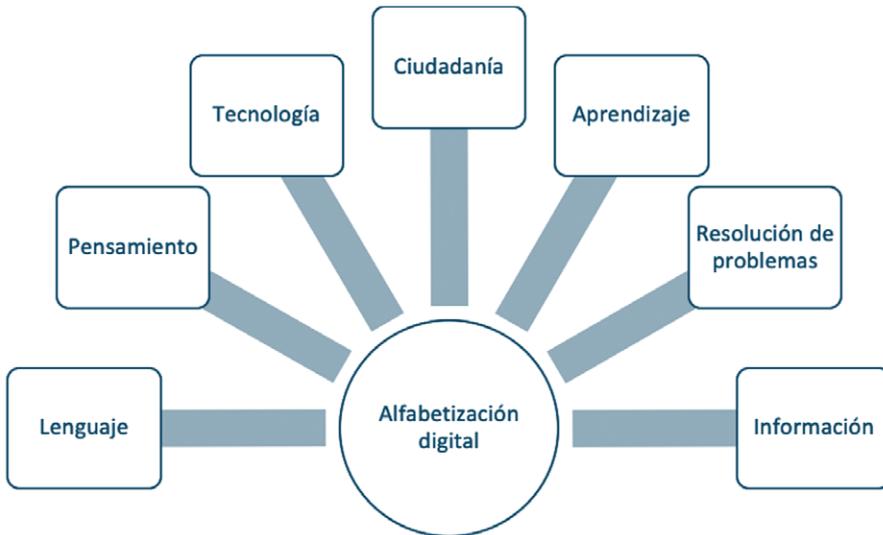


Figura 4. Características de la alfabetización digital

Fuente: elaboración propia.



Marqués Graells (2013) y Colmenares Zamora (2015) afirman que la omnipresencia de las TIC ha posibilitado que los aprendizajes informales de los ciudadanos tengan mayor relevancia en el bagaje cultural. Un ciudadano podrá llegar después de su trabajo a encender el televisor y sentarse a ver un programa sobre el cambio climático. Se le podría dificultar comprender que, aunque no está en un espacio tradicional académico se encuentra en una práctica educativa que podría tener repercusiones sobre sus argumentos y que pueden ser un motor para mejorar el impacto del hombre sobre la naturaleza. Este mismo ciudadano podrá transitar por la ciudad e identificar publicidades que lo invitan a cuidar el medio ambiente o durante la compra en el supermercado identificar cada una de las marcas que lo invitan a comprar productos biodegradables o con empaques reciclables. Estas acciones que se realizan a través de la imagen, van a repercutir en la forma de pensar del ciudadano sobre su rol en el mundo.

El concepto de alfabetización digital implica varios componentes: i) tecnológico, es decir, el dominio de las herramientas tecnológicas que el sujeto puede acceder y domine las rutas para utilizar las posibilidades de diversos dispositivos: computador, celular, tabletas; ii) la comprensión, contextualización y evaluación de la información, no solamente se trata de asumir las publicaciones como verdades absolutas sino indagar y confrontar la información; iii) la producción, tener la posibilidad de enviar un mensaje de texto, publicar en un blog, mandar un correo electrónico, hacer preguntas en un foro; iv) el desarrollo de habilidades, poner en juego habilidades del pensamiento crítico, de creación, de lógica, en las acciones de que desarrolle con tecnología (ver la **figura 4**).

1.6 La enseñanza en tiempos tecnológicos

La sociedad del conocimiento propende por un conocimiento para todos, que garantice las mismas oportunidades (Ponce López, Juárez Hernández y Tobón Tobón, 2020). Desde esta perspectiva, la universidad

tiene el reto de formar profesionales para responder a las problemáticas de sus comunidades. En el marco de la sociedad del conocimiento, el acceso a la información y al conocimiento, puede considerarse otra forma de exclusión social. Por ello, la educación se convierte en un medio para acceder a la información y su aplicación en espacios familiares, sociales y profesionales en función de un bien común. Sin embargo, existe una postura opuesta que plantea que, a mayor nivel de cualificación de las personas y número de titulaciones académicas, se devaluarán esos títulos, por consiguiente, no se podría hablar de mejorar en los escalones sociales sino en mantenerlos (Krüger, 2006).

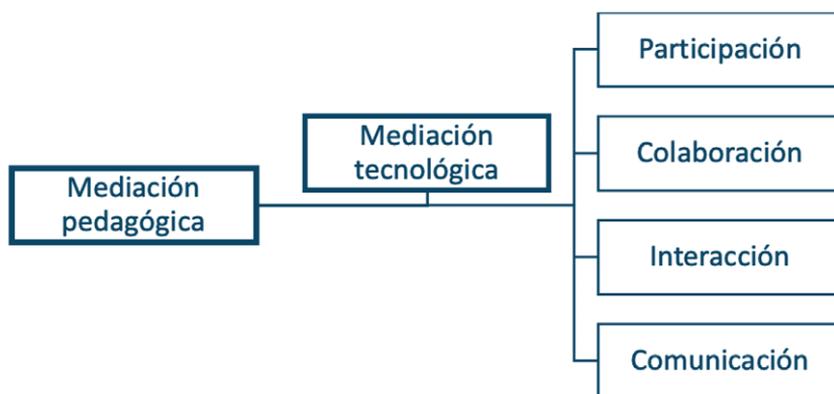


Figura 5. Mediación pedagógica y tecnológica

Fuente: elaboración propia.

Las posibilidades de mediación se han aumentado debido a las TIC y a su incorporación en el aula. La escuela no puede ser ajena a la realidad social en la que se encuentra inmersa, una realidad en la que la tecnología viene mediando (Trujillo *et al.* 2016). Eso no quiere decir que no se sigan utilizando otros recursos que son mediadores en el aprendizaje, pero las posibilidades de conexión con el mundo a través de las TIC han diversificado los procesos de mediación, lo que le está exigiendo al profesor comprender las dinámicas mundiales, reconocer que los problemas de



su región pueden y tienen implicaciones en otras zonas del mundo y que los estudiantes son sujetos activos constructores de su proceso aprendizaje, igualmente, pensar, diseñar, implementar y evaluar la incorporación de las TIC en el proceso de aula, como recursos mediadores en el proceso de aprendizaje.

La mediación en las prácticas de aula, en un contexto tecnológico, implica recuperar y fortalecer las estrategias de participación y colaboración entre los sujetos involucrados con el propósito de lograr aprendizajes a través de la confrontación de ideas, discusiones, intercambio de experiencias, construcción de significados, reconstrucción de realidades. Igualmente, la mediación permite que el mismo grupo defina sus metas de aprendizaje, rutas de trabajo, todo ello desde la mirada orientadora del profesor. Lo anterior implica que el profesor sea un interlocutor de lo que ocurre en el grupo, que permita el desarrollo del proceso, también, que sea un canalizador de ideas y pueda actuar en acciones enfocadas a la solución de conflictos. En la mediación pedagógica se dan subjetividades como consecuencias de las interacciones entre los participantes y sus posibilidades sobre el conocimiento. En la práctica pedagógica la mirada de los sujetos permite las reconstrucciones de mundos reales e imaginarios, las configuraciones de ideas propias y ajenas, la actualización o modificación de creencias. Como afirman Saldarriaga y Sáenz (2005), las subjetividades han permitido un acercamiento a aspectos como la interacción simbólica, los imaginarios culturales, las interpretaciones.

En el espacio universitario, las prácticas docentes se encuentran en un constante devenir de tensiones, se pueden encontrar posiciones de profesores que tienen una preocupación por procesos de mediación que sean motivantes para los estudiantes, y buscan que todos miren en una misma dirección, pero que olviden los procesos de individualización que se establecen en los sujetos, así como los sueños y creencias propios. Como plantean Patiño-Garzón y Rojas-Betancur (2009), la subjetividad cumple una función cognitiva de la construcción de la realidad desde las perspectivas particulares dentro de la relación con los otros. En la universidad, el comprender las subjetividades, permitirá reconocer que existen sujetos individuales que poseen unos intereses particulares, creencias,



sueños, lo que les permite crear una relación entre su individualidad y la sociedad del conocimiento. En esta realidad, las TIC se han convertido en una herramienta potente para que los estudiantes interactúen con los otros, pero que al mismo tiempo se puedan desarrollar procesos de aprendizaje autónomo y colaborativos desde la comprensión de sus contextos.

1.7 Conclusiones

La universidad no puede ser ajena a la responsabilidad que tiene en los procesos de alfabetización digital. A las personas que no desarrollen habilidades digitales, se les hará cada día más difícil participar de la vida social, económica, política, académica, para ello, los profesores están llamados a diseñar ambientes de aprendizaje en los que el propósito sea el conocimiento y los aprendizajes, y no el dominio instrumental de la herramienta. Además, la tarea de la universidad con respecto a los procesos de pensamiento, lenguaje, investigación y ciudadanía siguen vigentes, pero se han incorporado otros elementos tecnológicos que hace necesario repensar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, los roles del profesor y el estudiante, el papel de la didáctica y la evaluación.

La sociedad del conocimiento adquiere importancia en la medida en que los sujetos produzcan, divulguen y reproduzcan el conocimiento en beneficio de las comunidades, lo que permitirá que se generen redes de aprendizaje de importancia local, pero con una proyección global. Sin embargo, existe el riesgo de que se cree otro mecanismo de exclusión social, debido a la falta de acceso a la información y el conocimiento por parte de ciudadanos que no posean las herramientas tecnológicas vigentes.

Para que la universidad pueda aportar a la formación de ciudadanos habrá de comprender los contextos donde viven, socializan y participan los sujetos. Las universidades deben comenzar a interiorizar ese concepto de comunidad educativa, que va más allá de enunciar en un proyecto



pedagógico. La participación de padres, estudiantes y del sector productivo, es necesaria para comprender cómo estos agentes se involucran en los procesos de aprendizajes y cómo otros agentes, medios de comunicación, acciones comunales, líderes políticos, TIC, también están mediando en la formación de los ciudadanos, para responder a retos locales, pero con proyección global.

La educación superior tiene claros los retos para responder a la sociedad del conocimiento: i) la multiculturalidad, en el aula de clase coexisten diversas manifestaciones culturales y el profesor debe responder a esa situación desde el discurso y la práctica; ii) la deslocalización de la producción y servicios, lo que implica comprender la economía global y el rol los trabajadores del conocimiento, lo que lleva a la adaptación de los currículos; iii) modelos de enseñanza flexibles, activos y permanentes, el aprendizaje se genera a lo largo de la vida y desde diferentes medios, por ello, la universidad debe entender la dinámicas de aprendizaje y lograr integrarlas a las estrategias de aprendizaje de las disciplinas; iv) la promoción de la conservación del medio ambiente.

La educación superior en la sociedad del conocimiento propenderá por el desarrollo del estudiante en capacidades transversales para aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996). Al tiempo que desarrolle competencias para acceder y transformar la información en conocimiento, lograr la resolución de problemas con y sin tecnología, adaptarse a los cambios, trabajar colaborativamente, desarrollar procesos creativos e innovadores. Aquí, el trabajo del aula deberá estar orientado a generar experiencias en los estudiantes, de tal manera que la información sea una excusa para incorporar al estudiante a la sociedad del conocimiento.



Referencias

- Belando–Montoro, M. R. (2017).** Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234. Recuperado de URL
- Burch, S. (2005).** Sociedad de la información/Sociedad del conocimiento. *Palabras en Juego*, 54-78. Recuperado de URL
- Cabero Almenara, J. (2008).** La formación en la sociedad del conocimiento. *Indivisa*, 13, 1-40. Recuperado de: URL
- Cabero Almenara, J. y Llorente, M. C. (2015).** Entornos personales de aprendizaje (PLE): valoración educativa a través de expertos. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 1(1), 7-19. Recuperado de URL
- Capasso, V. y Jean Jean, M. (2013).** Imagen, dispositivo y cultura visual. *Plurentes: Artes y Letras*, 2(3), 1-17. Recuperado de URL
- Colmenares Zamora, L. (2015).** Investigación y educación en TIC dentro de escenarios de reordenamiento educativo, social y económico. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, I-III. Recuperado de URL
- Díaz Barriga, F. y Morales Ramírez, L. (2009).** Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua. *Revista de Tecnología y Comunicación Educativas. México, ILCE*, 22(47), 5-11. Recuperado de URL
- Delors, J. (1996).** *Informe a la UNESCO de la Comisión sobre Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J. y Artilles Rodríguez, J. (2019).** Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269-281. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>



- Guevara, J. C., Lara, J. y Moque, C. A. (2012).** Sistema de gestión de conocimiento para apoyar el trabajo de grupos de investigación. *Tecnura*, 16(33), 83-99. Recuperado de URL
- Krüger, K. (2006).** El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 11(683), 25. Recuperado de URL
- Marqués Graells, P. (2013).** Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3C TIC: Cuadernos de Desarrollo Aplicados a las TIC*, 2(1), 2-15. Recuperado de URL
- Patiño-Garzón, L. y Rojas-Betancur, M. (2009).** Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12(1), p. 93-105. Recuperado de URL
- Organización de las Naciones Unidas. ONU. (2015).** *Transformando nuestro mundo: Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Recuperado de URL
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2008).** *Estándares de competencia en TIC para docentes*, Londres. Recuperado de URL
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. OCDE. (2001).** *Learning to Change-ICT in Schools*. París: OCDE.
- Ponce López, I., Juárez Hernández, L. G. y Tobón, S. (2020).** Construcción y validación de un instrumento para evaluar el abordaje de la sociedad del conocimiento en docentes. *Apuntes Universitarios*, 10(1), 40-65. <https://doi.org/10.17162/au.v10i1.417>
- Rodríguez de las Heras, A. (2015).** Ciudadanos con tecnología incorporada. *Telos*, 100, 88-92. Recuperado de URL
- Saldarriaga, O. y Sáenz, J. (2005).** Un saber sobre por qué no funciona la escuela. En O. Zuluaga *et al.* (Eds.), *Foucault, la pedagogía y la educación* (pp. 105-128). Bogotá: UPN.
- Sampedro Requena, B. E. (2016).** Las TIC y la educación social en el siglo XXI. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(1), 8-24. Recuperado de URL
- Trujillo, F. D., Pozo, A., Sotorrío, P. J., Sánchez, F. J., Blázquez, E. B. y Sánchez, J. (2016).** Hacia un nuevo entorno de aprendizaje en la electrónica de potencia: de lo virtual a lo personal. *Modelling in Science Education and Learning*, 9(1), 161-172. <https://doi.org/10.4995/msel.2016.4461>





La formación de una ciudadanía responsable en el contexto de Colombia³

Diana Patricia Ortega García⁴

Resumen

La educación es indispensable para el uso responsable de la ciudadanía en el contexto colombiano, sin embargo, los problemas sociales, políticos e históricos que ha afrontado el país no se han incluido en la formación de sus ciudadanos, lo que ha generado un desconocimiento de la realidad nacional.

³ Texto de reflexión derivado de los procesos de investigación adelantados en la Maestría en Paz, Seguridad y Defensa de la Fundación UNED, Madrid, España.

⁴ Magíster en Paz, Seguridad y Defensa, profesional en Finanzas y Relaciones Internacionales, docente de la Dirección de Humanidades de la Corporación Universitaria Remington. Correo: diana.ortega@uniremington.edu.co



Junto a esta dificultad, situaciones como el conflicto armado o el acceso a la educación producen obstáculos para la correcta formación de ciudadanos. Esto termina traducándose en el descarte del uso de los derechos civiles y políticos que son instrumentos para la transformación de esa misma situación. Este escrito presenta una reflexión acerca de la educación en ciencias sociales y competencias ciudadanas como requisito para el ejercicio responsable de la ciudadanía y su papel para generar el cambio que el país tanto necesita. Dicha reflexión se construye a través de la revisión literaria relevante sobre el tema y de la normativa que regula la educación en Colombia. Se identifica que el país ha avanzado mucho respecto a la formación en ciencias sociales y competencias ciudadanas, pero se sigue fallando en que esa formación se dirija hacia el conocimiento de la realidad política, social y jurídica en todo el territorio nacional.

Palabras clave: educación, política, ciudadanía, derechos, Colombia.

2.1 Introducción

Tradicionalmente, las naciones democráticas establecen en sus sistemas una serie de mecanismos de participación ciudadana para que sus poblaciones sean partícipes en la construcción de una sociedad justa e igualitaria para todos. Sin embargo, los problemas sociales, políticos y jurídicos influyen en el efectivo uso de estos mecanismos, pues los ciudadanos no ven en estos instrumentos la oportunidad de cambio que su sociedad requiere. El caso colombiano es ejemplo de esta situación, constitucionalmente se establecen múltiples derechos civiles y políticos que les permiten a sus ciudadanos participar de las decisiones públicas, pero ante la oportunidad legal de hacerlo, estos prefieren aislarse de las dinámicas políticas nacionales.



En este contexto, la formación en ciencias sociales y competencias ciudadanas cobra relevancia como método de divulgación y enseñanza de las realidades del país, de los instrumentos que existen para su transformación y del efectivo desarrollo de una ciudadanía responsable que afronte esos problemas que históricamente han caracterizado a Colombia. Dicho esto, el presente escrito tiene por objetivo reflexionar acerca del ejercicio responsable de la ciudadanía en el contexto colombiano y los procesos educativos que se encargan de fomentarlos, como requisitos para la transformación de las problemáticas del país y la construcción de una sociedad nacional más justa y equitativa.

Esta reflexión se realiza a través de un método descriptivo y analítico en tanto se detalla la problemática respecto al ejercicio efectivo de los derechos civiles y políticos en el país y se analiza cómo influye la educación en el proceso de formación de una ciudadanía consciente y responsable. La recopilación de la información se hace a través de una revisión literaria en revistas académicas, libros y documentos jurídicos relacionados con la educación en ciencias sociales y competencias ciudadanas, que permiten identificar los diversos aspectos que componen el tema.

El texto inicia con la identificación de las dificultades que existen para el ejercicio pleno y efectivo de la ciudadanía en Colombia. Luego, se presenta un análisis sobre la normativa que regula el currículo y la enseñanza de las ciencias sociales y su influencia en dicho ejercicio para, finalmente, establecer estrategias de solución que permitan afrontar las dificultades identificadas. El texto termina con las conclusiones halladas.

2.2 El ejercicio ciudadano en Colombia

Al reflexionar sobre el actual panorama nacional y mundial, encontramos una situación que no es alentadora. Aunque fenómenos como la globalización y el auge tecnológico han facilitado la integración de las sociedades, el conocimiento de la información y el desarrollo económico, problemas



sociales como la desigualdad, el hambre, los conflictos y la discriminación, permanecen en gran parte del planeta, sin que la humanidad encuentre una solución definitiva a estos. Se podría afirmar que la situación es responsabilidad de los gobernantes y los grandes líderes políticos, pero finalmente son los pueblos y las personas quienes eligen a esos gobernantes y quienes deben estar mejor preparados para afrontar estos problemas.

El caso colombiano es especialmente preocupante. Durante lo corrido del siglo XXI, la nación ha avanzado en temas de educación, infraestructura y seguridad, pero al día de hoy sigue siendo un país altamente desigual, con altos niveles de corrupción y violencia. El proceso evolutivo del país muestra que los problemas sociales, políticos, jurídicos y económicos actuales son un cúmulo de malas decisiones administrativas, que se remontan al periodo de la Colonia española y que obedecen a la mala gestión que la Corona hizo en los territorios conquistados. Estos problemas se profundizan por una dinámica política que hace que el país sea gobernado por las mismas élites políticas, lo que genera que cada gobierno implemente programas que están cobijados por una ideología política similar y cuyos intereses favorecen en mayor medida a las clases altas. Así mismo, la historia del país es altamente repetitiva, lo que hace que la sociedad experimente cada cierto tiempo las mismas dinámicas nacionales, por ejemplo, las afectaciones territoriales que hacen que la extensión del país sea cada vez menor, lejos está el actual tamaño del territorio colombiano de esa Gran Colombia que se independizó en 1819.

Por otra parte, la violencia también ha sido un fenómeno recurrente que a lo largo de los siglos ha tomado diversas connotaciones, pero que siempre ha descargado en la población civil las más graves consecuencias, como lo indica Caballero (2016), un país de dos pisos, donde los de arriba juegan a la política y los de abajo ponen los muertos. Durante los últimos cincuenta años, el contexto nacional ha estado determinado en gran parte por el conflicto armado interno, que se caracteriza por la multiplicidad de actores armados, ya que el Estado no se enfrenta a un solo grupo subversivo y hay presencia de una economía ilícita que alimenta la guerra y que, a su vez, se nutre de los problemas sociales. Es un conflicto en el que la población civil ha sido utilizada como estrategia de guerra



por parte de todos los actores armados, incluidas las fuerzas del Estado. Son estas mismas particularidades las que han dificultado la completa terminación de los enfrentamientos.

Este panorama no es alentador y genera cuestionamientos políticos y sociales sobre cómo producir un verdadero cambio en el país. Independiente de la forma que tome, en ese cambio debe ser clave el papel de la ciudadanía y la apropiación que realicen de sus derechos civiles y políticos, lo que termina por fundamentarse en el correcto conocimiento y análisis del panorama en sí mismo. Es ante esta condición que el tipo y la calidad educativa que recibe un ciudadano determina su papel activo en la solución de estos problemas. De especial mención es la educación universitaria, pues es un espacio que permite, no solo discutir e identificar soluciones, sino también desarrollar las competencias de los futuros profesionales que lo harán. A pesar de que no todas las profesiones se enfocan en hacer del planeta un lugar más equitativo, sí es necesario que un profesional tenga capacidades de empatía y que desde su ejercicio ciudadano aporte en la construcción de una sociedad más equitativa.

En ese orden de ideas, una ciudadanía activa debe partir de un conocimiento básico sobre historia, geografía, teoría constitucional y derechos humanos, pues no sería posible modificar la situación de una sociedad sin conocer los aspectos que la componen, y son precisamente estas áreas las que permiten comprender los problemas. Ese conocimiento debe partir de una formación integral, que no solo se centre en formar profesionales buenos en su área de estudio, sino que también sean buenos en el ejercicio de sus derechos y deberes. Al respecto, Benejam (1989, p. 7) afirma que:

El verdadero aprendizaje consiste no solo en la capacidad de integrar conocimientos y principios de procedencia diversa, sino en aplicarlos a situaciones prácticas de la vida. Algunos aprendizajes pueden ser de uso inmediato, pero otros muchos entran a formar parte de las estructuras mentales del sujeto y surgen del pensamiento cuando hay que tomar decisiones conscientes; ya sea aplicando los conocimientos a la acción, o combinando las ideas adquiridas de forma creativa y divergente para resolver problemas nuevos.



Es decir, el conocimiento adecuado no solo permite una resolución de problemas, sino la apropiación de los derechos y deberes que constitucionalmente le pertenecen a la ciudadanía. Esos derechos, especialmente los políticos, facilitan que la ciudadanía sea partícipe de las decisiones que se toman en su nación y, finalmente, determinan las condiciones políticas, sociales y económicas que la caracterizan.

El caso colombiano permite evidenciar esta situación, pues experiencias de participación ciudadana recientes evidencian que la población colombiana en general no hace uso de sus derechos políticos. Casos recientes como el plebiscito por la paz realizado en 2016 para refrendar los acuerdos negociados entre el gobierno y la exguerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC-EP, o la consulta popular anticorrupción realizada en 2018, mostraron altas tasas de abstención y resultados negativos que, luego se comprobó, se basaron en mentiras para manipular el voto de las personas.

Para el plebiscito de 2016, y de acuerdo con la Registraduría Nacional del Estado Civil, el censo electoral correspondía a 34.899.945 colombianos⁵, de los cuales solo ejercieron el voto 13.066.047 personas, es decir que se presentó una tasa de abstención del 62,5%. En 2018, y según datos de la misma entidad, el censo electoral era de 36.421.026⁶, de los cuales alrededor de 11.600.000 ciudadanos participaron en la consulta popular, generando que esta no alcanzara el umbral de 12.140.342 votos necesarios para ser válida. Por otra parte, en los días siguientes a la realización de ambos eventos democráticos, los medios de comunicación dieron a conocer cómo a través de mentiras, cadenas falsas en redes sociales y las llamadas *fake news*, se logró que la ciudadanía votara hacia determinada tendencia.

Casos más recientes como las elecciones regionales de 2019, muestran una reducción en la tasa de abstención, pero la manipulación política sigue siendo una característica en este tipo de eventos. Los datos de la

5 Colombianos habilitados para votar en el Plebiscito 2016. Disponible en https://www.registraduria.gov.co/?page=plebiscito_2016

6 Colombianos habilitados para votar en la Consulta popular anticorrupción de 2018. Disponible en <https://www.registraduria.gov.co/36-421-026-colombianos-estan.html>



Registraduría muestran que el censo electoral para elección de alcaldes era de 36.581.160, de los cuales hubo 22.189.063 votantes, y 30.791.824 para gobernadores, de los cuales se registraron 18.871.926 votos⁷; es decir, para ambos cargos públicos la votación estuvo por encima del 60%, lo que evidencia una alta participación electoral. Sin embargo, se evidenciaron campañas políticas cuyos discursos se basan en el racismo, el machismo, el clasismo, la xenofobia, especialmente hacia los migrantes venezolanos; el rechazo hacia determinadas ideologías políticas, como el comunismo, e incluso estrategias electorales que prometieron impedir que Colombia se convierta en una nueva Venezuela, cuando irónicamente muchas regiones colombianas viven una situación social y política más difícil que la del país vecino.

En un país como Colombia, considerado como uno de los más corruptos de América Latina, y donde cada semana estalla un nuevo escándalo de corrupción, en cierta medida es comprensible que la ciudadanía no ejerza sus derechos políticos. En el índice de percepción de la corrupción de 2019, el mismo que anualmente realiza la organización Transparencia Internacional, Colombia ocupa el puesto 96 en el *ranking* mundial, al alcanzar tan solo 37 puntos de los 100 posibles⁸. Esta visión que tiene la población juega un papel importante a la hora de ejercer sus derechos políticos, pues la calidad de la gestión institucional es deficiente. Sin embargo, esto no explica la facilidad con la cual aquella población que sí ejerce sus derechos políticos, es manipulada por diversos sectores políticos.

Incluso, el debate se puede llevar más allá del análisis de los ciudadanos que votan y los que no, y abordarlo desde la incapacidad del Estado para garantizar unas óptimas condiciones de justicia, equidad y libertad que propicien el ejercicio pleno de la ciudadanía, pues no es suficiente con la existencia del voto, la mayoría de edad o la pertenencia a un partido político (Mieles y Alvarado, 2012) para que, efectivamente, la población

7 Registraduría Nacional del Estado Civil. (2019). Colombianos habilitados para votar en elecciones regionales de alcaldes y gobernadores.

8 Índice de percepción de la corrupción 2019. Disponible en <https://transparenciacolombia.org.co/wp-content/uploads/cpi2019-report-es-web-1.pdf>



ejerza sus derechos. La presencia de actores armados en los territorios más apartados y las dinámicas de las económicas ilícitas, como el narcotráfico y la minería ilegal, son también fenómenos que impiden que la población haga un ejercicio libre de sus derechos.

Por otra parte, también es necesario que ese ejercicio de los derechos se sustente en un conocimiento de la realidad social, política y económica del país. Desde la docencia universitaria se evidencia que la mayoría de los jóvenes recién graduados de bachillerato no reconocen elementos históricos básicos de su país, como el proceso de independencia o el origen del conflicto armado; incluso, desconocen que el país se divide territorialmente en departamentos y no imaginan que exista un mundo más allá de las fronteras nacionales, las cuales tampoco reconocen. Si un ciudadano no identifica elementos tan básicos como los geográficos o los históricos, qué se puede esperar de su práctica ciudadana, qué tan preparado está para ejercerla cuando la ley se lo permita o qué tan manipulable puede llegar a ser por parte de los líderes políticos.

En ese orden de ideas, cabe cuestionarse sobre la forma en la que se enseñan las ciencias sociales en las instituciones educativas de enseñanza básica y bachillerato en Colombia, y específicamente cómo se integran los componentes histórico, político y de participación ciudadana.

2.3 Formación en ciencias sociales y competencias ciudadanas

A nivel nacional, es la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, la que regula el servicio público de educación, incluyendo elementos como los programas curriculares, los niveles educativos, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, entre otros aspectos. Esta normativa señala, entre las funciones de la educación, la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos,



históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

En su forma original, esta ley contemplaba la enseñanza de la historia, la geografía, la Constitución Política y la democracia como parte de las ciencias sociales; es decir, se enseñan estos componentes como un todo cobijado bajo la asignatura de las ciencias sociales. Por lo tanto, aquellos ciudadanos que recibieron su educación básica a partir de la segunda mitad de la década del 90, tuvieron sus conocimientos históricos, políticos y ciudadanos limitados al currículo de las ciencias sociales.

Aguilera Morales (2017, pp. 18, 22), al analizar el impacto de esta normativa, afirma que esta dinámica generó que en la historia que se enseñaba a partir de su promulgación, prevaleciera el abordaje de una disciplina cronológica con los periodos históricos de otrora, y que en el caso de la geografía, se omitiera la dimensión latinoamericana; así mismo, que sea un área que ha girado alrededor de principios conservadores específicos, dejando de lado los sucesos relacionados con el inicio de la violencia bipartidista y la consecuente violencia subversiva. La autora añade que los recién egresados de la educación media evocan que sus clases sociales se limitaron a contenidos históricos como fechas y personajes o acontecimientos políticos y militares.

Sin embargo, bajo el gobierno del expresidente Juan Manuel Santos, se promulgó la Ley 1874 de 2017, que modificó parcialmente la Ley General de Educación. Esta nueva ley se enfoca en la enseñanza de la historia colombiana, latinoamericana y mundial como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales y añade que esta historia debe incluir énfasis en la memoria de las dinámicas del conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, orientado a la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera. Este énfasis se explica por el proceso de paz adelantado por el gobierno del expresidente, que fue complementado con la Ley 1732 del 2014, a través de la cual el gobierno nacional estableció como obligatoria la enseñanza de la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media.

La enseñanza de estos aspectos también se puede analizar a través del estándar sobre competencias ciudadanas que establece el Ministerio



de Educación Nacional. Este se organiza en tres grupos específicos⁹: i) la convivencia y la paz, que se fundamentan en la consideración de los demás y de cada persona como ser humano; ii) la participación y la responsabilidad democrática, cuya orientación es la toma de decisiones en diferentes contextos, bajo el principio de que estas deben respetar los derechos fundamentales de las personas, así como los acuerdos, normas, leyes y la Constitución de rigen la comunidad y iii) la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias, que promueven el reconocimiento y el disfrute de la diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás.

Para Mieles y Alvarado (2012), este programa retoma el concepto de competencia como saber hacer y ofrece a los estudiantes de básica primaria, secundaria y media las herramientas necesarias para relacionarse con otras personas de una manera comprensiva y justa, sin embargo, consideran que el programa se queda corto para la formación de sujetos políticos, pues los procesos de formación se limitan a transmitir las normas y valores que regulan la convivencia, así mismo el currículo termina siendo una imposición del Estado que no considera las necesidades de las comunidades, como las indígenas y las afrocolombianas.

Por su parte, Mejía y Perafán (2006) estiman que los esfuerzos que ha realizado el Ministerio respecto a estas competencias muestran una importancia renovada hacia el tema, pues su formulación se ha basado no solo en investigaciones y trabajos de vanguardia a nivel internacional, sino que también plantean la ciudadanía como experiencias que deben ser vividas por los estudiantes, a través de una visión racionalista de la ética. No obstante, los autores también afirman que las definiciones actuales de las competencias ciudadanas presentan algunas limitaciones, así, la complejidad en la definición de conceptos como *acuerdo*, *democracia*, *exclusión* y *discriminación*; la intención adoctrinadora que poseen determinadas competencias; la diferencia entre lo que pasa a nivel micro y a nivel macro que implican reacciones y comportamiento ciudadanos diferentes

9 Formar para la ciudadanía sí es posible: lo que necesitamos saber y saber hacer.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-75768_archivo_pdf.pdf



y la ausencia de una democracia perfecta a nivel nacional, que conlleva a situaciones sociales de desigualdad y vulneración de los derechos.

A estos problemas del contenido de las ciencias sociales y las competencias ciudadanas se añade que uno de los mayores errores en el sistema educativo es que no solo se aprende poco y mal, sino que los programas son irracionales y excesivos y la metodología tan inadecuada, que la única aspiración del estudiante es aprobar el curso y dejar de estudiar (Benejam, 1989, p. 3). De igual forma, las instituciones de educación pública tienden a una sobrepoblación estudiantil que se sale de las manos de los docentes y que termina afectando el proceso de aprendizaje de los estudiantes; y en el contexto colombiano, esta situación se acompaña de profundos problemas sociales y de los desafíos que generan las dinámicas del conflicto armado sobre las niñas, niños y jóvenes, especialmente en las zonas rurales.

En consecuencia, el proceso de apropiación y uso de los derechos políticos y civiles de la población colombiana se ve obstaculizado, entre otras razones porque: i) existen varias generaciones cuyo conocimiento sobre la historia, la geografía y la Constitución del país, se limitan a una sola área de estudio que corresponde al de las ciencias sociales; ii) la estructura que se ha formulado respecto a la formación en competencias ciudadanas no refleja la realidad social, política, económica y jurídica del país; iii) aquellos ciudadanos cuya educación básica se obtuvo a través de una institución pública, se enfrentaron a un sistema sobrepoblado, cuya metodología de aprendizaje no fue la más adecuada y iv) la realidad social y política del país dificulta el acceso a la educación.

En este sentido, es posible comprender las razones por las cuales un ciudadano o ciudadana colombiana, termina por ignorar sus derechos políticos y no ejercerlos. Irónicamente, al finalizar los estudios de educación básica, es obligatorio para los estudiantes presentar las pruebas del Estado, que incluyen la evaluación sobre el conocimiento de los temas que se imparten con estas dificultades.

Ante este panorama, son las instituciones de educación superior las que terminan encargándose de la formación en derechos civiles y políticos y enfocados solo en la población que efectivamente cuenta con la



oportunidad de acceder a uno de sus programas. Al respecto, el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES, informa que al año 2018 existían en el país un total de 2.440.367 personas matriculadas en programas técnicos, tecnológicos, universitarios, especializaciones, maestrías y doctorados, comparados con los 2.446.314 matriculados a 2017¹⁰. Es decir, entre estos años se presentó una diferencia de casi seis mil estudiantes matriculados.

Según los análisis de medios como Portafolio y El Tiempo¹¹, esta reducción se explica por el costo de las matrículas, programas poco atractivos, las tasas de desempleo, la creencia de que la educación superior no es aportante para el mejoramiento de las condiciones de vida e, incluso, políticas nacionales que han modificado estrategias de cobertura educativa, como es el caso del programa *Ser pilo paga*, creado por el gobierno de Juan Manuel Santos y que bajo la administración de Iván Duque pasó a ser *Generación E*.

A las dificultades de cobertura se añade que la educación en historia, Constitución y derechos humanos, no está presente en todos los planes de estudio, pues son solo los programas relacionados con el derecho, las ciencias políticas y las ciencias sociales los que efectivamente forman a sus estudiantes al respecto. Los demás programas no incluyen esta formación o la limitan a una asignatura que es considerada como *relleno* por los estudiantes. Desde las mismas instituciones se debe velar porque los planes de estudio incluyan la formación en ciudadanía.

10 Resumen indicadores educación superior 2018. Disponible en <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/Informes-e-indicadores/Resumen-indicadores-Educacion-Superior/>.

11 <https://www.portafolio.co/economia/cada-vez-menos-jovenes-llegan-a-la-educacion-superior-536385>
<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/cifra-de-matriculados-en-educacion-superior-en-colombia-en-2017-356546>



2.4 ¿Existe solución?

En ese orden de ideas, la solución para los problemas hasta aquí expuestos debe ser integral, es decir, no basta con simplemente modificar un currículo o ampliar la cobertura educativa, se debe partir de todos los niveles de formación, incluido el hogar y la sociedad, y enfocarse en que el efectivo ejercicio de la ciudadanía es fundamental en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, que brinde óptimas condiciones sociales, políticas, económicas, jurídicas y culturales para todos y cada uno los miembros que la componen, sin distinción de raza, género, edad, clase, nacionalidad o cualquier otro rasgo distintivo.

Los análisis de Mielles y Alvarado (2012) respecto a la ciudadanía y los componentes que deben moldear a las competencias ciudadanas, ofrecen una guía para plantear los estándares que deben orientar la formación de personas más conscientes respecto a sus derechos civiles políticos. En este sentido, se proponen tres tipos de ciudadanía: multicultural, intercultural y democrática.

La ciudadanía multicultural se fundamenta en que los Estados son multiculturales y poliétnicos, es decir, compuestos por una población diversa cuya identidad debe ser reconocida para garantizar la igualdad al acceso de bienes, recursos y servicios (Kymlicka, 1996). Cuando la identidad de todos los miembros del Estados es reconocida y respetada, el ejercicio efectivo de sus derechos civiles y políticos es más probable, pues se sienten representados por las dinámicas políticas y sociales que componen el Estado, además que cuentan con un sistema que les brinda protección.

Por su parte, la ciudadanía intercultural apuesta por la relación entre grupos sociales y culturales a partir del reconocimiento del otro, de sus derechos, para lograr el diálogo entre sujetos que son diferentes y favorecer la construcción de un proyecto común, en el cual las personas se sientan reconocidas como sujetos y actores sociales (Sánchez, 2008). Al igual que la ciudadanía multicultural, el propósito es hacer que todos los grupos humanos que componen la sociedad se sientan respetados e



identificados, pues ninguna ley o dinámica social los discriminaría por su etnia, género o clase. Al no sentirse excluidos, se apropian de sus derechos y hacen uso de su ciudadanía.

Finalmente, la ciudadanía democrática parte del reconocimiento de la historia social, política y cultural de los Estados, pero no solo de los sucesos que componen el proceso evolutivo, sino desde las acciones que han excluido a determinado grupos sociales. Esto se hace indispensable pues genera la creación de espacios públicos que permitan denunciar las injusticias y exigir mejores condiciones de vida, precisamente a través del reconocimiento y ejercicio de los mecanismos de participación ciudadana. Esta ciudadanía implica la responsabilidad histórica de propiciar procesos tempranos de empoderamiento, sensibilización, compromiso y cuestionamiento desde los cuales los ciudadanos desde temprana edad logren construir un sentido ciudadano acorde con sus potencialidades y necesidades, que estén en la capacidad de situarse como sujetos con competencias para realizar una lectura comprensiva de la historia, pero también de transformarla cuando las circunstancias lo ameriten (Mieles y Alvarado, 2012).

Estas tres ciudadanía se enfocan en la inclusión de todos los grupos que componen la sociedad, a partir del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, y de los procesos históricos que han discriminado y oprimido a grupos como los indígenas, los afrodescendientes y las mujeres, pues son los que efectivamente muestran los errores y los cambios que la misma ciudadanía debe realizar. Al respecto, Sánchez (2008) también afirma que es necesario:

La revisión del currículo escolar público, en relación con las materias de historia y literatura, a fin de otorgar un mayor reconocimiento a las contribuciones históricas y culturales de las minorías etnoculturales; desarrollar programas educativos antirracistas; programas de prevención de declaraciones (sexistas u homófobas); y programas de educación bilingüe. Estas políticas educativas buscan que las personas de los grupos étnicos se sientan cómodas en las instituciones de la sociedad, una vez que han conseguido involucrarse en ellas (p. 1).



Bajo esta visión, el propósito es que el efectivo ejercicio ciudadano parta de la igualdad de condiciones sociales, políticas y jurídicas para todas las personas que hacen parte de la nación.

Los análisis de Mejía y Perafán (2006) también proponen que las competencias ciudadanas se deben dirigir hacia la construcción de una sociedad democrática crítica, lo cual implicaría que su enfoque tome en cuenta que las relaciones ciudadanas son complejas, fragmentadas, no transparentes y no discernibles de manera inmediata y superficial; que los mecanismos de participación para definir y redefinir normas son imperfectos; que los mecanismos de diálogo no son necesariamente aplicables a todas las situaciones, especialmente en términos de valores éticos y de la ciudadanía; que las relaciones sociales ciudadanas a nivel macro no son un simple reflejo de las relaciones a nivel micro y que el pensamiento crítico debe ser una manera global de entender y practicar la ciudadanía. Es decir, no se pueden generalizar la enseñanza, el desarrollo y las prácticas de las competencias ciudadanas, pues no todos los ciudadanos se enfrentan a las mismas situaciones o actúan en el mismo contexto social, político y económico.

En consecuencia, para lograr el efectivo uso de los derechos civiles y políticos por parte de la población colombiana, se debe partir de un análisis profundo de la realidad del país y de la identificación de aquellas estructuras y prácticas que discriminan a determinados grupos minoritarios. Ese análisis permitirá la adaptación del actual currículo en ciencias sociales y en competencias ciudadanas, de tal forma que la formación educativa en todos los niveles les permita a los ciudadanos reconocer el panorama nacional para luego identificar cómo desde su ciudadanía puede aportar a su mejoramiento. Finalmente, los cambios educativos deben estar acompañados de los cambios sociales y políticos que garanticen la efectiva superación de la violencia armada, de la corrupción y de los problemas de fondo que tiene Colombia.



2.5 Conclusiones

Históricamente, Colombia se ha considerado como una de las democracias más estables de la región de América Latina, sin embargo, no es más que una democracia imperfecta. La Constitución de 1991 establece unos derechos civiles y políticos importantes, como el derecho al voto, la participación política; introduce importantes herramientas como los mecanismos de participación ciudadana, pero la ciudadanía no recurre a estos como instrumentos para transformar la realidad social, política y económica del país. Una realidad caracterizada por situaciones de violencia armada, desigualdad y discriminación, que no ha sido reflejada en la formación educativa y que es desconocida por muchos ciudadanos colombianos.

Si bien la enseñanza educativa desde el Ministerio de Educación Nacional se ha pensado para abordar elementos claves como la convivencia pacífica, la participación ciudadana, las ciencias sociales y el reconocimiento de las diferencias, esta se ha quedado corta en la formación de ciudadanos consientes de la realidad nacional y de la importancia de su papel en la transformación de la misma. El problema inicia con un currículo que aglutina aspectos claves como la historia, la geografía, el conocimiento de la Constitución Política y los derechos humanos bajo una misma asignatura: las ciencias sociales; esto genera un conocimiento limitado que no refleja por completo el panorama nacional y regional. Se suman las dificultades sociales del país, que no permiten la completa cobertura educativa nacional y que limita la calidad de la enseñanza.

Frente a los desafíos que sigue enfrentado la sociedad colombiana, la educación juega un papel clave para afrontarlos y se hace necesario abordar las dificultades identificadas a lo largo del texto respecto a la formación en ciencias sociales y competencias ciudadanas. Se debe partir del reconocimiento de los problemas que aquejan al país, para luego incluir su análisis político e histórico en los currículos académicos junto a lo que ya existe, para que sea desde la misma academia que se genere esa transformación que tanto requiere la nación.



Referencias

- Aguilera Morales, A. (2017).** La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, 45, 15-27.
- Benejam, P. (1989).** Geografía y educación. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 8, 1-9.
- Caballero, A. (2016).** *Historia de Colombia y sus oligarquías (1498-2017)*. Ministerio de Cultura, Biblioteca Nacional de Colombia.
- Kymlicka, W. (1996).** *Ciudadanía multicultural*. Paidós.
- Congreso de la República. (1994).** Ley 115 de febrero 8. Ley general de educación. Diario Oficial 41.214 de febrero 8 de 1994.
- Congreso de la República. (2014).** Ley 1732 de septiembre 1. Cátedra de la paz. Diario Oficial 49.261 de septiembre 1 de 2014.
- Congreso de la República. (2017).** Ley 1874 de diciembre 27 por la cual se modifica parcialmente la Ley general de educación. Diario Oficial 50.459 de diciembre 27 de 2017.
- Mejía, A. y Perafán, B. (2006).** Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios Sociales*, 23, 23-35.
- Mieles, M. y Alvarado, S. (2020).** Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Estudios Políticos*, 40, 56-75.
- Sánchez, I. (2008).** Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 1-12.





El vínculo educativo y sus avatares en la virtualidad¹²

Maritza García-Toro¹³

Resumen

El vasto horizonte que nos ofrecen las tecnologías de la información en el campo de la educación presenta ventajas, al tiempo que diversos retos. Uno de ellos es cómo establecer y mantener un vínculo entre docente y estudiante que sostenga la labor educativa y reivindique su función civilizadora y humanizante. En este documento, se hace un recorrido por el concepto de vínculo educativo, su relevancia como

¹² Artículo de reflexión a partir de la experiencia docente de migración intempestiva a la virtualidad por la pandemia de COVID-19.

¹³ Ph. D. en Psicología de la Universidad de Salamanca, docente investigadora de la Dirección de Humanidades de la Corporación Universitaria Remington. Correo: maritza.garcia@uniremington.edu.co



espacio intersubjetivo donde se inserta el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus avatares en la modalidad educativa virtual. Se concluye con algunas reflexiones acerca de la disposición del espacio virtual de aprendizaje como espacio de encuentro y socialización que permita la emergencia subjetiva de los actores de la educación.

Palabras clave: educación virtual, vínculo educativo.

3.1 Introducción

La educación mediada por dispositivos electrónicos ofrece un campo prometedor, tanto desde el punto de vista del acceso al conocimiento y a la formación por parte de colectivos que presentan restricciones para desplazarse hasta un centro educativo (por razones funcionales, socio-culturales, espaciotemporales, etc.), como a la disponibilidad de recursos novedosos y atractivos que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien persisten algunas resistencias frente a esta modalidad de educación, cada vez hay más personas recurriendo a internet para su educación formal e informal. Pero, ¿estamos perdiendo algo?, ¿estamos sacrificando la relación personal, íntima y cercana entre estudiantes y docentes al reemplazar las aulas presenciales?, en definitiva, ¿estamos deshumanizando la educación?

Quienes cuentan con experiencia en educación virtual y *online*, podrían responder rápidamente con un rotundo no. Incluso, muchos investigadores coinciden en que es conveniente que la tradicional relación de *poder* entre el estudiante y el maestro se esté erosionando, dando origen a relaciones más igualitarias (Wilkins, 2014). Sin embargo, vale la pena problematizar algunos aspectos propios de la educación virtual para no caer en simplismos.



El componente afectivo de la educación ha sido discutido desde tiempo atrás sin que aún hayamos dicho suficiente sobre ello, porque, por alguna razón, pese a que se ha señalado su importancia, en las instituciones educativas sigue prevaleciendo el abordaje académico y cognitivista del aprendizaje. No es objeto de este texto ahondar en las causas de este fenómeno, sin embargo, podríamos apuntar que, en la estructura misma de las instituciones, su distribución espacial, en el diseño de los planes de estudio, puede vislumbrarse una predilección por los contenidos y las competencias de tipo mental y casi una incitación para que así sea.

La misma etimología de las palabras que utilizamos para referirnos a los actores de la educación dan cuenta de las modificaciones sufridas en la relación entre quien educa y quien es educado. La palabra docente proviene del verbo latino *docēre* o enseñar, que significaba, literalmente, *hacer que alguien aprenda*. Mientras que la palabra maestro se origina del antiguo vocablo latino *magister*, que indica al mejor en algo y que, por ello ocupa un lugar de liderazgo. Esta expresión empezó a emplearse para referirse a una persona con habilidades y sabiduría extraordinarias que lograba que otros le siguieran. Finalmente, el término profesor se deriva del verbo *profitēri*, es decir, *hablar delante de la gente* (Álvarez, s.f.).

Por su parte, la palabra estudiante procede del verbo *studeo*, que inicialmente no significaba estudiar en el sentido contemporáneo, sino *dedicarse con atención* (a algo), *tener gran gusto* (por algo), *estar deseoso* (de algo), *realizar con afán*, etc. Álvarez (s. f), además, nos puntualiza que se suele relacionar con el verbo griego *σπεύδω* (*speudo*) *apresurarse a hacer algo*, *estar deseoso por hacer algo*, *esforzarse por hacer algo*, etc., de donde procede el griego moderno *σπουδάζω* (*spu dazo*), estudiar. De manera que, posteriormente, en el siglo I d. C., se empezó a emplear para referirse a alguien que *se dedica con atención a las letras*. En cambio, el origen de la palabra alumno ha tenido un recorrido menos claro, empezando porque se ha extendido una etimología errónea que afirma que esta palabra se compone de *a-lumen*, es decir, el que no tiene luz. En lugar de esto, el origen de tal expresión parece ser *alumnus*, del verbo *alo*, alimentar, nutrir, cuyo participio pasado *altus* (alto), por cierto, significa *el que ha sido alimentado* (y por tanto es alto). Así, inicialmente, el *alumnus* es un niño de



pecho, que ha de ser alimentado y, a partir de ahí, *pudo* llegar a significar aquel que es alimentado intelectualmente.

De tal suerte que, el lugar que ocupan el educador y el estudiante en la escena educativa, así como el tipo de relación que establecen entre ellos ha variado a lo largo de los años. Desde la segunda mitad del siglo XX, a raíz de los aportes de la psicología, las neurociencias y los avances tecnológicos, se cuenta con mayor conocimiento acerca de cómo se aprende y las herramientas de la enseñanza se han diversificado, dando un lugar más protagónico al alumno. Sin embargo, el contexto socioeconómico actual ha generado que las profesiones pierdan su connotación de *arte* para convertirse en *oficios*. Se ha señalado reiteradas veces el carácter deshumanizante de algunas estructuras escolares (especialmente universitarias) que responden exclusivamente a las demandas del mercado y convierten las relaciones entre los sujetos que la componen en lógicas de intercambio, originando una homogeneización de prácticas y saberes que privilegian los conocimientos o competencias instrumentales con miras a que el individuo se inserte laboralmente, por lo que, en las últimas décadas, se ha hecho perentorio retomar la formación sociocrítica y humanista.

Como bien señala Vélez van Meerbeke (2010), en las universidades los estudiantes cuentan con acceso a variadas formas de adquirir conocimiento, que ya no se circunscriben a los centros universitarios, sino que se extienden a lo digital y a la virtualidad, los modelos animados, simuladores, realidad aumentada o virtual, internet, entre otros. El conocimiento está cada vez más globalizado, es más amplio y complejo, si bien, parece que también más *despersonalizado*.

Al respecto, por lo que se vislumbra en algunas investigaciones y se extrae de las mismas conversaciones y comentarios de los estudiantes, no son pocos los que, si bien reclaman clases más dinámicas y participativas, y disfrutan de los recursos interactivos virtuales, también demandan la guía del docente en quien necesitan ver un modelo de saber o de comportamiento (Covarrubias y Piña, 2004). Muchos estudiantes valoran al docente que acompaña el proceso de aprendizaje y no al que *entrega documentos para que uno se las arregle como pueda*.



En 1997, la Asociación Médica Estadounidense realizó un estudio con 12.118 adolescentes que cursaban secundaria y preparatoria, cuyos resultados arrojaron que las relaciones positivas con los docentes fueron más importantes que la cantidad de estudiantes por clase, la capacitación de los maestros, las reglas del aula y la política escolar para prevenir riesgos psicosociales, evidenciando que cuando los estudiantes se sienten conectados con sus docentes, reciben un trato justo y son parte de la escuela, es menos probable que incurran en conductas de riesgo (Resnick *et al.*, 1997). Este tipo de vinculación ha sido más estudiada en la educación obligatoria primaria y secundaria, pues, se suele creer que, en las carreras universitarias donde el clima es más *académico*, la afectividad del vínculo tiende a declinar. Sin embargo, olvidamos que, especialmente en los primeros semestres, nuestros estudiantes son aún adolescentes y que, aun si no fuera así, los seres humanos seguimos siendo sujetos que respondemos a la vinculación.

Es por esto que nos proponemos hacer un recorrido por el concepto de vínculo educativo y sus particularidades en la modalidad educativa virtual para aportar a la reflexión acerca de los cambios posibles y necesarios para continuar avanzando hacia una educación eficaz, pertinente y transformadora.

3.2 El vínculo educativo

Hablar de vínculo educativo es más complejo que referirse simplemente a las relaciones cordiales que, se espera, se establezcan entre el docente y el estudiante, pues este lazo tiene unas dinámicas y conflictos inherentes que lo hacen particular. En su texto *Sobre la psicología del colegial*, Freud (1914) nos hace una confesión, recordando sus años de instituto: “no sé qué nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros” (Freud, 1991, p. 248). En este texto,



Freud reflexiona acerca del trasfondo afectivo presente en la relación que se establece con los docentes, recordando que a estos se les lisonjea o se les evita y son objeto de admiración, aversión, simpatías o antipatías, algunas veces justificadas, otras veces, sentadas sobre bases imaginarias o suposiciones. Tampoco deja de mencionar cómo los estudiantes suelen *estudiar los caracteres* del docente, ampliándolos o deformándolos, y basándose en ellos para la formación de su propio carácter. La burla hacia los errores o debilidades del maestro, la inconformidad ante sus exigencias, pero también la admiración y el orgullo hacia sus logros y competencias, en definitiva, hacia su saber, son parte de la experiencia de este vínculo.

Numerosas investigaciones en el campo del apego y del desarrollo infantil (Ainsworth y Bowlby, 1991; Bowlby, 1969; 1973; 1980; Main, 1996; Blehar, Waters y Wall's, 1978) coinciden en que, si bien el devenir del sujeto es dinámico y se construye a lo largo del ciclo vital, *la índole y el tono afectivo* de nuestras relaciones con los demás, los cuales influyen en nuestro comportamiento, en nuestra toma de decisiones e, incluso, en nuestro desempeño social, quedan en gran parte establecidas a edad temprana sobre la base de las relaciones con nuestras primeras figuras significativas. Así, a lo largo de los años, no hacemos más que desarrollar esos afectos y transformarlos, buscar un ideal a partir de aquel que representaron nuestros padres o sus suplentes. Las demás personas, especialmente aquellas que ocupan un lugar de poder o autoridad, devienen en sustitutos de esos primeros objetos de amor convirtiéndose en blanco de afectos o aversiones a las cuales, el depositario, no siempre contribuye directamente (Freud, 1914).

Así, uno de los elementos que contribuye a la complejidad del vínculo educativo es el lugar que el docente ocupa en el psiquismo del estudiante, pues este no es solo un sujeto que le transmite un saber, es además un sustituto de figuras significativas que estuvieron presentes desde edades tempranas, de manera que el educador se vuelve objeto de los odios y los amores estudiantiles por transferencia de los afectos que despertaron las figuras primordiales. Esto nos resulta obvio, y hasta lógico, cuando nos referimos a la etapa preescolar y los primeros años de la educación



básica, en los que el niño y la niña ven a su docente como una extensión de las personas que inicialmente le han brindado cuidados, protección y que han representado la ley; hablamos, pues, de padres, madres, abuelos, tías, o cualquier otro adulto que haya asumido las funciones paternas y maternas. En cambio, este lugar de sustituto nos parece menos claro en los docentes universitarios, con quienes la relación parece, por decirlo de alguna manera, más académica y menos afectiva. Sin embargo, no existe tal diferencia, solo que con el correr de los años, la manifestación de este afecto ha transmutado y el estudiante ha ido sumando otras experiencias que entran a configurar su relación con los docentes.

El estudiante universitario ha transitado por otros fenómenos afectivos que permiten resignificar su relación con sus figuras significativas, su universo emocional se va haciendo más complejo y cuenta con otras herramientas psíquicas para afrontar las experiencias. Por ejemplo, durante la adolescencia, el sujeto ya ha descubierto que su padre, madre o sustitutos, tienen defectos, algunos bastante intolerables y el proceso inicial de idealización al que han sido sometidos esos otros representativos va cediendo, no sin una gran cuota de malestar. Es de esta manera como el joven confundido y desconcertado empieza a criticar, retar o desobedecer los mandatos paternos y esta postura se transfiere a las otras figuras importantes como son los docentes. Algunas de estas actitudes serán transitorias, mientras se produce el reajuste y el adolescente aprende a tener una visión más *realista* de sus otros primordiales, reconociéndolos en sus cualidades y defectos sin, por ello, desvalorizarlos. No obstante, en otros casos, quedan plasmados como rasgos de carácter que se siguen expresando en distintos entornos, incluso, más tarde en el entorno laboral.

Es por ello que, si bien pareciera que la relación educativa tiene otro carácter en el entorno universitario, donde, incluso en algunos casos la brecha generacional se puede acortar (o modificar), los docentes no escapan a ser depositarios del respeto, las expectativas, críticas y hostilidades que antes despertaron las figuras significativas del alumno. Adicionalmente, no es raro encontrar que el educador suscita afectos ambivalentes, es decir, genera amores y odios simultáneamente, aunque ambos afectos fluctúen en intensidad.



Por otro lado, el vínculo educativo es complejo debido a que no se trata ni siquiera de una relación bidireccional, como podría pensarse. Es decir, no es un lazo que se teje solo entre el sujeto (estudiante) y el agente de la educación (docente)¹⁴, sino que existe un tercer elemento involucrado, y ese elemento es el saber. Sin este, la relación entre estudiante y docente no se diferenciaría de la que se establece con los amigos u otros agentes socializadores. El hecho de que en el acto educativo esté implicado el saber y el no saber, el aprender o no aprender marca una diferencia fundamental en este vínculo. Es por esto que, aunque se hable actualmente de invertir los roles en el aula o de hacer protagonista al estudiante, la relación entre ambos actores de la educación no es de paridad, pues el hecho de que se presuma un saber en el docente, así sea un saber no necesariamente conceptual sino acerca de los modos de enseñanza, inscribe una asimetría entre ambos.

Así, como diría Caram (2011) entre docente y estudiante “hay circularidad de intercambios, hay interacción, pero jamás simetría, ya que los lugares y funciones están definidas y no son intercambiables” (p. 114). Incluso, si elimináramos de la ecuación el saber que se le atribuye al docente, el solo hecho de que el educador tenga la potestad de calificar o evaluar el desempeño del educando, introduce cierta relación de poder que sustenta esta asimetría. Esta asunción previa por parte del estudiante de que ese otro, que es su docente, sabe algo que él no –sea poco o mucho– marca una primera disposición del estudiante hacia lo que el docente oferta.

Al mismo tiempo, estos devenires no son ajenos al docente, quien también trae consigo una historia personal que lo estructura y que interviene en su elección vocacional y en la forma como asume su función. Dicho de otro modo, la posición del docente frente al saber que encarna y transmite, así como sus modos o actos de enseñanza están atravesados por sus propios vínculos fundamentales y experiencias de vida. En

14 Si bien asumimos que tanto estudiante como docente son actores educativos, sin el ánimo de acudir a términos que ubiquen al educador en una posición activa y al educando en una posición pasiva, en ocasiones, recurriremos a la expresión agente y sujeto de la educación con el fin de hacer la diferenciación en el análisis de las dinámicas propias de cada uno.



consecuencia, este vínculo tiene un carácter afectivo, que no solo se limita a la relación reciente entre el docente y su estudiante, sino que actualiza las relaciones previas de ambos con sus figuras significativas. En el docente se evidenciará en su manera de asumirse como autoridad, en su tolerancia al cuestionamiento y en su propia posición frente al saber; en el estudiante, igualmente, en sus relaciones frente a la norma y a quien la representa, su motivación frente al saber, su sentimiento de competencia personal, entre otros.

Como puede verse, el universo psíquico de ambos actores se pone de manifiesto en el acto educativo y los conflictos estructurales no resueltos pueden convertirse en obstáculo para la construcción de un vínculo educativo que movilice positivamente hacia el saber. Por esto, es importante que el docente cuestione constantemente las bases sobre las que asienta su quehacer, no solo desde los modelos pedagógicos que lo guían, sino desde cómo su construcción subjetiva se devela en su acto educativo. También es primordial que comprenda que el estudiante puede proyectar sus conflictivos intrapsíquicos en él para que no se tome algunas de sus respuestas o actitudes como un asunto personal, tanto en el componente *positivo* (amoroso, cariñoso, aprobatorio) como en el *negativo* (hostilidad, oposición).

En lo referente a la relevancia del vínculo educativo, no podemos presumir que solo se trata de *llevarnos bien*, pues el objetivo de este vínculo es que permita vehicular el aprendizaje, para lo cual se necesita que confluyan el deseo de saber del estudiante¹⁵ y el deseo de enseñar del educador. Nos detendremos un momento en algunos aspectos preliminares para explicar cada uno.

La curiosidad intelectual se manifiesta desde los primeros meses de vida, la mayoría de los investigadores coinciden en que el ser humano tiene una inclinación innata a aprender, a conocer, las exploraciones infantiles y sus posteriores preguntas dan cuenta de ello. Podría pensarse entonces que, si la labor de las instituciones educativas es lograr el aprendizaje del estudiante, ya tenemos el terreno allanado, puesto que se

¹⁵ Retomemos el origen latín de la palabra estudiante (*studeo*) que significa *estar deseoso* (de algo), en este caso, el sujeto ha de estar deseoso de saber.



trata de aprovechar esa inclinación natural en favor de la oferta curricular e institucional. Sin embargo, quienes hemos transitado por distintos niveles educativos sabemos que múltiples elementos entran a jugar en contra de los propósitos de la escuela.

Normalmente, los fracasos de los intentos por *enganchar* a los estudiantes a las ofertas educativas se atribuyen a las metodologías anticuadas o monolíticas, así como a planes de estudio poco pertinentes para los estudiantes. No obstante, muchos docentes coincidirán en que, pese a involucrar al estudiante en el diseño del temario o la evaluación, variar la metodología y los recursos didácticos o incorporar las últimas tecnologías, sigue existiendo un resto que parece inabordable, ya sea representado en la desmotivación generalizada o en uno o dos estudiantes que no responden o no se comprometen. Huelga decir que esto puede considerarse parte de la singularidad del sujeto con la que el docente debe enfrentarse, pero aún hay otros elementos a considerar si no queremos simplificar el análisis del fenómeno. El pedagogo francés Phillipe Meirieu (1998) afirma que:

Lo 'normal', en educación, es que la cosa «no funcione»: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo que en realidad podría considerarse normativo en educación, no es que las cosas vayan bien, que el alumno sea dócil y coincida con la construcción imaginaria que el docente ha hecho de él, sino que aquel no se deje orientar e, incluso, se oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye (p. 73).

Este autor no es el único en plantearlo, en 1937 Freud había señalado que educar es una de las tres profesiones imposibles, junto con analizar y gobernar, pues son campos en los que los resultados nunca son por completo satisfactorios. Freud no pudo dejar de observar que algo en el sujeto se resiste a ser educado, y encuentra la explicación en que el acto educativo (entendido no solo como la actividad escolar sino toda acción que tenga función civilizadora) implica una renuncia a la satisfacción inmediata de los impulsos (pulsiones, para usar sus términos). Debido a



que la meta principal de todo sujeto es la obtención de placer y la reducción o extinción de la tensión que producen las necesidades corporales insatisfechas, cualquier situación que postergue o anule la posibilidad de satisfacción es experimentada como displacentera. Es natural, entonces, que el sujeto no tome con buen agrado las renunciaciones que exige la función civilizadora de la educación.

Esto introduce un malestar estructural en la labor educativa, el cual no solo está presente en el estudiante sino también en el docente, aunque sea de distinta naturaleza. Si el sujeto de la educación con frecuencia se opone, se rebela, objeta o, por el contrario, se inhibe o se *bloquea* frente a la oferta del educador, este, a su vez, lidiará con la impotencia de no ver cumplidas sus expectativas con respecto a la receptividad y el desempeño del estudiante (si el estudiante se queja de sus docentes, estos hacen lo propio con sus educandos). Además, no con poca frecuencia, el educador sentirá la tentación de renunciar a su tarea por considerarla difícil, ingrata o insostenible.

Entonces, si admitimos que la labor educativa está atravesada por cierta cuota de malestar, además de algunos puntos de imposibilidad y de impermeabilidad por parte del sujeto y el agente de la educación, ¿cómo hacer posible la labor educativa en medio de un malestar estructural?, ¿cómo sostenerse en la labor de enseñar sin “dimitir ante el silencio del estudiante, su desmotivación, su incumplimiento o impuntualidad” como lo expresaría Núñez (2003). Por otro lado, también nos preguntamos cómo lograr que el educando se comprometa con su proceso educativo cuando los espacios de enseñanza-aprendizaje compiten con otros recursos más atractivos, lo cual es particularmente cierto en la educación virtual, donde el estudiante debe gestionar su tiempo en medio de diversos distractores, incluso, cuando el mismo dispositivo que usa para estudiar representa su principal distractor.

Si tomamos los planteamientos de Meirieu y Freud con respecto al estudiante que se resiste como una forma de reivindicar su condición de sujeto o como respuesta al malestar que le genera la renuncia que le exige la educación, podemos aproximar una respuesta: el sujeto debe consentir el acto educativo. ¿Qué quiere decir esto? Que debe haber una



disposición psíquica hacia el saber por parte del estudiante, una apertura a ocupar el lugar del que aprende. Esto implica reconocer en sí mismo un vacío de saber y admitir a su docente como al agente que le ayudará a llenar ese vacío. Esto trae consigo un elemento que, aunque conocemos de manera tácita, vale la pena relieves: el estudiante no ha de respetar, admirar o valorar al docente solo porque ostente tal título, sino que es el estudiante quien otorga al maestro la autoridad para educarlo.

La anterior afirmación admite un matiz, no estamos hablando de ceder a los caprichos del estudiante, Meirieu (1998) nos advierte que centrar la educación exclusivamente en el niño (aquí diríamos, en el estudiante) no es una forma del todo defendible, pues no todo lo que sucede a su alrededor le puede ser subordinado. Cuando nos referimos a la autorización que confiere el educando sugerimos que hay una postura subjetiva del estudiante frente a su docente que le abre las puertas a las mediaciones que este propone para que logre aprender. Este consentimiento se deriva, en cierta medida, de que la oferta educativa tenga en cuenta sus gustos y su palabra, sus necesidades y expectativas, pero también sus motivaciones inconscientes y cómo emerge su singularidad en el acto educativo (Vásquez, s. f.).

Nadie puede tomar por otro la decisión de aprender. El deseo de saber no está de entrada, más bien es algo a producir. Porque aprender es una tarea compleja que implica tanto el cuerpo como la satisfacción. A su vez es algo que no se puede violentar ya que implica el consentimiento de cada uno de nosotros (Meirieu, 1998, p. 80).

Para que el sujeto se responsabilice o se haga cargo de la construcción del saber, requiere aceptar las renunciaciones, compromisos, límites y la disciplina que esto implica. Para ello, es imprescindible que este vislumbre una satisfacción mayor a su renuncia (aunque tome la forma de promesa), esto es palpable cuando un estudiante universitario reconoce que debe declinar la invitación a una fiesta para atender sus compromisos académicos en favor de una recompensa a largo plazo como es la culminación exitosa de su carrera. A pesar de esto, la aceptación de las renunciaciones



nunca es completa, siempre habrá un punto en el que el sujeto no desea o no logra ceder, lo que marca un límite en el acto educativo que debemos reconocer sin, por ello, dimitir. Es en este encuentro entre el reconocimiento del vacío del saber, la admisión de las renunciaciones pulsionales y la atribución de conocimientos al docente donde surge el deseo de saber que movilizará al sujeto durante su proceso educativo:

El educador encarna una oferta que en general se toma como si fuera solamente de contenidos concretos, pero la verdadera oferta es la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así darle la posibilidad de “hacer” con los contenidos culturales (Caram, 2011, p. 113).

Vale aclarar que, cuando hablamos de vacío de saber no nos referimos a suponer que el estudiante llega al aula *limpio de conocimiento*, sino a la asunción de que todo conocimiento es incompleto y está en construcción. Por su parte, el docente debe adoptar igualmente esta postura y reconocerse como sujeto en proceso de aprender.

En relación con la función del docente, para que un educador logre cierto grado de apropiación del aprendizaje por parte del estudiante, no solo debe transmitir un conjunto de datos e información, sino que también debe contar con herramientas para activar o hacer surgir el deseo de saber del estudiante, la emergencia de preguntas que movilicen hacia el conocimiento y mantengan activa esa curiosidad innata de la que hemos hablado. A esto le llamamos motivación, la cual solemos nombrar en relación al estudiante, descuidando que no solo debe existir motivación y disfrute por aprender, sino motivación y disfrute por enseñar (Sanabria, 2007; Tizio, 2003). Así mismo, el docente también debe hacer un trabajo personal que le permita autorizarse subjetivamente para asumir su labor educativa:

La disposición del sujeto a ser educado contempla el trabajo para su consentimiento. Sin embargo, la hipótesis que lanzamos se refiere a que, para que se produzca el consentimiento del sujeto, se ha de



producir el consentimiento del agente, es decir, el educador ha de consentir a educar, ha de autorizarse a ejercer la función educativa (Moyano, 2008).

Finalmente, si la función de la educación es transmitir y transformar los bienes culturales, llámense saberes, valores, técnicas, entre otros. Esta labor debe tener en su base la noción de porvenir, no es posible educar desde la desesperanza, pues se educa para preparar al sujeto para el mañana, para que lo afronte y lo construya. Debe existir una profunda convicción del educador con respecto al futuro del estudiante y del estudiante con respecto a su propio futuro. Pero, además, los actos de enseñar y de aprender requieren reconocer y confiar en las capacidades del otro para que, tanto el estudiante como el docente se reconozcan mutuamente en ese encuentro pedagógico. En definitiva, en la escena educativa se da un encuentro de saberes, pero también un encuentro afectivo donde confluyen las expectativas y deseos de ambos actores de la educación.

Ahora bien, cada vínculo educativo tiene algo de particular, en la medida en que cada sujeto es un ser singular, con una historia personal propia. De modo que, en el aula nos encontramos con el vínculo que cada estudiante establece con su docente y la emergencia de una dinámica grupal que es el resultado de la suma (quizá sea más preciso decir articulación) de todas esas particularidades individuales, de diversos deseos y motivaciones inconscientes.

Como puede deducirse fácilmente, la cualificación profesional de los docentes, e incluso, una rigurosa selección de los estudiantes en una institución universitaria, no garantiza *a priori*, el establecimiento de ese vínculo educativo del que venimos hablando, tampoco lo garantiza el que físicamente habitemos el mismo espacio del aula, ni siquiera, aunque quisiéramos, una metodología innovadora mediada por las últimas tecnologías.

Aclarada la relevancia –y las particularidades– del vínculo educativo como prerequisite para que exista el proceso de aprendizaje, ahora nos enfrentaremos a la pregunta sobre lo específico de dicho vínculo y cómo se construye en entornos virtuales.



3.3 Efectos de la virtualidad en el vínculo educativo

La educación virtual o *enseñanza en línea* hace referencia al desarrollo de programas formativos en el que el escenario de enseñanza y aprendizaje es el ciberespacio (Mineducación, 2017). Esta modalidad implica que no es necesario que los cuerpos habiten simultáneamente el mismo tiempo y espacio, de modo que puede producirse sin que exista un cara a cara entre los actores involucrados.

Si bien, las interacciones mediadas por computador y el uso de internet ofrecen múltiples oportunidades e innegables beneficios tanto en educación, como para la interacción, la información y la lúdica, también ha implicado la transformación de las relaciones, procesos cognitivos y hábitos, lo cual ha generado diversas posturas (Nieto, 2012). Como no es objeto del presente texto profundizar en esta discusión, acudiremos a dos perspectivas contrapuestas y extremas frente al uso de herramientas *virtuales* en educación. Por un lado, están quienes lo consideran la panacea que dejó sepultada y completamente obsoleta la educación presencial y, por otro, quienes la encuentran un pobre sucedáneo de esta última, que carece de sus beneficios (principalmente en términos de adquisición de competencias sociales y algunas procedimentales) y, además, constituye una simple mudanza de las viejas formas de enseñar a una pantalla.

Uno de los elementos que más generó resistencias iniciales hacia esta manera de educar, fue la sospecha de que algo se perdía en el acto educativo como espacio de encuentro y socialización. El mismo uso de la palabra *virtual* ya lo sugería, si bien la etimología de este vocablo proviene del latín *uirtus* (*virtus*), que alude a la voluntad o predisposición para realizar algo, así no se ejecute, su significado ha variado considerablemente en sus distintos usos. Esta palabra ha tenido significados relacionados con el valor (valentía), la virtud y la moralidad –en la época clásica y medieval– y, en su uso contemporáneo, lo inexistente, lo contrapuesto a lo real (Antoni, 2009). Así, si adoptamos esta última acepción de lo virtual, se sugiere que la *educación virtual* o *las relaciones virtuales* no son reales. Aunque



está claro que, cada vez con más frecuencia, al hablar de virtual se alude a interacciones, recursos, contenidos, comunicaciones, etc. creadas o mediadas por tecnologías informáticas, sigue existiendo una tendencia a considerar lo virtual como falso o artificioso.

La sensación de que *se le habla a una pantalla*, el tener por docente o compañeros a *desconocidos* o cierto grado de *desconexión afectiva* son comunes entre docentes y estudiantes cuando se enfrentan por primera vez a la educación mediada por tecnologías informáticas. La inexistencia de una interacción física trae consigo la ausencia de elementos extralingüísticos o metacomunicativos y asociados a la referencia social que son indispensables en las experiencias de socialización y aprendizaje (Carmona, 2008) y a las que, a algunas personas les cuesta habituarse. Estamos hablando de la postura corporal, la gestualidad o el tono de la voz, que permiten hacer interpretaciones de la intencionalidad y comprender el tono emocional de un mensaje. Mientras que, en un aula de clase presencial, se pone en juego el cuerpo con todos sus componentes: la mirada, la voz, el gesto, la proxemia, por mencionar algunos; en la *virtualidad* da la impresión de que se estudia en un entorno lleno de información que toma la forma de textos, videos y sonidos (que pueden resultar más o menos atractivos, más o menos novedosos), pero que, al fin y al cabo, se trata de un espacio deshabitado.

Es por esto que existe una gran preocupación por comprender las dinámicas subyacentes a las interacciones virtuales y cómo la tecnología está afectando las relaciones entre los actores educativos. También hay gran inquietud porque las relaciones futuras se vuelvan más distantes y menos personales, que la ausencia de rostros, voces y cuerpos esté despersonalizando la educación. Incluso que, más adelante con el perfeccionamiento de la inteligencia artificial, los estudiantes no interactúen con personas reales sino con máquinas programadas para ello. Karen Wilkins, quien ha estudiado el efecto de la tecnología en las relaciones, recogió apreciaciones acerca del vínculo entre estudiante y docente en entornos virtuales de aprendizaje y encontró expresiones alusivas a relaciones más *indirectas*, percepciones del uso de la tecnología como una *barrera*, más que un facilitador, por parte de docentes. Así



mismo, algunos docentes y estudiantes describieron su experiencia *e-learning* como “desconectada” del curso (Wilkins, 2014).

Sin embargo, muchos optan por las nuevas tecnologías con la convicción de que las relaciones en línea pueden ser tan reales e íntimas como las del aula presencial. Todos hemos escuchado historias de personas que se conocen, hacen amistad o se enamoran en línea, aunque hay que confesar que muchas veces estas relaciones son vistas con sospecha, como si existiera algo esencialmente falaz en ellas.

Es también frecuente el reclamo de que en esa modalidad no se aprende igual o que no se alcanza la misma profundidad en los conocimientos. Además, es posible –de hecho, común– que los estudiantes no respondan favorablemente a la propuesta del docente, a pesar de sus esfuerzos por desarrollar competencias sociales, conceptuales, procedimentales etc., así como hábitos de trabajo. Si bien, esto es cierto en la educación presencial, se hace más palpable en la educación virtual, pues los educadores se enfrentan a los hábitos de los estudiantes, como *asistir* a las clases en sus camas, en pijama, mientras comen o realizan tareas domésticas, además, compiten por la atención en medio del acceso a las redes sociales, entre otros distractores. ¿Cómo puede un docente en un encuentro sincrónico competir con los medios, los videojuegos y las redes sociales? Frente a este desafío, uno casi tiene una sensación de desesperanza, no existe la retroalimentación del gesto, que nos permite identificar si el estudiante atiende o no, bien podría estar revisando sus redes sociales, mientras cree que puede hacer ambas cosas al mismo tiempo sin perderse nada sustancial. En una clase asincrónica, igualmente existen diversos distractores que el estudiante deberá gestionar, para los que no siempre está preparado y que afectan su aprovechamiento de los recursos de aprendizaje.

No obstante, esto no está irremediablemente condenado a ser así. Vale la pena preguntarnos por las vías que debemos construir para establecer los vínculos afectivos a través de la virtualidad sin caer en la asepsia y la automatización que permiten estos medios. Varela (2016) plantea que es posible hacerlo a través de la estructuración del curso, el lenguaje, la actitud y los recursos. La educación virtual o en línea debe concebirse no



como un repositorio de recursos multimediales sino, además, como un espacio para el vínculo, la socialización y la construcción de representaciones, pues así no exista la presencia física, ese otro *tras la pantalla* no es un ser incorpóreo ni una máquina. Ese sujeto sigue depositando sus expectativas, motivaciones y desmotivaciones en la escena educativa, así como sus imaginarios acerca del docente. Por esto, la gestión del espacio virtual de aprendizaje no consiste solo en insertar objetos y recursos vistosos o *gadgets*, como un artificio para seducir al estudiante, pues para que el aprendizaje sea efectivo, además de sentirse atraído por el mediador, debe estar cautivado por el saber en sí.

Por lo demás, el cuerpo y sus sensaciones participan a través de la producción escrita y es posible recuperar el rostro y la voz a través de los productos que solicitamos a los estudiantes y de los recursos que diseñamos para ellos. A pesar de la distancia física, los cuerpos continúan presentes como herramienta y medio para el aprendizaje, y además a través de las resonancias que este provoca en los docentes y estudiantes, ese cuerpo sigue sintiendo tensión, disfrute, angustia, alivio, irritación, sigue mirando, oyendo, produciendo (Zelmanovich, 2019).

También, se puede aprovechar el hecho de que, sobre todo en los entornos universitarios, se ha manifestado previamente el deseo del estudiante, en la medida en que este ha elegido un curso o carrera, ya existe algún tipo de expectativa e inclinación afectiva y cognitiva hacia ese saber determinado. Además, se ha depositado cierta confianza en la institución, en los docentes y sus saberes, a diferencia de la educación básica en la que, generalmente, los padres han elegido la institución por sus hijos y, aunque estos hayan participado de esta elección, el currículo contiene gran cantidad de asignaturas o contenidos que el estudiante no considera relevantes o interesantes.

El tutor virtual entonces debe suponer que del otro lado de la pantalla hay un sujeto, ¿parece obvio?, pues no lo es. Porque reconocer al sujeto es crear espacios para que emerja su subjetividad, propiciar que se manifieste y ponerla a producir al servicio de los logros de aprendizaje. Se trata de crear un espacio *virtual* que el sujeto pueda habitar y transitar, dejando, a su vez su rastro, su producción escrita, gráfica, etc. no solo a través del número en un cuestionario que se califica automáticamente,



recurso por lo demás común dado el alto volumen de estudiantes que se asigna a un tutor con la premisa errónea de que su labor es más fácil por ser solo de gestión de contenidos y recursos.

En consecuencia, través del vínculo educativo no solo se transmiten y construyen saberes teóricos o conceptuales sino también emociones, sensaciones, expectativas, ideas, representaciones, es decir, diversas producciones subjetivas. Y en los espacios virtuales también se generan vivencias valorativas y afectivas que poseen un sentido plenamente educativo y humano (Carmona, 2008).

3.4 Conclusiones

Todos coincidimos en lo desafiante que resulta la labor de enseñar, pero no podemos olvidar que para el estudiante también es un reto aprender. Adicionalmente, existe en todo acto educativo un malestar residual derivado de una discrepancia entre las expectativas y los resultados (nuevamente, esto aplica tanto para el docente como para el estudiante). Porque, en efecto, el proceso de enseñanza-aprendizaje está atravesado por desafíos referentes a las formas y los contenidos del saber, a las metodologías del docente, los ritmos y estilos de aprendizaje del estudiante, las circunstancias de la época, las políticas y recursos o las condiciones del contexto sociocultural, por mencionar solo algunos. Pero, además, existe una serie de expectativas, motivaciones (y desmotivaciones) por parte de los actores de la educación o, lo que es lo mismo, de los docentes y los estudiantes.

Hemos escuchado de numerosas fuentes que la educación en línea o mediada por tecnologías de la comunicación es el futuro. Como docentes, no podemos ignorar estos cambios; en lugar de ensalzar este tipo de educación como si fuera la panacea o de satanizarla operando desde la nostalgia de la escuela de antaño, tenemos el deber de observar críticamente los efectos de introducir distintas tecnologías en la educación. No



se olvide que, en su momento, la imprenta y los libros impresos, como reemplazo de los manuscritos, fueron una tecnología que modificó para siempre el acceso y la divulgación del conocimiento y, por tanto, la manera de aprender, promoviendo incluso la alfabetización.

Uno de los puntos álgidos es cómo construir relaciones efectivas con nuestros alumnos en línea, lo que, indiscutiblemente nos lleva a cuestionarnos cómo estamos construyendo relaciones fuera del aula. Un gran reto es acompañar al estudiante para que se comprometa con el curso en línea o virtual, gestionando su tiempo y su aprendizaje de manera autónoma.

Coincidimos con Tizio (2005) cuando plantea que el vínculo educativo no está establecido de antemano, así como no está dado de antemano el sujeto de la educación. Si bien es cierto que, para generar este vínculo el docente debe mostrar apertura y receptividad, tener capacidad de escucha abierta y activa, así como establecer normas y límites, contar con habilidades de empatía, apertura ante las opiniones divergentes, disposición para enseñar y disponibilidad (Covarrubias y Piña, 2004), hemos visto que esto, por sí solo, no es garantía de que el estudiante vaya a mostrar receptividad frente a las propuestas docentes, pues hay, ante todo, que contar con cómo se orienta su deseo en el espacio educativo. Además, hay un marco global para este lazo que es el psiquismo de ambos actores educativos, cada encuentro con ese otro significativo es diferente, está asociado al momento vital del estudiante, del mismo docente y a las expectativas específicas por ese acto educativo concreto.

Creo que, a partir de las líneas precedentes, queda claro que, al igual que en la educación presencial, la primera tarea no es dedicarse a los contenidos o competencias del curso, sino tomarse el tiempo para producir un vínculo educativo que vehiculice el saber y hacer que el sujeto consienta el acto educativo y la oferta del docente. Esto se logra a partir del reconocimiento de la subjetividad del otro, a través de prácticas sencillas como aprender los nombres de los estudiantes, conocer sus expectativas, intereses y gustos, y compartir a su vez nuestras propias expectativas, mostrar un interés genuino por que aprendan y trascender la posición de *gestor* de un espacio virtual de aprendizaje.



Las propuestas pedagógicas también deben estar orientadas a dinamizar la presentación del saber (diseño de materiales de aprendizaje), pero no en el sentido de *ganarse a los estudiantes* como si se tratara de venderles un bien, cual mercaderes del conocimiento, sino en el sentido de preparar oportunidades de encuentro con el saber, entre compañeros y con el docente. En definitiva, se trata de sostener la función simbólica de mediador del aprendizaje, de representar para el estudiante ese otro al que puede acudir, que lo puede orientar, sacar de dudas, que le ayuda a ampliar información, etc. Incluso, la primera conexión puede comenzar antes de que inicie el curso a través de videos o textos de presentación donde el docente exponga no solo su currículum (para jugar a su favor con el lugar del supuesto saber), sino donde especifique sus expectativas, aclare la pertinencia de las competencias a adquirir y estimule la emergencia de la subjetividad del estudiante.

Luego convendrá cuidar la disposición subjetiva del docente, pues es el terreno donde se construirá todo lo demás. Es indispensable mantener altas expectativas sobre las habilidades de los estudiantes, asumiendo la consecuente desilusión por aquellos que irremediamente no responderán a nuestros reiterados intentos. No podemos exigir al otro que dé lo mejor de sí mismo si, como docentes, ponemos en duda que ese otro tenga algo mejor que dar. Debemos también autorizarnos a educar, manteniendo la confianza en la relevancia de los bienes culturales que estamos transmitiendo a través del acto educativo.

También cabe apropiarse de las diversas formas de dotar de voz, rostro y gestualidad los espacios virtuales. La desaparición de la gestualidad corporal nos invita a explorar las posibilidades de la comunicación escrita y de las narrativas gráficas. Estos lenguajes no solo pueden ser usados para el componente racional o cognitivo del aprendizaje, sino que el estudiante suele dotarlos de carga afectiva. El componente racional se pone de manifiesto en la reflexión y en la argumentación, mientras que el afectivo en la asociación y en la transferencia emotiva (Carmona, 2008).

De otra parte, es imprescindible estimular la cohesión y un sentido de comunidad en el aula como factor afectivo que favorece el aprendizaje (Cánovas y Marimon, 2013). Al respecto, los videos y foros de



presentación son fundamentales, muchas veces, estos últimos son opcionales y muchos estudiantes pasan en el anonimato todo el curso. Es cierto que es válido respetar esta decisión, sin embargo, al menos debe haber un ejercicio que incentive ese encuentro inicial con los nombres que individualizan como primer paso para ese reconocimiento del otro que tanto hemos mencionado. Es importante motivar a los estudiantes (empezando, por supuesto con el ejemplo del docente) a utilizar la foto del perfil o proponer ejercicios creativos de presentación, por ejemplo, darse a conocer a través de una canción, poema, imagen que nos identifique, etc. Así mismo, los mensajes, saludos y retroalimentaciones personalizadas, en lugar de comunicaciones estandarizadas, le recuerdan al estudiante que su tutor es una persona tras la pantalla.

Para sostener esta comunidad virtual de aprendizaje resulta útil proponer rutinas, rituales y tradiciones, es decir, eventos predecibles y ordenados que organicen el tiempo y den la idea de regularidad, los estudiantes encuentran consuelo y seguridad en las tradiciones y rutinas. Con respecto a esto último vale señalar que la ansiedad y la angustia también están presentes en el aprendizaje a través de la virtualidad y a veces más que en la presencialidad, pues la *torpeza* de algunos frente a la tecnología, los imprevistos de la conectividad o la confusión inicial al navegar por el curso pueden bloquear al estudiante y predisponerlo negativamente hacia lo que viene. De igual forma, corresponde crear vías para la comunicación e interacción directa docente entre el docente y el estudiante y entre estudiantes. Esto a través de foros, correos electrónicos, mensajes privados y trabajos colaborativos diseñados de antemano para sortear los diversos *peros* que surgirán: “no tengo tiempo para reunirme con nadie, por eso escogí un curso virtual”, “mis horarios no coinciden con el de los compañeros”, etc. recordemos que el sujeto se hará sentir a través de su resistencia a nuestras propuestas.

Por último, cabe tener presente que la educación virtual no es un sucedáneo de la educación presencial, sino que es una estrategia o un formato educativo con sus propias características y dinámicas, por eso no debemos dar nada por sentado. Asumir que el estudiante sabe cómo usar el espacio o que conoce las reglas sería un error. Hay



que indicar claramente las reglas de la *netiqueta* y cualquier otra regla de comunicación o comportamiento en línea que mantenga la buena convivencia. Muchos estudiantes suelen usar los dispositivos tecnológicos para el entretenimiento y el ocio, mas no como herramientas de trabajo y, aunque persiste el mito del *nativo digital*, en realidad, para algunos será novedoso este uso de la tecnología, pues estarán acostumbrados a la comunicación informal en línea, pero desconocerán los rigores de la escritura académica.

En definitiva, cuando se propone una escena educativa estamos haciendo referencia a un encuentro de subjetividades y de saberes, pero también de condiciones socioculturales e ideológicas, para el cual, no se requiere de una simultaneidad espaciotemporal. Lo realmente relevante es la interacción entre los sujetos que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje, con los significados que le otorgan a esta mediante un intercambio conjunto. Del mismo modo que nos conectamos afectiva y cognitivamente con el autor de un libro, con las historias o significados que nos transmite, sin necesidad de ver su rostro, o de escuchar su voz –aun si el escritor pertenece a una época remota– podemos establecer vínculos significativos y trascendentales en la virtualidad, hacer que el saber resuene en la subjetividad del estudiante y lo movilice, para que, como lo plantea Violeta Núñez (2003), el vínculo educativo sea un encuentro fugaz que deje su marca.

Referencias

- Ainsworth, M. S. y Bowlby, J. (1991).** An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333-341. URL
- Álvarez, J. (s. f.).** Etimología de «docente», «maestro» y «profesor». URL
- Antoni, B. (2009).** Mil años de virtualidad: origen y evolución de un concepto contemporáneo. *Eikasia. Revista de Filosofía*, V(28), 1–40. URL



- Bowlby, J. (1980).** Attachment and loss. (vol. III. Loss, sadness and depression). URL
- Bowlby, J. (1969).** Attachment and loss (vol. I. Attachment).
- Bowlby, J. (1973).** *Attachment and loss* (vol. II. Separation: Anxiety and anger). The International Psycho-Analytical Library.
- Caram, G. (2011).** Vínculo educativo. Función discurso y subjetividad. Aportes del psicoanálisis. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (pp. 112–116). Universidad de Buenos Aires.
- Carmona Cardona, H. E. (2008).** Consideraciones acerca de la educación virtual como comunidad de relaciones afectivo-valorativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 7-25. URL
- Covarrubias Papahiu, P. y Piña Robledo, M. M. (2004).** La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV(1), 47–84. URL
- Freud, S. (1914/1991).** Sobre la psicología del colegial. En *Obras Completas Tomo XIII Totem y tabú y otras obras (1913-1914)* (pp. 243–251). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Main, M. (1996).** Introduction to the special section on attachment and psychopathology: 2. Overview of the field of attachment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(2), 237-243. URL
- Meirieu, P. (1998).** *Frankenstein educador*. Laertes.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017).** Educación virtual o educación en línea. URL
- Moyano, S. (2008).** Acerca de la educación social de las infancias y las adolescencias [material del curso Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas].
- Nieto Göller, R. A. (2012).** Educación virtual o virtualidad de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 137–150.
- Núñez, V. (2003).** El vínculo educativo. En H. Tizio (ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp. 19–43). Gedisa.



- Resnick, M., Bearman, P., Blum, R., Bauman, K., Harris, K., Jones y J. Udry, R. (1997).** Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA*, 278(10), 823–832. <https://doi.org/10.1001/jama.1997.03550100049038>
- Sanabria, A. (2007).** El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizadora y el discurso universitario. *Paradigma*, 28(2), 197–210. URL
- Tizio, H. (2003).** *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (vol. 2). Gedisa.
- Varela Ramírez, Y. (2016).** Inserción de la afectividad en los entornos virtuales de ingeniería telemática de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. *Dissertare*, 1(1), 54-63.
- Wilkins, K. (2014).** How new technologies affect student-teacher relationships. URL
- Zelmanovich, P. (2019).** Efectos de presencia en la virtualidad. En *Actas de III Jornadas de Educación a Distancia y Universidad*. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO. URL





Transformaciones de la identidad: del sujeto esencial a la multiplicidad de subjetividades

Delio David Arango Navarro¹⁶, María Victoria Santana Londoño¹⁷

*Miráis a esos cientos, a esos miles, a esos millones
de individuos que han acudido aquí,
sumisos, de todas las partes del mundo...,
gentes llegadas con un solo pensamiento,
que se agolpa tranquila, terca y silenciosamente
en ese palacio colosal,
y sentís que allí se ha rematado algo definitivo.*
(Dostoievsky)

- 16** Licenciado en Filosofía y Letras, especialista en Literatura, magíster en Literatura. Docente de tiempo completo de la Dirección de Educación-Humanidades de la Corporación Universitaria Remington. Correo: delio.arango@uniremington.edu.co
- 17** Abogada de la Corporación Universitaria Remington, especialista en Seguridad Social, especialista en Derecho Administrativo, especialista en Didáctica Universitaria con Enfoque por Competencias, magíster en Derecho, magíster en Filosofía y doctora en Filosofía de la UPB, Medellín. Docente de tiempo completo de la Institución Universitaria de Envigado. Correo: mvsantana@iue.edu.co



Resumen

La historia del pensamiento occidental muestra desde sus inicios un empeño por establecer la permanencia en medio de la inmanencia. Desde la filosofía clásica griega se han establecido dispositivos para capturar la esencia de la realidad y convertirla en conceptos claramente delimitados. El sujeto, como es de esperarse no ha escapado a esas pretensiones y ha sido objeto de múltiples intentos de definición. Con el advenimiento de la Modernidad las ideas de esencia individual y de identidad del sujeto serán profundamente cuestionadas y esa sospecha provendrá tanto de la filosofía como de la literatura. Es presente escrito reflexiona sobre esa dicotomía entre la naturaleza esencial e inmanente del sujeto para arribar a la conclusión de que la contemporaneidad exige una visión del sujeto menos rígida y más dispuesta a aceptar la multiplicidad y la diversidad.

Palabras clave: filosofía occidental, sujeto, identidad, Modernidad, diversidad, literatura.

4.1 Introducción

El sujeto y la identidad son problemas claves en el ámbito del pensamiento y de la cultura occidental y esto en razón de su capital importancia a la hora de entendernos y de entender la realidad en sus numerosas manifestaciones. Este trabajo rastrea en tres momentos de la historia del pensamiento occidental el problema de la identidad tratando de mostrar cómo a partir de la Modernidad se inicia un proceso de destrucción sistemática de los distintos recursos que solemos usar para identificarnos (nombre, profesión, nacionalidad, oficio, familia, etc.) y esto ocurre, no



tanto como un acto de anulación del sujeto sino como una consecuencia inevitable de las dinámicas vitales de los seres humanos. Es decir, los sujetos de la Modernidad y la Contemporaneidad se transforman, a veces dramáticamente, pero esas mutaciones de los personajes no pueden ser objeto de un juicio moral, no se trata de mostrar el *ascenso* o el *descenso* del ser humano sino de constatar la incontenible naturaleza cambiante de la persona y de la realidad.

Para tal propósito se hará, en un primer momento, una aproximación a las discusiones filosóficas en torno a la identidad y al sujeto partiendo de la mentalidad griega clásica con algunas incursiones en el pensamiento mítico para, en un segundo momento, hacer una aproximación crítica a la propuesta aristotélica de la identidad y de las causas del ser para, en un tercer momento, arribar a la Modernidad que es el ámbito donde surge con mayor fuerza la idea del sujeto y, al mismo tiempo, donde se gestan las más profundas sospechas en torno a esa pretensión de la subjetividad esencial. Esta crisis del sujeto moderno se hará más dramática en el terreno de la literatura en el que, desde los albores mismos de la Modernidad, se construye una narrativa en contravía de esas pretensiones absolutas de permanencia e identidad.

4.2 La filosofía como búsqueda de la esencia

La filosofía griega surge en un intento de racionalizar un mundo poblado de demonios, un mundo en constante movimiento y cambio en el que el azar y el capricho parecen dominar. Los griegos ofrecen una cosmovisión en la que los dioses no solamente son múltiples, sino que pueden adquirir diversas formas, de esa manera Zeus, por ejemplo, no es solo el *amon-tonador de nubes*, también es águila, pájaro, rayo, rey, toro, cisne, polvo de oro. Estas divinidades son multitud y dan forma a multitudes, el mito de las edades de Hesíodo es un canto al movimiento y a la multiplicidad. El cosmos griego está *lleno de dioses*, es un cosmos que proviene del caos, de



la indeterminación, del azar y conserva, pese a sus aparentes regularidades, esa naturaleza estocástica que lo hace tan fascinante. Esto que ocurre en el nivel cósmico, se da en el nivel humano pues cuando se observa, por ejemplo, la relación del griego con su propio cuerpo, se logra constatar que en la mentalidad griega arcaica no existe, en principio, la dicotomía alma-cuerpo (esa dicotomía aparecerá con los grandes sistemas posteriores, especialmente con Platón) sino más bien que se entiende el asunto del cuerpo en términos de unidad y multiplicidad, de plenitud e imperfección. Es decir, se concibe la existencia de un subcuerpo (el de los mortales) y un sobrecuerpo (el de los dioses) que se distingue por su plenitud de funciones (las fuerzas de los dioses no se agotan, el cuerpo de los dioses no padece los signos que anuncian la mortalidad: el sueño, la vejez, el hambre, la fatiga) y son siempre resplandecientes y bellos en contraste con la opacidad y fragilidad del cuerpo mortal, que es mortal precisamente porque está habitado por la muerte:

Así pues, para los griegos arcaicos la desgracia de los hombres no proviene del hecho de que el alma, divina e inmortal, se encuentre dentro de ellos aprisionada en el recinto de un cuerpo..., sino de que su cuerpo no es plenamente uno, no posee, de manera plena y definitiva, ese conjunto de poderes, cualidades y virtudes activas que confieren a la existencia de un ser singular la consistencia, el esplendor, la perennidad de una vida en estado puro (Vernant, 1990, p. 25).

La discusión que plantea Vernant termina por constatar la condición múltiple del ser humano y esa multiplicidad no consiste en la clásica dicotomía alma-cuerpo, es decir, el hombre no es plural porque esté escindido, esa separación materia-espíritu no existe en la mentalidad griega. Lo que hace plural al hombre es su condición mutable, es el hecho de que no exista en él un elemento que permanezca uno y constante. Su condición es cíclica, sus fuerzas crecen y decrecen constantemente, sus capacidades nunca alcanzan un estado de plenitud en razón de su mortalidad. El hombre no es mortal por el hecho de que fenezca algún día sino por el hecho de que continuamente muere. La muerte que habita el cuerpo se



manifiesta en experiencias de finitud cotidianas: el sueño, el hambre, la fatiga, el envejecimiento y esta presencia constante de la muerte obliga al cuerpo al movimiento, al cambio, a la mutación, a la adaptación. El hombre existe por el movimiento, por su capacidad de transformarse, de buscar los medios para renovar continuamente sus fuerzas, la inmovilidad trae como consecuencia inevitable la muerte definitiva.

Pero en este escenario vertiginoso, la filosofía hace la pregunta por el *arjé* y el pensamiento iniciará así una carrera interminable tras la inmovilidad y la permanencia (y tras la falsa seguridad que esa verdad ofrece): el ser de Parménides en su *Perí phiseós*, las ideas platónicas que pueblan el *Topós uranós*, las esencias aristotélicas, las partículas indivisibles de los atomistas, solo por mencionar algunos de esos esfuerzos por la permanencia. La filosofía de la trascendencia y la fijación será cada vez más avasalladora y los votos por la diversidad de los sofistas, por ejemplo, serán finalmente sofocados. Los pensadores de la inmanencia no pasarán de ser *filosofía menor*.

Occidente parece condenarse así a la inmovilidad. El pensamiento griego se debate entre la evidencia sensorial de un universo múltiple y el anhelo intelectual de lo uno, de lo inmutable e imperecedero y en esta última línea de pensamiento se inscribirán los filósofos que la historia occidental ha consagrado como las cumbres del pensamiento. El apego a la ilusión de lo permanente será el signo característico de nuestras cosmovisiones.

4.3 La lógica: el dispositivo de Aristóteles

Dentro del acervo de las construcciones en pro de lo uno, Aristóteles, que es sin duda el gran organizador en el mundo clásico, ofrecerá todo un sistema filosófico fundado en la oposición entre lo uno y lo múltiple, sistema que, como tal sistema, se ocupará de todas las dimensiones existenciales posibles para demostrar la realidad de lo permanente en oposición a la



falacia de lo variable. Entre los dispositivos propuestos por Aristóteles, la lógica aparece como la herramienta que garantiza, pese al carácter deleznable del pensamiento, el acceso racional a la verdad. Ahora bien, aunque la lógica aristotélica recibe el calificativo de *formal*, sería ingenuo pensar que no tiene una pretensión ontológica y que su valor es meramente teórico. Es decir, resulta claro que la lógica pretende alcanzar la realidad tal como ella es evitando así el error que nace de la multiplicidad, pero siendo esto así, es inevitable concluir que lo que realmente logra el filósofo es consagrar un dispositivo que fuerza a la realidad a ser lógica, es decir, no es que la lógica sea eficaz porque coincide con la naturaleza de las cosas, sino que las cosas devienen lógicas por la fuerza que la lógica ejerce sobre ellas. Aristóteles no propone unas reglas para dirigir el pensamiento, crea un instrumento para someter la realidad a una cierta manera de pensar. Esta lógica de las esencias pasa del plano metafísico al plano antropológico pues exige la existencia de un sujeto individual, idéntico a sí mismo, permanente. Supone una esencia previa que defina al sujeto, un sustrato invariable en medio de las constantes transformaciones, mutaciones que no pasarán de ser *apariencias*, *accidentes* que, en definitiva, no comprometen la sólida permanencia del sujeto.

En el libro IV de la *Metafísica* Aristóteles propone los principios lógicos que son los fundamentos del pensamiento tal como el filósofo entiende lo que significa pensar. Estos principios son tres, el primero de ellos es el de identidad que se entiende como la condición según la cual todo ser permanece idéntico a sí mismo en todo tiempo y circunstancia. En consonancia con lo anterior, el principio de no contradicción señala la imposibilidad de que un ser sea algo y al mismo tiempo y en el mismo sentido no sea eso mismo, en términos del filósofo, este segundo principio adquiere una importancia capital para efectos del conocimiento de la realidad:

El principio que hay que conocer para conocer lo que quiera que sea, es preciso poseerle necesariamente también para abordar toda clase de estudios. Pero ¿cuál es este principio? Es el siguiente: *es imposible que el mismo atributo pertenezca y no pertenezca al mismo sujeto, en un tiempo mismo, y bajo la misma relación, etc.*" (1973, p. 24).



El tercer principio –de tercero excluido– se refiere a que entre dos realidades contradictorias necesariamente una tiene que ser falsa y otra verdadera, no existe la posibilidad de una tercera opción.

Esta concepción del pensamiento, que realmente es una concepción de la realidad, no solo determina el lenguaje que expresa el pensar mismo sino que además obliga a concebir un universo en términos de *cosmos*, de orden, de jerarquías, de exclusiones y, claro está, obliga a concebir una antropología esencialista que supone en el individuo la permanencia, la preexistencia de unos determinantes que lo hacen tal hombre y no otra cosa, una subjetividad entendida en términos de identidad, un componente inmóvil. De esta manera se entendería que existe un elemento en el hombre que, no obstante las innumerables determinaciones a las que está sometido el individuo, permanece constante impidiendo que el ser humano devenga otra cosa distinta a su esencia.

El principio de identidad que Aristóteles desarrolla en el plano lógico –con todas las consecuencias que trae en otros ámbitos– alcanzará su consagración teológica con el advenimiento del monoteísmo pues la existencia de un Dios idéntico a sí mismo, eterno e inmutable, supone una condición similar en su criatura.

4.4 El advenimiento del sujeto moderno

Tal como se ha señalado más arriba, la filosofía se dedica a buscar (y casi siempre tendrá la pretensión de haberlo encontrado) un fundamento último de la realidad y esa pretensión no ignorará la esfera antropológica en la que hará su aparición la noción de sujeto (*hypokeímenon*) que, desde su etimología, significa *lo subyacente*, aquello que siempre permanece. Este sustrato cuenta con unos caracteres que Cruz Vélez señala así:

Los caracteres formales del *hypokeímenon*, que reaparecerán modificados en el sujeto moderno, son: en cuanto soporte de las propiedades, el



hypokeímenon reposa en sí mismo, en este sentido es un ‘ser en sí’, en oposición al de las propiedades que es un ‘ser en otro’. El *hypokeímenon* sólo está en relación consigo mismo, es absoluto. Finalmente, en cuanto base sustentadora de las propiedades, el *hypokeímenon* es su fundamento (1970, p. 125).

Herederero de la tradición aristotélica y medieval, Descartes gestará el advenimiento del sujeto, de esa entidad sustancial, permanente y auto-suficiente, fundamento de toda verdad. Aristóteles había señalado que “ningún atributo (pensamiento) ni acción (pensar) pueden existir sin un sujeto, sin una substancia realmente existente que le sirva de soporte” (Etchegaray *et al.*, 2009). Este señalamiento tendrá en Descartes la respuesta del *cogito* que en la mera duda constata su pensamiento y, por tanto, su sustancia. Esta será la verdad *clara y distinta* que servirá de fundamento a las ciencias en razón de su firmeza y seguridad:

Pero inmediatamente después advertí que mientras yo quería pensar de ese modo que todo era falso era preciso necesariamente que yo, que lo pensaba, fuese alguna cosa. Y notando que esta verdad: pienso, luego soy, era tan firme y segura que no eran capaces de conmovérsela las más extravagantes suposiciones de los escépticos, juzgué que podía aceptarla, sin escrúpulo, como el primer principio de la filosofía que buscaba (Descartes, 1999, p. 170).

Pero ese sujeto, ese yo sustancial propuesto por Descartes, desarrollado por Kant y llevado a su nivel absoluto por Hegel estalla ante el ímpetu de la misma Modernidad que se resiste al molde, la Modernidad misma crea las condiciones para la disolución de ese sujeto que funge como fundamento de la verdad (Etchegaray *et al.*, 2009) pues será en el seno de la modernidad desde donde se arrojarán miradas sospechosas, esa misma modernidad que, en palabras de Berman, es “una vorágine de perpetua desintegración y renovación de lucha y contradicción, de ambigüedad y angustia” (1989). Esas sospechas sobre la idea del sujeto vendrán, en principio, desde la rivera del empirismo:



La Modernidad se caracteriza, sin duda, por la aparición de un *cogito* poderoso (Descartes). Sin embargo, la Modernidad tiene otra cara: la crisis del sujeto, lo que denominamos su *ocaso* (Hume). La ambivalencia de la Modernidad se observa con claridad en el clímax del sujeto y su descomposición (Mèlich, 2001, p. 48).

Hume se resiste a admitir la existencia de una esencia que riñe con la evidencia de los sentidos y más bien entenderá que eso que denominamos *yo* es una construcción útil y necesaria en el plano de la moral, de la política, de lo jurídico. En ese sentido, Biedma López dirá (siguiendo a Hume) que “la identidad no es pues un objeto que podamos *entender* como sustancia, sino un supuesto de la vida práctica y de la moral, una creencia y una pasión” (2004, p. 152). Pero será, sin duda alguna, Nietzsche quien con mayor empeño derriberá el ilusorio edificio de la identidad del sujeto y de cualquier pretensión trascendente:

¿Hacia dónde nos movemos nosotros, apartándonos de todos los soles? ¿No nos precipitamos continuamente?, ¿hacia atrás, adelante, a un lado y a todas partes? ¿Existe todavía para nosotros un arriba y un abajo?, ¿no vamos errantes como a través de una nada infinita?, ¿no nos absorbe el espacio vacío?, ¿no hace más frío? ¿No viene la noche para siempre, más y más noche? ¿No se han de encender linternas a mediodía? ¿No oímos todavía nada del rumor de los enterradores que han enterrado a Dios? (Nietzsche, 2000, p. 186).

La prosa de Nietzsche logra transmitir lo que el lenguaje lógico de las esencias intentó ocultar, el movimiento, la incertidumbre, la ausencia de todo asidero, la desaparición del oasis de la seguridad, el sinsentido, el despropósito. La voz del filósofo anuncia la llegada de la indeterminación con todas sus fantásticas e incontables posibilidades del devenir que la tradición metafísica occidental ha intentado negar y ocultar mediante el recurso de una gramática de las esencias y las jerarquías, gramática que será desenmascarada por el filósofo del martillo:



La ‘cosa en sí’ (que es precisamente lo que sería la verdad pura, más allá de sus consecuencias) es asimismo algo bastante incomprensible para el creador del lenguaje y algo por lo que no vale la pena perseguir. Este creador sólo designa las relaciones de las cosas con los hombres y para expresar estas relaciones éstos echan mano de las más audaces metáforas. Para empezar, un estímulo nervioso se transfiere a una imagen: primera metáfora. La imagen, a su vez, es imitada en un sonido: segunda metáfora. Y cada vez hay un salto de una esfera a otra enteramente diferente (1990, p. 122).

Nietzsche desenmascara un error que Heidegger luego señalará con mayor precisión, la falacia oculta tras la fórmula del principio de identidad, la aceptación de supuestos no cuestionados: *A es A*, una verdad que se niega a reconocer la diferencia, la multiplicidad, una afirmación en la que el hombre descansa con la certeza de haber alcanzado la verdad sobre sí mismo y sobre lo otro, pero Nietzsche señalará de manera implacable:

¿Qué sabe el hombre realmente de sí mismo? Inclusive, colocado como dentro de una vitrina iluminada, ¿estaría capacitado, siquiera una vez, para percibir de un modo total? ¿Acaso la naturaleza no le mantiene en silencio la mayoría de lo relativo a su propio cuerpo, para capturarlo y encerrarlo en una orgullosa y engañadora conciencia, ignorante de las volteretas de su intestino, del rápido fluir de su corriente sanguínea, de los complicados estremecimientos de sus fibras? La naturaleza arrojó la llave: y ¡ay! de la peligrosa curiosidad que, por una vez, intentara mirar por una hendidura hacia fuera y hacia abajo del recinto de la conciencia, y que llegara a sospechar que el hombre descansa sobre lo despiadado, lo ávido, lo insaciable, lo terrible, en medio de la indiferencia producto de su ignorancia, como si dormitara sobre las espaldas de un tigre (1990, p. 47).

Heidegger ratificará esta apuesta por lo diverso al señalar cómo en el seno mismo del principio de identidad habita la diferencia por la



inevitable mediación que supone la relación. Frente a la idea tradicional de la identidad como lo inmóvil (la metáfora parmenídea intenta representar esa persistencia del ser), Heidegger señala la existencia de una relación que supone un movimiento, un cambio, una mutación:

En la mismidad yace la relación del “con”, esto es, una mediación, una vinculación, una síntesis: la unión en la unidad. (...) pero esta unidad no es de ningún modo el vacío inconsistente de lo que, privado en sí mismo de relación, se detiene y persiste en una uniformidad (Heidegger, 1957).

El principio de identidad sobre el cual se había construido el edificio de la metafísica parece, entonces, quedar desueto, no tanto porque sea descabellado concebir una subjetividad y una identidad sino más bien porque la promesa de seguridad y de certeza que ese principio implicaba no existe pues tal seguridad y tal verdad son solo una ilusión, no somos un *yo*, no estamos obligados a ser los mismos en todas partes, de hecho no lo somos, cada persona, cada lugar, cada circunstancia nos afecta, nos cambia, somos un juego permanente de mutaciones, nos metamorfoseamos continuamente como los dioses griegos y lo hacemos movidos por el amor, por el deseo, por el placer, por la ambición, por la ternura... la inmovilidad es una ilusión frustrante. De esa ilusión se ocupará y dará buena cuenta la literatura, que anticipa y desenmascara, en el momento mismo del advenimiento de la Modernidad, las falacias de una mentalidad universalizante, instrumental que funda sus pretensiones en la existencia de un *yo* trascendente, autónomo y definido. Patiño Villa dirá al respecto que:

El individuo es el producto de la invención del yo, una característica básica de las personas occidentales, que ha pretendido formarlas como únicas e irrepetibles, que permiten que las personas relaten sus vidas en términos de primera persona y construyan identidades particulares, incluso en medio de modelos de cohesión colectiva (2005, p. 170).



Si se acepta que todo afán trascendentalista (al menos el afán occidental) se construye sobre el principio de identidad, es dable entender que desaparecido el principio, solo parece quedar su utilidad (innegable en lo jurídico, en el ámbito político, en la educación) pero no ya como un *hecho* sino como un artilugio, como una invención, como una interpretación y ninguno de estos sustantivos es peyorativo, decir que la identidad es un artilugio es abrir, al mismo tiempo, un sinfín de posibilidades de ser:

Conceptos como los de ‘identidad personal’, ‘yo’, ‘sujeto’ y ‘conciencia’ se han cargado evidentemente de significados diversos y difícilmente integrables. Es necesario, sin embargo, hacer que fructifique esta ambigüedad, más que descuidarla o apresurarse a rechazarla, ya que estos términos forman entre sí constelaciones en que cada uno aclara e integra el significado de los demás, sirviendo de punto de referencia (Bodei, 2006, p. 29).

Con el fin de la esencia termina el reinado de Prometeo y adviene el tiempo del multiforme Proteo.

4.5 La literatura y la indeterminación del sujeto

En última instancia, una vida no es más que la suma de hechos contingentes, una crónica de intersecciones casuales, de azares, de sucesos fortuitos que no revelan nada más que su propia falta de propósito.
(Auster, 2011, p. 235)

La discusión filosófica en torno a la identidad y a la supremacía del yo parece perder importancia y peso en la literatura o, por lo menos, parece ser un problema superado en la literatura primero que en la filosofía. Un poco más de treinta años antes de que Descartes publicara el *Discurso del método*, la primera gran novela moderna ya introducía al lector en la vida



de un personaje cuya identidad y condición son intencionalmente confusas. Finalmente, no se sabrá su procedencia, su apellido, su origen. Sus acciones y palabras lo definirán en el desarrollo de la obra y al terminar el relato ya no importará si su apellido era Quijano, Quesada o Quijote. No importa lo que era sino lo que llegó a ser en las intrincadas sendas de la narración.

A diferencia del héroe clásico, el personaje de la literatura moderna es indeterminación y posibilidad, sus mutaciones no son máscaras (el Quijote no finge estar loco, no *juega* a ser caballero andante, *es* un caballero andante). Su locura no es la fingida insania de Hamlet –necesaria para los propósitos dramáticos de Shakespeare– sino que el Quijote ha devenido una nueva condición, no se leen las acciones del personaje como los actos de un loco esperando que la cordura lo restituya a la apacible vida campesina, no, si algo no quiere el lector es que el Quijote recupere la condición inicial.

Los ejemplos se multiplican en la literatura: los personajes de Kafka se designan con letras –si acaso–, aparecen de la nada, sin historia, sin pasado. La metamorfosis no es una metáfora, Gregorio deviene animal, su transformación es absoluta. Faulkner empobrece y empequeñece a sus personajes que se van descomponiendo inexorablemente; en su *Ensayo sobre la ceguera*, Saramago solo usa referentes para señalar a los personajes, no hay nombres propios, además todos están ciegos (solo hay una vidente) y para esos ciegos neófitos, todos los demás son nadie en particular, se han borrado las distinciones, las jerarquías, los roles sociales mutan, los actantes se transforman.

¿Cuál de las mitades del Vizconde Medardo –el de Calvino– es la real? ¿ambas? ¿ninguna? Son distintos personajes y a la vez el mismo Vizconde. La literatura parece empeñada en borrar las fronteras de eso que suele llamarse identidad, individualidad, *yo*; ese *yo* absoluto, único, distinto. Y esto es así porque esa identidad del personaje es una narración. Lo que se sabe de ese personaje es aquello que se cuenta, aquello que él mismo cuenta o lo que otros dicen de él y recuérdese cómo los sofistas ya habían señalado la naturaleza multiforme del lenguaje, su carácter mutable, estocástico, pero aun así, o tal vez precisamente por esa misma variabilidad,



este *contar* tiene tal fuerza, que el acto narrativo es creación, el personaje narrado adquiere peso ontológico y por eso es posible referirse a los personajes de la literatura con un cariño propio de los viejos amigos o acaso, ¿alguien pone en duda la existencia de Don Quijote? Jorge Larrosa dirá, refiriéndose no ya a personajes literarios sino a nosotros mismos, que estamos constituidos desde un acto narrativo:

En resumen: quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar un sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones: lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos, depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción u la interpretación de los textos de identidad (2003, p. 464).

¿Dónde queda entonces esa pretendida autarquía del yo? O más bien habría que decir, parafraseando a Le Clezio (2010, p. 11), que somos un infinito fabricado de finito, una eternidad construida solo sobre el tiempo.

La literatura, entonces, plantea una nueva lógica. No se lee la realidad sometiéndola a los férreos moldes de la racionalidad instrumental, no se subsume el pensamiento a las leyes lógicas de la inmovilidad, sino que los personajes se entregan al azar; a una serie de incontrolables probabilidades. En este sentido, *Viernes o los limbos del pacífico* de Tournier resulta un relato emblemático que ofrece una muestra de esta lógica de lo indeterminado que vale la pena comentar con un poco más de detenimiento.

El relato de Tournier empieza con una escena aparentemente anodina: el capitán del barco en el que viaja Robinsón lee el tarot al joven peregrino y lo que parece un entretenimiento para sobrellevar el encierro al que obliga la tormenta que se ha desatado, terminará siendo un vaticinio de los avatares a los que se verá sometido el futuro náufrago.

Desde el mazo de cartas, las imágenes abigarradas y coloridas danzan una coreografía arbitraria en la que se sobreponen objetos, animales, dioses, fenómenos, artefactos, construcciones..., todo ello sin orden, excepto



el orden que impone el caos. Estas cartas, con su lógica azarosa, son la vida misma de un ser humano cuyas virtualidades se actualizan sin parar, así que frente al rígido esquema aristotélico del acto y la potencia y, siguiendo a Lévy (1999), podría pensarse más bien la realidad como una actualización de entre las muchas alternativas en las que puede devenir lo real pues “a diferencia de lo posible, estático y ya constituido, lo virtual viene a ser el conjunto problemático, el nudo de tendencias o de fuerzas que acompaña a una situación, un acontecimiento, un objeto o cualquier entidad y que reclama un proceso de resolución: la actualización” (p. 11).

De acuerdo con esta otra lógica, el individuo deviene una actualización determinada pero no por estar actualizado de esa forma específica llega a perder su *virtus* es decir, su potencia, su fuerza, la dinámica que lo convierte en un “conjunto problemático” (Lévy, 1999, p. 11) siempre en tensión hacia otras formas de ser. La identidad, así, deviene probabilidad, azar, no permanencia. Es esta la lógica que se despliega en la novela y que Tournier introduce mediante el recurso –ya empleado por Calvino (1995)– del juego de cartas, cartas que se suceden una tras otra, es el tarot de Marsella, y la lectura que hace el capitán Van Deysel anuncia lo que la obra desarrollará más adelante.

Robinsón escucha con una suspicacia cordial los oráculos que hablan de lo que él es: el colonizador que, armado de los aparatajes de la cultura, puede convertir cualquier lugar en un reino del que él será soberano. La descripción del capitán es contundente: “sois piadoso, avaro y puro. El reino del que seréis soberano se parecerá a nuestros grandes armarios domésticos, donde las mujeres colocan pilas de sábanas y manteles immaculados y perfumados por saquitos de lavanda” (Tournier, 2000, p. 26), y las cartas vaticinan la transformación, lo que ese yo tan seguro de sí mismo llegará a ser. El Robinsón que escucha al capitán es el Robinsón de Defoe que ha recibido de su padre una serie de consejos que ya anticipaban estas palabras del capitán pues no son otra cosa que la apología al gran proyecto de la Modernidad: un hombre dogmático, próspero y moralista fundado en la idea de una identidad inamovible.

La llegada de Viernes a la isla, advertida en la carta de la muerte, significará el advenimiento de un nuevo hombre, el hombre que siega su



pasado, que camina sobre los restos de su antigua humanidad, un esqueleto rodeado de miembros mutilados, un ser humano en ciernes que, en el caso de Robinsón, ha abandonado los tres mil años de cultura occidental para renacer otro, renacimiento doloroso, traumático, que ha tomado más de veintiocho años y que lo ha obligado a ser múltiples seres sucesivos y simultáneos, contraviniendo así la lógica de las permanencias y forzándolo a aceptar su condición indeterminada, su naturaleza incierta, su total ausencia de identidad.

4.6 Conclusiones

La Grecia clásica se debate entre la multiplicidad y la unidad, entre una realidad natural cambiante y diversa y un anhelo filosófico por capturar en esencias permanentes e inmutables esa realidad incierta y huidiza. La aparición de la filosofía pondrá sobre la mesa de la discusión racional esa cuestión y desde las dos orillas se dejarán oír las voces de los filósofos. Serán los pensadores de la trascendencia y el esencialismo quienes dominarán el panorama del pensamiento griego y esas mismas posturas serán bendecidas y ratificadas con el advenimiento del pensamiento cristiano. La idea de una realidad esencial permanecerá indiscutida hasta la llegada de la Modernidad cuando empieza a dudarse de la solidez de ese mundo mecánico, predecible y clasificable.

El pensamiento occidental optó, desde sus inicios, por un modelo de pensamiento esencialista y taxonómico cuyo representante más preclaro es Aristóteles quien, a través de la lógica y de la teoría del ser establece una rigurosa visión de un mundo regido por el principio causa-efecto que produce, como consecuencia, una *esencialización* de la realidad que ahora puede ser analizada, clasificada y definida con rigurosa precisión. El sujeto, claro está, no escapa a esa determinación.

Paradójicamente, esa misma Modernidad portará en sí misma el germen de la sospecha sobre sus propias pretensiones de permanencia y



unidad y la literatura, antes que la filosofía misma, pondrá sobre el tapete la inutilidad de concebir un sujeto esencial, inmutable, permanente.

Referencias

- Aristóteles. (1973).** *Obras filosóficas*. (L. Segura, Trad.) México: W.M. Jackson.
- Cruz Vélez, D. (1970).** *Filosofía sin supuestos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Foucault, M. (1999).** Espacios diferentes. En: *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Heidegger, M. (1957).** *Identidad y diferencia*. Recuperado de URL
- Larrosa, J. (2003).** *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Mêlich, J. C. (2001).** El ocaso del sujeto (la crisis de la identidad moderna: Kleist, Nietzsche, Musil). *Educação & Sociedade, XXII(76)*, 47-62.
- Nietzsche, F. (2000).** *La gaya ciencia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Nietzsche, F. (1990).** *De verdad y mentira en sentido extramoral*. Barcelona: Tecnos.
- Pardo, J. (1992).** *Las formas de la exterioridad*. Valencia: Pre-textos.
- Patiño Villa, C. (2005).** *El origen del poder de Occidente*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Revilla, J. (2003).** Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital(4)*, 54-67 URL
- Sloterdijk, P. (s.f.).** El palacio de cristal. http://www.cccb.org/rcs_gene/petersloterdijk.pdf
- Vernant, J. P. (1990).** Cuerpo oscuro, cuerpo resplandeciente. En M. Feher (ed.), *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Madrid: Taurus.





Calidad y educación en Colombia¹⁸

Diego Alejandro Ocampo Zapata¹⁹

Resumen

La noción de calidad es una de las más imprecisas que existen en español puesto que se trata de un concepto multidimensional y relativo. En las discusiones sobre calidad educativa, generalmente, se habla de las cualidades que debe tener una institución educativa para garantizar una formación idónea, al tiempo que se obvian aspectos fundamentales tales como la cobertura, que se traduce en números, datos estadísticos que se presentan sin tener en cuenta las condiciones o cualidades de tal cobertura, o la doble naturaleza de la educación superior, en cuanto derecho fundamental y en cuanto

¹⁸ El capítulo es producto de la investigación *Prácticas de enseñanza y aprendizaje mediadas por TIC en la educación superior durante tiempo de pandemia. El caso de la Corporación Universitaria Remington*.

¹⁹ Licenciado en Geografía e Historia, especialista en Investigación Social, magíster en Educación. Docente de la Dirección de Humanidades de la Corporación Universitaria Remington. Correo: diego.ocampo@uniremington.edu.co



servicio; por último, no puede olvidarse la relación entre administración y educación, pues en esta relación confluyen intereses pedagógicos, económicos, políticos, sociales, educativos y culturales que no siempre están en equilibrio y que influyen directamente en la noción de calidad. En este capítulo se propone una aproximación al concepto de calidad en educación, especialmente en la educación superior; y su relación con la cobertura, la doble naturaleza de la educación en nuestro país y la relación entre administración y educación.

Palabras clave: administración, calidad, cobertura, derecho, educación, servicio.

5.1 Introducción

Pocas palabras en español resultan más imprecisas que el término calidad, se trata de un concepto multidimensional y relativo al que constantemente se recurre al hablar de educación, sin tener en cuenta a qué se refiere o desde qué perspectiva se usa. La falta de consenso y las distintas teorías de dicha noción conducen a definiciones condicionadas por los intereses o enfoques propios que asume o presupone quien evoca y exige calidad educativa. Es por esto que autores como Peters (1993) y Pirsig (1976) han tratado de definir sin éxito el concepto de calidad llegando a concluir que más que intentar una definición de la noción de calidad es preferible describirla. En palabras de Pirsig (1976): “no sé lo que es la calidad, pero en cuanto la veo la reconozco. Es decir, el concepto de calidad debe ser considerado desde su estructura multidimensional y desde su relatividad”.

Si el concepto de calidad resulta relativo, entonces es apenas normal que dé lugar a diversas interpretaciones y enfoques de acuerdo a las distintas audiencias, enfoques e interpretaciones claramente subjetivos y ello implica la confusión y los intensos debates en torno al término.



Etimológicamente, la palabra calidad proviene del latín *qualitas* -ātis que a su vez equivale al término griego *poiótês* (ποιότης); la palabra latina refiere a *cualidad*, es decir atributos o particularidades propias de algo. Así pues, atendiendo a la etimología del vocablo, la mayoría de las definiciones e interpretaciones presentan un rasgo común: toda la responsabilidad recae en la institución y en las políticas y lineamientos del sistema educativo, pues es a la institución o al sistema educativo, a quien se exigen ciertos atributos, ciertas cualidades que debe garantizarse a la comunidad educativa, esto último lleva a considerar al estudiante como sujeto pasivo que solo debe atenerse a lo ofrecido por la institución educativa y a los parámetros que dicte el Ministerio de Educación Nacional. En este sentido, cabe anotar la definición de calidad que ofrece el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia:

El concepto de calidad aplicado a las instituciones de educación superior hace referencia a un atributo del servicio público de la educación en general y, en particular, al modo como ese servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate (2013).

Como vemos, el estudiante se encuentra totalmente ausente de tal definición. Más adelante el CNA afirma:

La evaluación de la calidad en el marco de la acreditación en Colombia implica un ejercicio interpretativo a través del cual el desempeño de las instituciones y programas es reconocido en el contexto social, económico, ambiental y cultural en el cual se inserta y cobra sentido (2013).

Dicho ejercicio interpretativo no solo contempla el contexto específico colombiano, además debe atender al contexto global sin descuidar la preocupación por un tema esencial, a saber, la cobertura.



5.2 Cobertura

Calidad y cobertura son conceptos estrechamente ligados en el contexto educativo global, ambos constituyen referentes centrales en las discusiones sobre educación, tal como advierten Orozco, Olaya y Vallete (2009):

Junto con la preocupación por la cobertura, la calidad constituye uno de los referentes centrales en las discusiones sobre la educación que tienen lugar en ámbitos tan diversos como los ministerios públicos, los organismos internacionales, la banca multilateral, las cumbres económicas y los encuentros de pedagogía. Su lugar en la agenda de las políticas públicas resulta cada vez más relevante y desde allí se despliega como uno de los propósitos que justifican las acciones de planeación y ejecución de dichas políticas, así como los permanentes procesos de reforma en los distintos niveles del sistema educativo (p. 163).

Ahora bien, la agenda pública no constituye un elemento aislado, por el contrario, está estrechamente ligada al contexto internacional, y es en este punto donde podemos acercarnos a algunos de los problemas que presenta la educación en Colombia en el contexto de la globalización.

En términos generales, la globalización puede definirse como el conjunto de procesos económicos, sociales, políticos y culturales integrados en un mundo único, ello supone una sumisión de las políticas educativas locales a los poderes económicos mundiales, es decir, el sistema educativo nacional se ve obligado a seguir directrices dictadas por el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros. La consecuencia más evidente de esto lo constituye el afán de seguir proyectos exitosos en otros países sin tener en cuenta el contexto propio, lo que implica un impacto en la calidad de la educación, una cobertura más interesada por los datos y los números y el grave problema de la desfinanciación de la educación pública que atraviesa nuestro país.



Por otra parte, el afán de encajar en el concepto de educación global implica una paradoja, pues el simple hecho de adaptar el currículo a las exigencias de un mundo globalizado no ha hecho más que marcar de manera profunda la pérdida de identidad nacional y su consecuente exclusión. El seguir directrices de los poderes económicos mundiales ha hecho más profunda la brecha entre educación pública y educación privada. No es claro en qué medida la globalización haya mejorado aspectos como la igualdad de oportunidades, pero sí es claro que la educación superior se ha concentrado en zonas urbanas obligando a los habitantes de zonas rurales a emigrar a las ciudades para acceder a una educación universitaria. El afán de extender la cobertura trae consigo otros problemas, pues un mayor número de alumnos por profesor obliga al docente a descuidar casos particulares, es sabido que no todas las personas aprenden al mismo ritmo y al aumentar el número de estudiantes, haciendo más pesada la carga académica del docente, sin inversión en infraestructura y sin aumento de planta profesoral, necesariamente obliga al docente a descuidar casos particulares con la consecuencia de la exclusión y la deserción académica.

En la extensión de la cobertura a más alumnos, son actualmente inadecuadas frente a los cambios sociales y económicos que están ocurriendo en la región. El énfasis en la expansión de la cobertura escolar no ha sido capaz de generar niveles satisfactorios de calidad ni de promover la equidad económica y social (Puryear, 2000).

Otro problema lo constituyen las consecuencias derivadas de la gestión educativa. En este sentido, la gestión sigue siendo centralizada en su mayor parte y ello implica dificultades para la participación de grandes sectores de la población. De este modo, encontramos que la oferta educativa, sus horarios, su pènsun, etc., no se ajustan a las necesidades de sectores obreros y rurales lo que conlleva grandes diferencias en el acceso a la educación de grandes sectores de la población. El ajustar la oferta educativa y descentralizar la educación depende de la asignación de recursos y el apoyo técnico y administrativo y eso, en un país como Colombia, significa que las regiones más pobres no puedan acceder a las mismas oportunidades de las regiones económicamente más fuertes



y, finalmente, profundiza la brecha entre educación y mercado laboral, como señala Puryear:

El actual sistema ha demostrado ser impermeable a las demandas de los cambiantes mercados laborales. En la mayor parte de la región, la buena educación sigue estando concentrada en las clases altas y media alta y es impartida por colegios privados relativamente caros. Más aún, mucho de lo que es aprendido en la escuela tiene una aplicación limitada en el mundo de trabajo moderno. Estas deficiencias tienen un impacto muy negativo en los sectores pobres que dependen de la educación para la movilidad social y que no tienen otra opción que asistir a las escuelas públicas (2000).

Ahora, en un mundo globalizado, la educación está sujeta a los poderes económicos mundiales, lo que implica que la asignación de recursos públicos está sujeta a factores como la deuda externa y limitada por restricciones e imposiciones derivadas de esos mismos poderes. Esto sin contar con el desperdicio de recursos que suponen los altos costos administrativos que no tienen en cuenta factores sociales o culturales en los índices de deserción estudiantil o abogan por políticas que nunca traen soluciones de fondo.

Otra consecuencia de la globalización es un afán competitivo desmedido. Si bien la competencia no es mala *per se*, sí lo es cuando esa competencia es desmedida y trae consigo la actual tendencia hacia la privatización que puede verse en nuestro país. Lo anterior implica la separación de escuelas y modelos educativos en función de los recursos económicos de cada institución con su consecuente impacto en la calidad y, por supuesto, en los costos que finalmente son asumidos por los educandos profundizando más en la brecha social y en la desigualdad de oportunidades. Al respecto, advierten Jorge García y Gabriel Sánchez Zinny (2014):

Como resultado, se tiene un sistema profundamente segmentado, en el cual los pobres reciben una educación que es abiertamente inferior



a la que reciben los ricos. Un número desproporcionado de aquellos que repiten y aquellos que desertan son pobres. Incluso, cuando los pobres permanecen en el colegio, tienden a aprender menos. La investigación, en forma consistente, indica que los niveles de logro entre estudiantes de primaria están directamente relacionados al nivel de ingresos familiares.

Los niveles de logro promedio de los niños de las familias más pobres tienden a ser dramáticamente más bajos que los de los niños de clase media y alta. El abismo es mayor cuando las diferencias de ingreso se combinan con etnia y con raza.

Por otra parte, la globalización ha llevado a que el gasto público en educación se invierta de modo homogéneo lo que necesariamente implica descuidar, desatender, las necesidades, contexto y peculiaridades propias de cada región.

Respecto a la educación superior, cabe anotar que en el actual siglo la universidad latinoamericana se ha visto reducida al utilitarismo por el fenómeno de la globalización y el neoliberalismo que impone lógicas de mercado al conocimiento viéndose constreñida por el capitalismo cognitivo y los diversos intereses políticos y económicos que limitan e imponen las reglas de juego para la investigación en una continua amenaza a la libertad de cátedra. En este sentido, resulta de vital importancia la reflexión de Álvaro Acevedo Tarazona y Andrés David Correa Lugos (2018) en su artículo *Un siglo del manifiesto liminar: acción política y rebeldía en defensa de la universidad colombiana*:

El uso de las formas represivas como intento para desgastar el movimiento estudiantil y los procesos autonómicos no logra su objetivo, pero sí deja un saldo de estudiantes violentados, desaparecidos y muertos. En la década de 1980 la violencia exacerbada que sufre Colombia convierte a los líderes estudiantiles, universitarios y profesores en objetivos. Esta situación crítica lleva a que la comunidad universitaria replantee sus intereses y piense que por encima de las luchas autonómicas está el derecho a la vida.



Y añaden:

La represión, el miedo y, sobre todo, el afianzamiento de las lógicas neoliberales hace que los estudiantes abandonen parcialmente la intensidad con que se defiende la autonomía y la concepción de la revolución. Una vez la abandonan, el Estado la adopta en el discurso político y promueve reformas neoliberales en las que paradójicamente la universidad termina siendo reformada y territorializada como un espacio de rendimiento, capitalización y estandarización (Acevedo y Correa, 2018).

Las consecuencias de esto se empiezan a manifestar a lo largo del continente con instituciones despojadas de toda tradición universitaria, desligadas de su entorno y realidad social, produciendo investigación al servicio de las lógicas del mercado y totalmente controlada por intereses políticos, económicos y privados.

Por último, cabe comentar la relación entre la función social de la universidad y los retos y problemas que enfrenta. En términos generales podríamos decir que las funciones de las universidades se resumen en: docencia, investigación y extensión. Sin embargo, esta sería una interpretación bastante simplista de la función de la universidad en la sociedad actual y, especialmente, en Latinoamérica. Estas tres funciones tienen como telón de fondo una función social, cargada de matices, retos y obstáculos, en muchas ocasiones sujeta al vaivén de la política y de los intereses económicos y moldeada por el entorno social, político, económico y cultural de cada país.

Cuando hablamos de función social nos referimos a considerar el cuerpo social como organismo vivo, en este organismo vivo cada individuo, cada elemento está en estrecha relación con los demás y cada cual desempeña un rol dentro de la totalidad del sistema, en otras palabras, cada elemento cumple un papel que afecta a toda la sociedad, con mayor razón en el caso del profesional, pues en cada una de sus acciones se ponen en juego una serie de factores que impactan directamente en la sociedad. Ya sea como médico, abogado, ingeniero, educador, etc., el profesional desencadena,



con cada una de sus acciones, una serie de consecuencias que afectan en mayor o menor medida a todo el grupo social.

Ahora bien, tradicionalmente, la universidad ha cumplido la función de formar profesionalmente a las élites dominantes, así, por ejemplo, sería el caso de la universidad medieval, dirigida a satisfacer las necesidades de instrucción del clero y la nobleza. En nuestros días, ello sigue siendo así en el caso de las universidades privadas y confesionales. El caso de la universidad pública, sobre todo en Latinoamérica, es un poco diferente, pues la universidad pública, por su carácter, se dirige a todos los ciudadanos sin distinciones de clase social, al menos en teoría. Cabe anotar que en el caso latinoamericano, la universidad no tiene por objetivo la educación general, pues esta es función de la escuela, en este sentido, la universidad busca la formación de profesionales, investigadores, especialistas y expertos que contribuyan a mejorar y aumentar el nivel y la calidad de vida, la cultura, la economía del país y sus ciudadanos, es en este punto donde entra en juego la función social de la universidad, pues sin esta función social, la universidad pierde su autonomía y se restringe al capricho de una élite dominante. Es en este sentido que Ana María Trottoni y Hugo H. Marengo (2007) advierten:

El rol o función prioritaria está dado por la conservación del patrimonio cultural e histórico de una sociedad y el logro de las transformaciones necesarias para adecuarse a las demandas del mundo actual. La enseñanza superior debe tener mayor capacidad de respuesta a los problemas generales con que se enfrenta la humanidad y las necesidades de la vida económica y cultural, y ser más pertinente en el contexto de los problemas específicos de una región, un país o una comunidad.

Por otra parte, el contexto latinoamericano exige un tipo de profesional que incluya en su formación valores tales como identidad, multiculturalidad y alteridad, dadas las características socioculturales propias de nuestro continente y el actual contexto geocultural. Para cumplir sus funciones, la universidad no puede entenderse como unidad aislada; a



lo largo de su historia la universidad ha necesitado del Estado, y, en este momento en que las universidades pasan por una profunda crisis de desfinanciación, se exige aún más la intervención del Estado, pero no se trata de una intervención fiscalizadora que asfixie aún más la autonomía universitaria imponiendo límites a su libertad de cátedra o limitando su orientación vocacional, sino como aliado para construir un proyecto nacional, tal como señalan González Coronado y Castañeda Rentería (2018):

Se vuelve prioritario en este contexto el promover estudios que analicen la historia de la universidad, desde una perspectiva analítica que nos permita desdoblar su secuencia genética y así comprender mejor muchos de los rasgos y enfermedades que hoy están presentes en nuestras instituciones. No podemos seguir avanzando sin voltear y reconocer lo que fuimos y lo que dejamos atrás, y más aún, no podemos avanzar con una carga tan pesada como una historia inconclusa. Los retos son muchos, y el futuro no muy prometedor, ya que en este reto la institución no va sola, necesita al Estado, pero no como fiscalizador, sino como aliado con capacidad de definir un proyecto nacional en el que se fortalezca y aprecie la función de la universidad pública.

En síntesis, las funciones básicas de la universidad pueden resumirse en las siguientes:

- La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.
- La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.
- La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.



Pero estas funciones no pueden desligarse de la función social de la universidad que debe estar orientada a toda la población, pues se trata de que estas funciones contribuyan a construir una mejor sociedad y ello no es posible si la universidad pierde de vista a grandes sectores sociales, por otra parte, es necesario que la universidad mantenga el saber y la formación que aportan las humanidades, la ética, las ciencias sociales, a fin de que su egresado sea un profesional con conciencia social y ambiental para que su impacto en la transformación social y su aporte a la humanidad sea realmente positivo.

5.3 Doble naturaleza de la educación en Colombia

Otro factor clave, que incide sobre la calidad de la educación, lo constituye la doble naturaleza de la educación superior. La experiencia ha demostrado que en Colombia la educación superior se concibe como un derecho, pero en la práctica, las políticas públicas la implementan como servicio. Esta dicotomía está en la base de la autonomía universitaria y es la raíz de sus limitaciones. No obstante, no se trata de abogar por una autonomía universitaria ilimitada, es apenas obvio que tal autonomía esté ordenada y limitada en aras del bien común y acorde con su función social. Se trata más bien de comprender cómo la doble naturaleza de la educación superior en Colombia implica ciertas diferencias entre su concepción en cuanto derecho y su implementación como servicio público.

El marco legal de la educación superior en Colombia se fundamenta en la misma Constitución Política del país, que en su artículo 67 indica que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”, por otra parte, el artículo 69 de la Constitución nacional garantiza la autonomía universitaria y establece que:



Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado. El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo. El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.

Ahora bien, en estos artículos podemos apreciar la ambigüedad inherente a la autonomía universitaria y a la concepción de la educación, en nuestro país y el porqué de la sensibilidad que genera. En el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, podemos apreciar que la educación posee una doble naturaleza, pues es, al mismo tiempo, tanto un derecho como un servicio público.

El problema surge al confrontar los conceptos de “derecho” y “servicio público”, pues el primero solo exige la existencia del sujeto, es decir, cualquier colombiano tiene derecho a la educación por el simple hecho de existir y ser colombiano. Por otra parte, el Estado y la sociedad tienen el deber de garantizar los derechos sin condicionamientos más allá de la existencia misma, pues el ser humano, por su misma condición de ser humano, es sujeto de derechos.

Un servicio público presenta una serie de condicionamientos, todo servicio está sujeto a dependencia, por ejemplo, si hay presupuesto, si hay voluntad política, si hace parte del plan de desarrollo, si se cuenta o no con infraestructuras, etc. Es de acuerdo a estas condiciones, entre otras, que se puede garantizar la prestación de un servicio público. Se presupone que la prestación del servicio garantiza el acceso al derecho, por lo que las condiciones previas a la prestación del servicio, limita y atenta contra el ejercicio del derecho.

Ahora bien, según Tomasevski (2018), exrelatora de las Naciones Unidas para el derecho a la educación, el garantizar el derecho a la educación implica la implementación de lo que ella llama *las cuatro A*:



asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad; comprendidas de la siguiente forma:

- **Asequibilidad:** la enseñanza es gratuita y está financiada por el Estado y existe una infraestructura adecuada y docentes formados, capaces de sostener la prestación de la educación.
- **Accesibilidad:** el sistema es no discriminatorio y accesible a todos, y se adoptan medidas positivas para incluir a los más marginados.
- **Aceptabilidad:** el contenido de la enseñanza es relevante, no discriminatorio y culturalmente apropiado y de calidad; la escuela en sí es segura y los docentes son profesionales.
- **Adaptabilidad:** la escuela se adapta a las necesidades de los estudiantes atendiendo al principio de interés superior de los niños.

Lo que podemos apreciar es que cada uno de estos ítems, se convierte en condicionante de la educación superior en cuanto servicio público. Así, por ejemplo, la enseñanza gratuita en Colombia solo se remite a la educación básica, no así a la educación superior. Ello se debe a la falta de financiación en los niveles superiores, pues si bien la educación universitaria es financiada por el Estado en la universidad pública, ello no obsta para hablar de una educación superior gratuita. En conclusión, es necesario prestar atención a esos condicionantes que presenta el servicio a fin de garantizar plenamente el ejercicio del derecho.

5.4 Relación administración y educación

La relación entre administración y educación se manifiesta en la llamada administración educativa. Se trata de una disciplina perteneciente al ámbito de las ciencias de la educación que tiene por objeto los fundamentos de administración de centros educativos, haciendo énfasis en aspectos tales como: el análisis del recurso humano educativo, las relaciones con



el estudiantado, la planificación, evaluación y gestión de servicios educativos, sin olvidar la legislación educativa y, por supuesto, los componentes pedagógicos. En este sentido, los centros educativos, y, por extensión, la educación se concibe como empresas de servicios en las que es necesario aplicar todos los procesos de administración y, en consecuencia, el recurso humano se percibe como máquina de producción y la educación como producto empaquetado listo para su consumo.

González, Arenas y Díaz (2015) advierten que en la administración educativa, los rectores trabajan con el recurso económico, financiero y humano asignado para su institución y se limitan a lograr los objetivos posibles con estos recursos.

En síntesis, cualquier centro educativo (llámese escuela, colegio, universidad o cualquier otro), requiere de administración y ello no es posible sin los conceptos y procesos propios del campo administrativo. Sin embargo, el problema surge al preguntarse por el equilibrio entre la parte administrativa y la parte académica, es decir, qué sucede cuando el campo administrativo permea o influye el campo educativo-pedagógico. En este punto cabe recordar que la educación no puede ser considerada como algo neutral, pues ella conlleva fuertes implicaciones ideológicas, políticas, sociales y, por supuesto, económicas, supone una constante tensión entre educación y economía, entre lo pedagógico y lo administrativo, entre academia y leyes de mercado.

Michael Apple (1986) analiza las implicaciones sociales, políticas y económicas de la educación, al tiempo que plantea que la escuela participa en la reproducción ideológica, cultural y económica del status quo. En este sentido, no puede considerarse la relación administración-educación como algo neutral, el lenguaje económico y administrativo permea también las políticas y enfoques educativos, y es aquí donde se confunden términos como eficiencia, eficacia y gestión entre otros dadas sus acepciones tanto en el campo administrativo como educativo. No sobra recordar la insistencia del Banco Mundial en el carácter económico de la educación, idea estrechamente relacionada con el concepto de “capital humano” término que se concibe como factor de producción y remite a la productividad, recursos, y experiencia laboral, el Banco Mundial afirma:



Las perspectivas de desarrollo de un país dependen de la calidad de su gente, es decir, de la habilidad y creatividad de su fuerza de trabajo, la capacidad de sus líderes para gobernar y administrar los recursos y la aptitud de su generación adulta para criar sanamente y educar a sus hijos. La educación es la mejor forma de invertir en esta calidad. La Comisión para el Crecimiento y el Desarrollo (2008), convocada por el Banco Mundial para examinar datos concretos sobre los factores del crecimiento, reconoció claramente la importancia de la educación para fomentar el crecimiento a largo plazo al tiempo que se reducen la pobreza y la desigualdad (Banco Mundial, 2020).

Al respecto, Martínez Bonafé (2012) advierte que esta centralidad de la economía en la concepción de la educación, por lo general, no permite profundizar en otras miradas más complejas y, menos aún, cuestionarse sobre las relaciones entre clases sociales o grupos culturales que se cruzan e interfieren con esa relación económica lo que determina el que ciertos conocimientos, habilidades y competencias educativas, puedan ser útiles y productivos para unos, pero inútiles e improductivos para otros.

Ahora bien, del mundo empresarial proviene otro concepto que resulta clave en la administración educativa, se trata de la gestión educativa, término estrechamente ligado al de gerencia y que comprende cuatro dimensiones estrechamente relacionadas con lo expuesto hasta el momento, estas dimensiones, expuestas por Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992), son:

- **Dimensión organizacional:** es el conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo determinando un estilo de funcionamiento. Dentro de esta dimensión se consideran los aspectos relativos a la estructura formal (distribución de tareas y división del trabajo, organigrama, uso del tiempo, etc.) y los relativos a la estructura informal (modo en que los actores institucionales encarnan las estructuras formales). Como vemos, se trata de una forma de organización que concibe el centro educativo como una empresa de servicios donde el rector sería el equivalente al gerente de una empresa.



- **Dimensión administrativa:** se refiere a las cuestiones de gobierno. Un administrador es un planificador de estrategias para lo cual deberá considerar los recursos humanos y financieros y los tiempos disponibles. Cabe anotar que el administrador debe tener claro que no es solo una cuestión de financiamiento, aunque en gran medida lo es, sino que, además, y como advierte Gutiérrez Rohán (2012), se trata también de las concepciones incorporadas en los programas que las instituciones de educación plantean como orientadoras de los procesos educativos. Son concepciones que responden a los lineamientos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Cabe recordar que Colombia hace parte de la OCDE desde 2018 y, por lo tanto, asume el compromiso de integrar sus directrices y recomendaciones lo que de manera directa impacta en esta dimensión administrativa y en la gestión educativa en general.
- **Dimensión pedagógico-didáctica:** hace referencia a las actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales. Su eje fundamental lo constituyen los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos. Es a propósito de esta dimensión que cabe cuestionarse sobre los fines educativos que busca la institución: inserción en el mercado laboral, la formación del ciudadano referente a lo cual es necesario preguntarse si se busca formar el tipo de ciudadano que exigen la sociedad y el Estado o si se trata de un ciudadano prediseñado por el gobierno de turno como sucede en regímenes dictatoriales y, o, autoritarios, pues es aquí donde entran en juego las constantes reformas educativas que varían de un gobierno a otro.
- **Dimensión comunitaria:** se refiere al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y en las actividades del establecimiento y de representantes del ámbito en el que está inserto el mismo. Aquí entran en juego relaciones de poder entre diversos agentes educativos tales como: junta de padres de familia, cuerpo docente, personal administrativo, estudiantes, comunidad en general, entre otros.



En síntesis, la relación entre administración y educación es una relación tensa en la ambos campos se influyen mutuamente y que depende de múltiples factores tanto externos como internos, nacionales e internacionales, además de ser en esa relación donde confluyen intereses pedagógicos, económicos, políticos, sociales, educativos y culturales que no siempre están en equilibrio y que deben tenerse en cuenta durante todas y cada una de las etapas administrativas y en el conjunto de las dimensiones propias de la gestión educativa.

5.5 Conclusiones

Volvamos ahora al problema planteado en la introducción, a saber: la noción de *calidad*. Como ya se mencionó, se trata de un concepto multidimensional que implica, tal como advierte el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, un ejercicio interpretativo. Ese ejercicio interpretativo, que ha seguido este trabajo, permite extraer las siguientes conclusiones.

En primer lugar, la noción de calidad, aplicada a contextos educativos, implica el concepto de cobertura, y ambos se encuentran estrechamente ligados al contexto educativo global. Esto significa que no basta con ofrecer cobertura, es necesario considerar la calidad de esa misma cobertura. Debe evitarse el tipo de cobertura enfocada en datos y números, a fin de impactar positivamente en la calidad educativa de nuestro país, ello significa una mayor atención al contexto propio y especial voluntad política para atender al grave problema de la designación de la educación pública que atraviesa nuestro país.

Por otra parte, es de suma importancia considerar aspectos como el de la necesidad de ajustar la oferta educativa, al tiempo que se busca descentralizar la educación. Esto depende de la asignación de recursos y, el apoyo técnico y administrativo, lo que, en un país como Colombia,



significa que las regiones más pobres no puedan acceder a las mismas oportunidades de las regiones económicamente más fuertes, lo que conduce a aumentar la brecha entre educación y mercado laboral.

Ahora bien, si la universidad tiene por objetivo la formación del profesional, del investigador, del especialista o del experto, a fin de contribuir a mejorar y aumentar el nivel y la calidad de vida, la cultura, la economía, etc., del país y sus ciudadanos, entonces es necesario considera la función social de la universidad para proteger su autonomía y evitar que la educación superior se someta al capricho de las élites dominantes.

No sobra recordar que la educación superior en Colombia implica ciertas diferencias entre su concepción en cuanto derecho y su implementación como servicio público. El marco legal de la educación superior en Colombia se fundamenta en la misma Constitución Política del país, que en su artículo 67 advierte que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”. Esta doble naturaleza, en cuanto derecho y en cuanto servicio, implica una serie de limitantes y condicionantes que afectan directamente la calidad en la educación superior, puesto que un servicio público se encuentra sujeto a una enorme dependencia: si hay presupuesto, si hay voluntad política, si hace parte del plan de desarrollo, si se cuenta o no con infraestructuras, etc. Se presupone que la prestación del servicio garantiza el acceso al derecho, por lo que las condiciones previas a la prestación del servicio, limita y atenta contra el ejercicio del derecho; es necesario prestar atención a esos condicionantes que presenta el servicio a fin de garantizar plenamente el ejercicio del derecho.

De especial importancia es el considerar los aspectos administrativos y la administración educativa no es ajena a la calidad en la educación, en ella se manifiesta la relación entre administración y educación. Esta disciplina tiene por objeto los fundamentos de administración de centros educativos, haciendo énfasis en distintos aspectos, tales como: el análisis del recurso humano educativo, las relaciones con el estudiantado, la planificación, evaluación y gestión de servicios educativos sin olvidar la legislación educativa y, por supuesto, los componentes pedagógicos. En este punto resulta clave preguntarse por el equilibrio entre la parte administrativa y la parte académica.



Por último, cabe anotar que la educación no puede ser considerada como algo neutral, pues ella conlleva fuertes implicaciones ideológicas, políticas, sociales y, por supuesto, económicas, ello supone una constante tensión entre educación y economía, entre lo pedagógico y lo administrativo, entre academia y leyes de mercado.

Referencias

- Acevedo Tarazona, Á. y Correa Lugos, A. (2018).** Un siglo del Manifiesto Liminar: acción política y rebeldía en defensa de la universidad colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(30), 53-66.
- Apple, M. (1986).** *Ideología y currículum*. Akal.
- Banco Mundial. (2020).** Nota conceptual de la estrategia de educación 2020. México: Banco Mundial.
- Consejo Nacional de Acreditación (2010).** ¿Qué significa calidad en la educación superior? ¿Cómo se determina? URL
- Consejo Nacional de Acreditación. (2013).** Acreditación de programas de pregrado en Colombia. www.cna.gov.co
- Fernández Lamarra, N. (2012).** Universidad y calidad en América Latina en perspectiva comparada: Interrogantes y desafíos. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 661-668. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300006>
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992).** Las instituciones educativas Cara y ceca. URL
- García, J. y Sánchez Zinny, G. (2014).** Los desafíos de la educación en América Latina. URL
- González Coronado, C. y Castañeda Rentería, L. (2018).** Historia de la universidad pública latinoamericana: una visión general. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2018.v14n4p104>



González Martínez P., Arenas Paniagua N. y Díaz Espinosa V. (2015).

Evolución de la administración educativa a partir del surgimiento del concepto de gestión educativa. URL

Gutiérrez Rohán, D. (2012). Epistemología crítica para qué: los desafíos de la educación en el contexto de la crisis global del capitalismo. *Revista Itinerario Educativo*, 26(59), 31-51 URL

Martínez Bonafé, J. (2012). El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y educación. *Revista Investigación en la Escuela*, 1(76), 7-23. URL

Orozco Cruz, J., Olaya Toro, A. y Villate Duarte, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 161-181.

Puryear, J. (2000). La educación en América Latina: problemas y desafíos. *Revista de la Escuela de Economía y Negocios*, (4), 17-36.

Tomasevski, T (2018). *Indicadores del derecho a la educación*. UNESCO.

Trottini, A. y Marengo, H. (2007). ¿Cuál es la función de la educación superior en la sociedad actual? Retos y desafíos de la trama universitaria argentina. II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria: enseñar y aprender en la Universidad. Culturas y educación en la universidad: problemas y perspectivas. San Martín, Prov. de Buenos Aires. 6 y 7 de septiembre de 2007.





Las humanidades: una prospectiva en la formación del profesional hoy. ¿Qué tan pertinente es la formación humana en la vida universitaria?²⁰

Fernando Antonio Zapata Muriel²¹

El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante”
(Enmmanuel Kant).

²⁰ Artículo original derivado del proyecto de investigación de tesis doctoral: *La espiritualidad un camino para la construcción de una personalidad saludable* (2014).

²¹ Licenciado, magíster y doctor en Teología (UPB Medellín), psicólogo y magíster en Psicología (USB Medellín), docente investigador, Uniremington, integrante del grupo GIFICUR de la Uniremington, avalado por Minciencias. Orcid: 0000-0002-4225-6384



Resumen

La sensibilidad humana es la esencia del hombre, no la individualidad, esta es necesaria, pero la sociabilidad es la que aporta sentido a la persona y para ello la conciencia es el órgano principal. Tomar conciencia de que, ciencia, tecnología, política, economía, religión, están puestas al servicio del hombre como también la ley y el conocimiento, entre otras, porque el hombre es fin y no medio. Instrumentalizar al ser humano es alienarlo y privarlo de lo que en él constituye su humanidad: la conciencia, la voluntad y la responsabilidad. La tarea de la universidad a partir de las humanidades es promover al hombre en su ser, en su hacer, en su querer ser, esto le permite conocerse y verse a sí mismo como un ser integral e indiviso. La fragmentación del hombre conlleva a su propio sinsentido. La universidad esta llamada hoy como ayer a ser vehículo de sentido de vida y de realización del ser a través del proceso formativo y del tiempo que el discípulo habita en ella.

6.1 Introducción

A través de la historia, la educación ha sido, como lo es hoy, la gran tarea de cada sociedad en los diversos contextos socioculturales y geográficos en el transcurso de los tiempos en los que desarrolla su diario vivir, con el fin de contrarrestar aquello que Freud (1993) llamaba, y que aún persiste, “el malestar de la cultura”, condición valetudinaria, que así mismo Fromm (1956) en *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea* reconoce como sociedades enfermas, fruto o metáfora de la enajenación y de la alienación del mundo industrial moderno.

La familia, aceptada como unidad vital de la sociedad es el punto original de toda educación que, luego en la escuela y más tarde en la



universidad, se irá perfeccionando desde el saber científico y las ciencias humanas. En la universidad, la formación humana propuesta para pregrado y postgrados es entendida por algunas universidades como el conjunto de saberes de las ciencias sociales y humanas que facilitan la formación de ciudadanos capaces de comprender los fenómenos sociales, las interrelaciones entre los hombres y mujeres y la relación de estos con su medio ambiente.

Las humanidades en la educación superior constituyen una propedéutica, en cuanto disponen y preparan al estudiante para enfrentarse al mundo. Esta confrontación no implica solo un quehacer sino sobre todo su ser, ya que el ser humano realiza constantemente elecciones, sus decisiones van de lo trivial a lo más profundo de su vida: “su querer ser”. El deseo profundo se constituye en la última de las libertades como la llama Frankl (1988).

No obstante, la formación en humanidades en la universidad no se agota allí, ha de ir en prospectiva, emulando la praxis empresarial si se quiere en verdad facilitar elementos al discente para una mejor construcción de su praxis como ser humano.

Para las empresas es necesario establecer una prospectiva empresarial, es decir, analizar las distintas posibilidades en lo que a sociedad y mercados se refiere, a fin de estar en la mejor posición posible para afrontar los cambios a medio y largo plazo (Copymenews, 2019).

La hermenéutica es uno de los caminos que permite este paso. En el campo de las humanidades hay que llevar al estudiante a repensar: ¿Qué tan adaptativo es al mundo o cómo adapta este a sus intereses y proyectos? ¿Qué tanta influencia tiene en los distintos escenarios en los cuales realiza su diario vivir? ¿Qué tan proactivo es a la hora de tomar decisiones y actuar en pro de la transformación de su vida, de su contexto? Es la constante reflexión, o introspección, que el ser humano realiza para significar y resignificar su vida, la de sus contextos familia, barrio, ciudad, país, la que permite al ser humano pensar (se) en prospectiva.

Tales preguntas no pueden prescindir de un contexto en el que los avances vertiginosos de una sociedad neocapitalista y neoliberal, al borde de un cambio en la geopolítica mundial, los grandes avances de la tecnociencia,



la nanotecnología, la sociedad digital, que generan evolución en campos como la medicina, especialmente en la modificación genética y en los trasplantes, y otros tantos en la astronomía, la biología, la biotecnología, la cibernética, la inteligencia artificial y la biónica, entre otros.

Todo ello, ante grandes dificultades, entre ellas: el calentamiento global y todo el problema ecológico, el hambre, la guerra, la exclusión en medio de una sociedad pluralista, con una gran diversidad cultural, entre otros, esto lleva a pensar: ¿Qué sigue? ¿Qué tipo de hombre viene para las próximas generaciones? ¿Para quiénes se está preparando el planeta?

De este modo, la hermenéutica se convierte en mediadora entre la propedéutica y la prospectiva, a las humanidades hoy en la universidad les urge el llamado a no procrastinar y, mucho más, a no claudicar. Es la constante generación de conocimiento en el campo de las humanidades, como también en el científico, la que lleva a la universidad a ser un laboratorio de ideas donde diariamente se origina y da vida a nuevos conocimientos. Se confirma así que “el reto de la universidad es estar a la vanguardia de las exigencias de la educación superior contemporánea, trabajando por cultivar el espíritu cooperativo y la función social de acuerdo con los requerimientos de las nuevas tendencias del conocimiento” (Rodríguez, 2016, p. 11).

Queda aún mucho por hacer, lo mínimo es reconocer y aceptar al estudiante como un ser humano en falta, con carencias, que hoy espera y hasta exige mucho pero que a posteriori agradecerá a la universidad el llevarlo a reconocer no solo su gran potencial, sino a demás su finitud, es decir, su ser en falta pues “en la finitud la vida es libre para hacernos entender que nada está bajo nuestro control; en la finitud nos experimentamos como sujetos en falta... ser finito es ser humano auténtico” (González, 2020).

Por medio de las humanidades, hoy como ayer, la universidad aboga por formar profesionales íntegros y éticos con sentido solidario, con conocimiento y comprensión de la sociedad y una concepción de justicia que les permita desempeñarse con idoneidad profesional y sentido trascendente de lo humano (Corporación Universitaria Lasallista, 2014).



Si se retoman los orígenes de la cultura occidental, lo que hace la universidad hoy: formar profesionales en el saber hacer (praxis científica) y saber ser (praxis ética), parece ser fruto de lo que en la antigüedad enseñaban en sus diferentes escuelas filosóficas griegos y romanos: *mente sana en cuerpo sano*, es una cita de la Sátira X escrita por el italiano Décimo Junio Juvenal en el siglo I a. C. y se encuadra dentro del contexto de la filosofía griega sobre el cultivo de la mente, el cuerpo y el alma para alcanzar el equilibrio.

La *paideia* entre griegos y romanos deja ver históricamente esa preocupación por la formación del ser humano: para ello la filosofía como ciencia del espíritu sería el medio y el saber que transformaría al ser humano en las distintas escuelas griegas: allí como hoy se hace en la universidad “la disciplina convierte la animalidad en humanidad” (Kant, 2009, p. 3).

En la antigua Grecia, los pitagóricos, platonistas, aristotélicos, estoicos y epicúreos, no eran unos meros partidarios de un “sistema filosófico”, sino miembros de “escuelas” organizadas llamadas también “sectas”, donde se imponía un método específico de entrenamiento y todo un modo de vida (Mahoney, 1997, p. 22).

Así mismo podría citarse a Aristóteles quien concebía al hombre como animal político, social por excelencia y llegó a afirmar: “el que no puede vivir en sociedad o el que no necesita nada, ni de nadie porque se basta a sí mismo, no forma parte del estado: así que es una bestia o un dios” (1979, 1253^a, 27-29). Así mismo, añade: “tenemos que vivir de tal manera que nos hagamos inmortales” (como se cita en León, 1999, p. 48) lo que implicaría un reconocimiento de sí mismo y del otro en una construcción cotidiana de convivencia humanizada y humanizante a partir del aprendizaje intelectual y la experiencia cotidiana que conlleva al conocimiento.

Algo similar se observa en autores como Epicteto, el estoico romano maestro del emperador Marco Aurelio, quien afirma que “nadie puede ofenderte como tú no quieras; y no serás herido verdaderamente, sino cuando pienses que lo estás” (1802, p. 107).

En todo este proceso educativo hay dos cosas a evitar: hacer de las humanidades un simple proemio o prolegómeno, como también dar un



simple envi6n y procrastinar luego en la tarea iniciada. Las humanidades hay que asumirlas en la universidad hoy como una vocaci6n (*vocare*), un llamado que el mundo postmoderno hace a la educaci6n hoy con miras a educar en pro de la integralidad del ser, en pro del cosmopolitismo, ayudados por la disciplina (*disceo*: aprender).

La educaci6n en t6rminos kantianos acu6a un concepto tal vez m6s elevado y del cual los anteriormente esbozados (disciplina, instrucci6n y civildad) apenas ser6an partes constitutivas, que habr6an de reunirse en el concepto de cosmopolitismo (Hincapi6, 2014, p. 1.156).

6.1 El reto es m6s ontol6gico y teleol6gico que 6tico- moral

El desaf6o de las humanidades hoy en la educaci6n superior es ontol6gico, en cuanto trata de educar al profesional en potencia, que se prepara para fungir su rol en sociedad, para que asuma su quehacer como una verdadera profesi6n (*professio*), es decir que en su proceso formativo, realizado ya desde su dimensi6n profunda (Tillich, 1970), siguiendo las pautas recibidas en la universidad, pueda descubrir su propia verdad, no como una 6nica verdad, sino m6s bien como una certeza que se pone en di6logo con los otros para llegar a un acuerdo intersubjetivo que pueda iluminar su ser integral: humano, cient6fico, profesional.

Es teleol6gica porque se6ala el para qu6, es decir la finalidad de todo su proceso educativo: formar profesionales 6ntegros en su ser, en su quehacer, en su aprender y conocer, en su convivencia social (Delors, 1997).

La 6tica y la bio6tica se ponen al servicio del futuro profesional, pero nunca lo determinan, ellas iluminan su caminar en su ser y quehacer para que tanto la b6squeda del bien ser y del bienestar social en favor de todo ser vivo en el planeta, y especialmente de la vida humana, cobren su adecuado valor, se reconocer6 as6 que los seres humanos poseemos



dignidad, los animales un valor determinado por el hombre y las cosas un precio.

La bioética como puente epistemológico entre las ciencias de la vida y los valores (Potter, 1971), cobra hoy un gran valor en la vida universitaria, ella ha de ser el eje iluminador y mediador entre la tecnociencia y la ética, ella en sus diversas ramas (biomedicina, bioambiental y biosocial) propone y regula, mediante algunos de sus principios, que no todo lo científicamente posible es éticamente aceptable, como también que una ciencia sin conciencia puede llevar no solo al ser humano, sino además al planeta a la ruina. De este modo una ciencia con conciencia ha de estar al servicio de la vida en toda la biosfera planetaria.

6.2 El currículo al servicio de una educación por y para la vida

Partiendo en primer lugar de la premisa de que en la educación superior el currículo hace referencia a todo lo que acontece en la universidad (de universo, cosmos), especialmente en lo pertinente a los tópicos enseñanza-aprendizaje, mucho más en la relación dialógica o dialéctica, establecida entre el estudiante como *matetés*: discípulo, aprendiz y entre el maestro, *magister* (más experimentado en una actividad y por eso dirige, ordena).

Otro tanto podría decirse de las etimologías de los verbos *doceo* (enseñar) y *disceo* (aprender), importantes en todo trabajo académico y mucho más en el ámbito universitario.

En segundo lugar, a sabiendas de que “no puede proponerse desde una definición única y definitiva el concepto y noción de *curriculum*”, existen distintas comprensiones, orientaciones y énfasis, todas ellas sostenidas por una determinada teoría (Moreno y Sánchez, 2011, p. 459). Por ello vale la pena auscultar diversas definiciones y autores para determinar con claridad el proyecto que se desea realmente realizar. En este



contexto, la formación humana ha sido nombrada algunas veces como una cosmovisión, desde el cual se quiere explicar el mundo, en una determinada perspectiva o enfoque.

La cosmovisión, entendida esta desde su origen más prístino y su sentido auténtico proviene del griego *Kósmos* (cosmos) y del latín *visio* (visión), este neologismo llegó a occidente a través de Dilthey (1833-1911) como *Weltanschauung*, compuesto por *Welts* (mundo) y *anschauen* (ver, observar, mirar) de ella puede decirse que es hermenéutica integral e integradora que se hace desde un punto de vista, un ámbito particular o campo de estudio respecto al mundo.

Es integral en cuanto abarca los distintos aspectos que incluyen la realidad de estudio abordada por ejemplo: una cosmovisión en torno al hombre, se ha de ocupar en estudiar al ser humano como ser ecológico (es un terrícola), biológico (un ser vivo), psicológico (siente, piensa, actúa), histórico (hace historia), social-político (es un ser relacional), espiritual-religioso (busca dar sentido a su vida, es trascendente). La cosmovisión es también integradora en cuanto pretende poner en diálogo, convocar y provocar la unidad en medio de la diversidad (Pérez y Merino, 2010).

De este modo, es patente la necesidad de conectar saberes, la era de las monodisciplinas ha pasado, hoy se urge de un diálogo, académico, epistemológico, maduro y respetuoso entre los saberes, que oscile entre lo inter y lo transdisciplinario, la bioética en este cincuentenario de existencia, da cuenta a través de sus características, de que más que una propedéutica ella es un saber abierto al diálogo académico, respetuoso, inter y hasta transdisciplinario, que propende por una ética, civil, pluralista, autónoma, racional, universalizable, superando la heteronomía de la ética, el absolutismo de la razón (racionalismo), los convencionalismos y la prepotencia de las monodisciplinas.

Mediante sus principios –la vida humana es inviolable, la ciencia y la tecnología han de estar al servicio de la vida, el fin no justifica los medios– deja ver claramente que ante saberes científicos como la biología y la ecología, ciencias dominantes desde 1950 hasta hoy, con los adelantos de la tecnociencia que ha llegado no solo al descubrimiento del ADN sino también a grandes adelantos en torno a la manipulación genética:



animal, vegetal y humana, además de avances astronómicos que permiten llegar a otros planetas como Marte, buscando un posible asilo para la vida de las futuras generaciones. Todo esto hace que surjan preguntas como: ¿Qué sigue? ¿El fin del planeta, el *armagedón* apocalíptico será o no cierto?

La universidad hoy, mediante las humanidades, ha de reactualizar no solo preguntas tales como: ¿Qué es la vida? ¿Qué sentido tiene vivir hoy? ¿Qué es el dolor y qué es la muerte? ¿Tiene sentido vivir si el ser humano es un mortal como las demás creaturas? ¿Qué es el cuidado y qué valor daría al mundo actual promover una bioética del cuidado?

No se pretende con este discurso englobar las humanidades en la bioética, porque otra cosa es cierta, las humanidades son el arte, el cine, la música, el teatro, ellas ayudan a pensar críticamente, a mediar y negociar conflictos, ellas enseñan a conocer y a pensar el mundo en su geopolítica y economía actual, a reconocer el valor de la pregunta por el hombre no solo en su origen más prístino del troglodita, sino y mucho más en la sociedad actual y, en términos de prospectiva, del cibionte como, “macroorganismo planetario actualmente en construcción, aquel híbrido, biológico, mecánico y electrónico, que incluye a los hombres, las máquinas, las redes y las sociedades” (Rosnay, 1996).

Esta nueva propuesta hace pensar en la importancia de la enseñanza del transhumanismo, pensando en el tipo de hombre soñado para un futuro cercano. En medio de una sociedad neoliberal y neocapitalista, científicista y tecnócrata, que objetiva al hombre haciéndolo un medio e instrumento al servicio de sus intereses, una sociedad líquida en la cual el capital prima sobre los valores y una sociedad *light* en la que el facilismo, el confort se antepone al esfuerzo, al compromiso y hasta al sacrificio. El profesional de hoy está llamado a pensar críticamente haciendo lectura a partir de métodos diferentes a los estipulados por el sistema de turno.



6.3 ¿Qué ventajas trae la articulación académica de la formación humana a la vida universitaria?

Podría afirmarse que la articulación académica de la formación humana a la vida universitaria trae las siguientes ventajas:

- La configuración de una visión integral del hombre como ser holista: eco-bio-psico-socio-existencial. Dicha construcción, permite el desarrollo de una verdadera pedagogía que favorezca al ser humano en contexto, permitiéndole hacer lecturas críticas de sí mismo y de la vida. Se entiende así, el aserto de Runge, Muñoz y Ospina (2015): “sin antropología no resulta posible la pedagogía (...) no hay antropología sin consideraciones pedagógicas” (p. 22).
- Una ampliación de la visión y del horizonte mediante el pensamiento crítico, que amplía y enriquece su modo de pensar.
- Apertura para construir el saber desde lo inter hasta lo transdisciplinario, con miras a ser más adaptativo a los contextos en su aplicación, esto implica una *perestroika* (Gorbachov, 1988) o reestructuración y un nuevo *glasnot* o transparencia en términos de Gorbachov, con miras a un nuevo orden en la sociedad del conocimiento.
- Configuración o consolidación de una vida ética, para ello la bioética propuesta por Potter como puente epistemológico entre la biología y la ética es clave.
- Conocer la realidad personal y sociocultural que vive el hombre actual en su contexto, leer e interpretar su historia, desde una perspectiva crítica que le permita repensar, reconfigurar a futuro su quehacer, su ser y su querer ser.

De esta manera, la formación humana, asume una mirada distinta de la universidad y del proceso educativo-formativo del futuro profesional. Distinta porque aborda al joven desde sus diversas dimensiones integradoras como ser humano: su cultura y contexto, su ser y hacer en el mundo, su trascendencia, su alteridad, sus potencialidades y sus carencias,



su capacidad cognitiva, crítica, su identidad, su dimensión comunicativa, reflexiva y conceptual, política y ética, condiciones que llevan necesariamente a una visión integral de la persona universitaria.

En la universidad, la formación humana, acepta el desafío de formar un profesional, no solo para el funcionalismo, el adiestramiento frío y calculador, el saber pragmático que capacita exclusivamente en el hacer. Ella quiere formar desde lo axiológico y actitudinal dándole un sentido responsable a la capacitación recibida, todo ello desde una concepción integradora del ser humano

6.4 Conocimiento y construcción de la conciencia moral

La formación humana permite al estudiante revisar y replantear conceptos como conciencia y libertad. Cabe recordar que sin acción no hay conocimiento, sin conocimiento no hay conciencia, sin conciencia no hay sujeto moral y sin sujeto moral no es posible la ética de la vida así, el ser humano “crece como sujeto moral en la medida en que se enfrenta con su entorno natural y social para adaptarse y adaptarlo a sus necesidades que le permitan sobrevivir exitosamente” (Cely, 2005, p. 88).

Por último, es importante resaltar las condiciones que requiere el proceso académico para que la formación humana en la universidad sea pertinente, Sánchez (2003) resalta cuatro condiciones importantes para lograr tal pertinencia: la identidad, la integración, la orientación axiológica, la alteridad interdisciplinaria.



6.5 Identidad

Toda institución educativa señala su identidad a partir de la claridad, coherencia y compromiso que tengan sus miembros en relación con la misión y visión institucional, la identidad hace parte del estilo y forma de ser, de presentarse ante el mundo. Así, tener una identidad de lo humano implica formar al discente en la múltiple condición de conciencia axiológica, antropológica, cultural, ecológica, cívica y espiritual.

6.6 Orientación axiológica

Pensar lo axiológico en la educación superior implica pensar en la posibilidad inherente que tiene todo ser humano de construir a partir de su proceso de desarrollo y desde el *ethos* humano, su conciencia, vivencia y práctica del bien, expresado en sus acciones y decisiones diarias, en sus principios y valores. Esto implica reconocer que son los valores éticos los que le dan sentido y direccionalidad al quehacer profesional.

6.7 La alteridad interdisciplinaria

La alteridad significa, en primer lugar, oposición a una mirada totalitaria, única y cerrada a un conocimiento que se autoconcibe como el exclusivo, privilegiado. La alteridad interdisciplinaria aboga por la actitud de apertura a otras disciplinas, estas, aunque no sean directamente afines a la propia, pueden tener sentido y aporte al futuro profesional. Supone aceptar dentro del entorno universitario la existencia y presencia de “lo otro” y el otro conocimiento, la otra profesión, la carrera diferente a la mía



como igual posibilidad y legítimo espacio para crear e interactuar como profesional.

Morin (2000) hace referencia a la necesidad de enseñar la integralidad y el carácter holístico del ser humano en sus dimensiones física, biológica, psíquica, cultural, social, histórica, las cuales, unidas a la interioridad, la comunicación, el afrontamiento. La alteridad, la trascendencia y la creatividad se convierten en los componentes y capacidades de la unidad compleja que es la naturaleza humana, unidad psico-somático-social y espiritual, que hoy requiere urgentemente su reivindicación, pues tanto el conocimiento como la persona han sido fragmentados y divididos.

¿Qué se observa a través de la historia? ¿Cómo la educación ha enseñado a separar, compartimentar, aislar y no a ligar los conocimientos, disciplinas? Hoy es la época de las relaciones, es necesario conectar las empresas con la Universidad, la teoría con la práctica y el estudiante con su disciplina específica y con las humanidades.

6.8 En prospectiva: la educación del siglo XXI. ¿Para dónde vamos?

La educación del siglo XXI ha de propender por ser una educación centrada en la condición humana, ella ha de situar al ser humano en el universo y a la vez separarlo de él, debe responder a preguntas existencialistas: “¿Quiénes somos?” “¿Dónde estamos?” “¿De dónde venimos?” “¿A dónde vamos?”, porque interrogar nuestra condición humana, es interrogar nuestra situación en el mundo” (Morin, 2000, p. 5).

Para concluir vale la pena recordar el objetivo final de la educación como praxis en este siglo XXI cual es y habrá de ser la formación integral del ser humano desde una perspectiva holística, como sujeto y actor en el proceso social, influenciado y condicionado por los grandes avances culturales, políticos, económicos, ecológicos, tecnocientíficos, cibernéticos, digitales entre otros, teniendo como meta la educación en



su pluridimensionalidad y en los distintos ámbitos en los que se desarrolla su ser: ecológico, biológico, psicológico, sociocultural, existencial, ético, entre otros, desde el *quehacer práctico*. Dicha praxis educativa implica necesariamente promover tanto en el maestro como en el discípulo o estudiante, la capacidad del ser contemplativos en la acción, recuperadores del asombro, innovadores con capacidad de transformar lo de afuera buscando transformarse a sí mismos.

Referencias

- Aristóteles (1979).** *La política*. Grijalbo
- Cely Galindo, G. (2005).** Saber es poder. La inconcebible inocencia del saber. *Revista Educación en Valores*, 2(4), 85-91
- Copymenews, (2019).** La perspectiva empresarial y sus diferentes. URL
- Corporación Universitaria Lasallista. (2014).** Resolución CA-764 dem10 de septiembre. [https://:www.lasallista.edu.co](https://www.lasallista.edu.co)
- Delors, J. (1997).** *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional para el desarrollo de la educación*. UNESCO, Alianza Editorial.
- Epicteto. (1802).** *Manual de Epicteto. El arte de vivir* (Trad. Enrique Ataide y Portugal). Oficina de Aznar.
- Frankl, V. (1988).** *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Freud, S. (1993).** *Obras completas*. Hyspamérica.
- Fromm, E. (1956).** *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- González Gaviria, L. (2020).** Espiritualidad: la otra cara del ser humano. URL
- Gorbachov, M. (1988).** *Perestroika*. Diana.
- Hincapié García, A. (2014).** La ‘cuestión’ del mal y la Modernidad. A propósito de una lectura desde Walter Benjamin. *Revista de Estudios Sociales*, (50), 155-165.
- Kant, I. (2009).** *Sobre pedagogía*. Editorial Encuentro.



- León Guevara, J. (1999).** *Personalización liberadora. Exigencia educativa para el tercer milenio.* Universidad Católica de Manizales.
- Mahoney, M. (1995).** El estado de la cuestión en la psicoterapia constructiva. En I. Caro (ed.), *Manual de psicoterapias cognitivas* (pp. 399-410). Paidós.
- Moreno, V. y Sánchez, L. (2011).** Una mirada hermenéutica a las características curriculares de la formación humana y bioética en la Universidad de San Buenaventura. *Ágora*, 11(2). URL
- Morin, E. (2000).** *La mente bien formada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento.* Seix Barral.
- Pérez, J. y Merino, M. (2010).** Definición de cosmovisión. URL
- Potter, R. (1971).** *Bioethics, bridge to the future.* Prentice Hall.
- Rodríguez, D. (2016).** *Bioética: ecología de saberes ¿la vida debe tener prioridad sobre los intereses de la ciencia?* Universidad Libre.
- Sánchez L. (2003).** Pertinencia de la formación humana en la educación superior. *El Ágora*, 2(3), 27 - 36
- Tillich, P. (1970).** *La dimensión perdida: indigencia y esperanza de nuestro tiempo.* Desclée.



Este libro se terminó de editar en
diciembre de 2021 en Medellín, Colombia.

.....

Los profesores de la Dirección de Humanidades de la Corporación Universitaria Remington, desde sus experiencias académicas e investigativas, se unieron para adelantar la construcción del presente libro. Los distintos trabajos que conforman esta obra son un aporte a la discusión del papel de las humanidades en la educación superior. Los desarrollos están centrados en la universidad como formadora de profesionales críticos que le aporten a su entorno cercano, ciudadanos comprometidos con lo social, cultural, político, ambiental; profesionales éticos e idóneos en sus acciones.



UNIREMINGTON®
CORPORACION UNIVERSITARIA REMINGTON
LES 2661 MEN JUNIO 21 DE 1996