



ISBN: 978-628-7504-19-6

¿Qué significa educar en el mundo de hoy?

ISBN: 978-628-7504-19-6



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
T U N J A

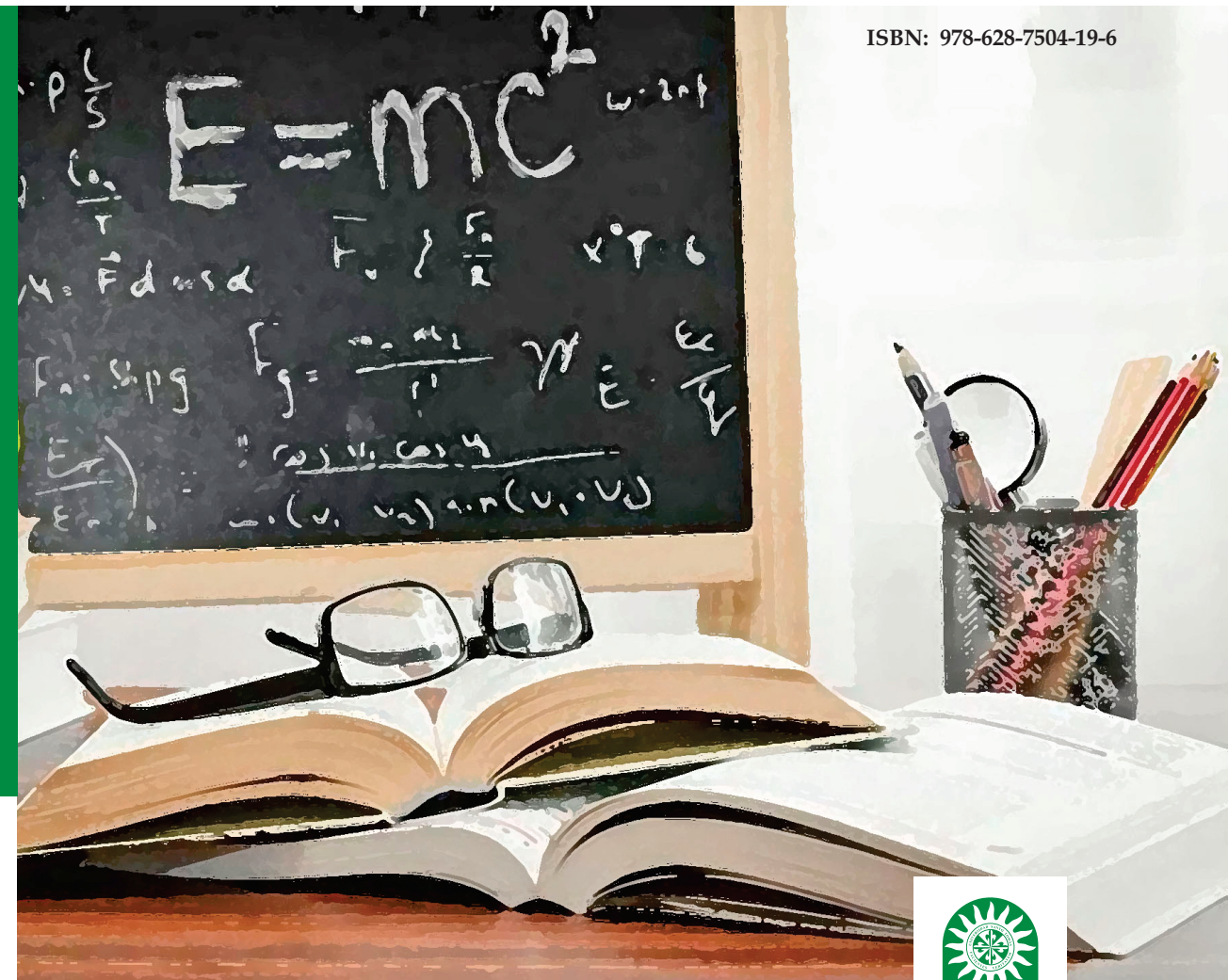


Rafael Ricardo Bohórquez-Aunta
Compilador - Editor



ISBN: 978-628-7504-19-6

¿Qué significa educar en el mundo de hoy?



¿QUÉ SIGNIFICA EDUCAR EN EL MUNDO DE HOY?

Rafael Ricardo Bohórquez-Aunta
Compilador – Editor



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
T U N J A



ediciones
USTA
UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

¿Qué significa educar en el mundo de hoy? / Rafael Ricardo Bohórquez-Aunta (Compilador – Editor).
Tunja: Ediciones USTA, 2021.

277 páginas: tamaño 17×24 cm.

ISBN: 978-628-7504-19-6

Primera Edición, 2021

ISBN: 978-628-7504-19-6

¿Qué significa educar en el mundo de hoy?

Corrección de Estilo:

Maria Ximena Ariza García

Traductor:

Daniel Mauricio Moya Urueña

Diagramación

Editorial JOTAMAR S.A.S.

Calle 57 No. 3 - 39.

Tunja - Boyacá - Colombia.

Comité editorial

Fr. Álvaro José

ARANGO RESTREPO, O.P.

Rector

Fr. Omar Orlando

SÁNCHEZ SUÁREZ, O.P.

Vicerrector Académico

Fr. Héctor Mauricio

VARGAS RODRÍGUEZ, O.P.

Vicerrector administrativo y Financiero

María Ximena ARIZA GARCÍA

Directora Ediciones Usta Tunja

Sandra Consuelo DÍAZ BELLO

Directora Unidad de Investigación e
Innovación

Juan Carlos CANOLES VÁSQUEZ

Director Centro de Recursos para el
Aprendizaje y la Investigación

Todos los derechos reservados conforme a la ley. Se permite la reproducción citando fuente.

El pensamiento que se expresa en esta obra es exclusiva responsabilidad de los autores y no compromete la filosofía institucional de la Universidad Santo Tomás.



Ediciones Usta
Universidad Santo Tomás
2020

Departamento Ediciones Usta Tunja
Universidad Santo Tomás Seccional Tunja

Queda prohibida la reproducción parcial o total de este libro por cualquier proceso reprográfico o fónico, especialmente por fotocopadoras, microfilme, offset o mimeógrafo.

Ley 23 de 1982.

Autores

Milton Adolfo Bautista-Roa es Magíster y especialista en filosofía contemporánea (Universidad de San Buenaventura), Magíster en Desarrollo Educativo y Social (Universidad Pedagógica Nacional-CINDE), Licenciado en Filosofía, ética y valores humanos (Universidad Santo Tomás) y Licenciado en Teología (Pontificia Universidad Javeriana). Sus líneas de investigación son: Ética y responsabilidad social; Filosofía francesa contemporánea, específicamente el pensamiento de Emmanuel Levinas; Cibercultura y educación. Investigador miembro del grupo de investigación Expedicionarios humanistas. Se ha desempeñado como docente de pregrado y de postgrado en la Maestría en Pedagogía de la USTA; coordinador de investigación y posteriormente como Director del Departamento de Humanidades y Formación Integral –DHFI– de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja. Actualmente se desempeña como Director de la Unidad de Currículo y Formación Docente –UDCFD– de la misma universidad. Contacto: milton.bautista@usantoto.edu.co

Ruth Marlene Sandoval-Ortiz es Licenciada en Matemáticas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante de Doctorado en Gerencia y Política Educativa de la Universidad de Baja California. A nivel Investigativo participó en el proyecto Sistematización de la Experiencia de Educación para Jóvenes y Adultos –ITEDRIS– desde un contexto rural, en el Departamento de Boyacá (2011). Actualmente se encuentre vinculada en la Universidad Santo Tomás. Contacto: coordinador.cau@ustatunja.edu.co

María Alejandra Rojas-Escobar es Profesional en sociología de la Universidad Santo Tomás. Como trabajo de grado realizó una investigación sobre “Análisis de centros de atención móvil para drogodependientes”. Contacto: maalroes@gmail.com

Diego Edgardo Rojas-Escobar es Licenciado en Filosofía, Ética y Valores Humanos de la Universidad Santo Tomás. Especialista en Gobierno, Gerencia y Asuntos Públicos de la Universidad Externado de Colombia. Magíster en Gobernabilidad y Democracia de la Universidad Santo Tomás. Estudiante del Doctorado en Gerencia Pública y Política Social de la Universidad de Baja California. A nivel investigativo ha podido participar en proyectos como: “Imaginario político de los jóvenes de la Universidad Santo Tomás, seccional

Tunja (2010)”, “El rol del líder universitario en el municipio de Tunja frente a la política pública de juventud (2012)”, “Sistematización de la experiencia de los Consejos Municipales de Juventud como escenario de construcción de gobernabilidad (2014)”, “Discursos y prácticas para la construcción de democracia en la población juvenil de la ciudad de Tunja (2015)”, “Ética socio-económica y responsabilidad social empresarial (2016)”. Actualmente se encuentra vinculado en la Universidad Santo Tomás. Contacto: diego.rojas@usantoto.edu.co

Camila Andrea Bohórquez-Aunta es docente e investigadora del programa de Comunicación Social del Universidad de Boyacá. Comunicadora Social, con enfoque en formación disciplinar y profesional en el área social comunitaria de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Community Manager de la Corporación Unificada de Educación Superior, Colnodo Ciencias y Google Colombia, Magíster en Lingüística de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC. En la actualidad está adscrita y es líder del Grupo de Investigación Comunicación UB y es coordinadora del Semillero de Investigación Esfinge. Sus áreas de investigación están orientadas a la lingüística, la semiótica musical, la redacción, la comunicación digital, la cibercultura, el periodismo y el análisis crítico del discurso. Contacto: cambohorquez@uniboyaca.edu.co/ camila.bohorquez@uptc.edu.co

Jaime Alberto Pulido-Ochoa es docente e investigador del programa de Comunicación Social de la Universidad de Boyacá. Comunicador Social – periodista de la Universidad de Boyacá, Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC. En la actualidad está adscrito al Grupo de Investigación Comunicación UB y es coordinador del Semillero de Investigación Trama Invisible. Sus áreas de investigación están orientadas a la comunicación, el periodismo y la pedagogía. Contacto: apulido36@uniboyaca.edu.co / jaimealbertopulido@gmail.com

Julieta Montoya-Rojas es docente e investigadora del programa de Comunicación Social de la Universidad de Boyacá. Comunicadora Social de la Universidad de Boyacá, Especialista en Producción y Dirección de Cine, Video y Televisión de la Universidad Europea Miguel de Cervantes-España, Magíster en Comunicación Digital Interactiva de la Universidad Nacional de Rosario – Argentina. Actualmente es directora del programa de Comunicación social de la Universidad de Boyacá, está adscrita al Grupo de Investigación Comunicación UB y es coordinadora del Semillero de Investigación Kinoks. Sus áreas de investigación están orientadas a la comunicación digital y la comunicación audiovisual. Contacto: jmontoya@uniboyaca.edu.co/ julietamor10@gmail.com

Duncan Andrew Higgons es docente e investigador en el Instituto de Lenguas, Fray Bernardo de Lugo, O.P. de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja. Licenciado en Biología de la Universidad de Bath, Inglaterra. Magister en Educación de la Open University, Inglaterra. Áreas de investigación: Pedagogía y Enseñanza Dialógica. Contacto: duncan.higgons@usantoto.edu.co/
duncanhiggons@icloud.com

Jonnathan Abdul Rincón-Díaz es Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico. Magister en Filosofía Latinoamericana. Docente de la cátedra de Epistemología, Bioética, Cultura Teológica e Historia de la Educación de la Universidad Santo Tomás seccional Tunja. Entre sus publicaciones se encuentran: “La investigación acción participativa como filosofía de vida del intelectual crítico: aportes a la formación del universitario”, y “Pensamiento crítico en Orlando Fals Borda: Hacia una filosofía de la educación en perspectiva latinoamericana, investigación acción participativa y la subversión del orden social”. Contacto: jonnathan.rincon@usantoto.edu.co

Andrea Del Pilar Pérez-Raigoso es profesional de la psicopedagogía con experiencia en el área de asesoría, docencia e investigación en pedagogía y psicopedagogía: educación especial, procesos y dificultades del aprendizaje, dificultades psicosociales, capacidades diferentes y asesoría en adaptaciones curriculares, desarrollo de programas con primera infancia, dirección de procesos de acompañamiento y atención estudiantil en favor de la retención y permanencia en educación superior y docencia en programas de pregrado y posgrado así como la gestión de diplomados sobre dichos temas. Contacto: andrea.perez@usantoto.edu.co

Diana Derly Hurtado-Peña es Psicóloga, Especialista en Psicología Forense y Magíster en Psicología Jurídica. Se desempeña actualmente como docente del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás, en donde ha realizado labores de investigación y acompaña como editora el proceso editorial de la revista *Quaestiones Disputatae: Temas en debate*. Contacto: diana.hurtadop@usantoto.edu.co

William Fernando Hernández-Buitrago es docente de la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja. Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas. Especialista en Educación, Cultura y Política. Magíster en Educación. Actualmente adelanta estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación en la UPTC. Contacto: william.hernandezb@usantoto.edu.co

Daniel Mauricio Moya-Urueña es docente e investigador del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Magíster en Estudios Internacionales de Paz y Conflicto de la Universidad de Notre Dame (EEUU). Profesional en Humanidades y Ciencias Sociales de Goshen College (EEUU). Ha sido profesor universitario en México, Ecuador y Colombia. Ha trabajado durante diez años con organizaciones de derechos humanos y construcción de paz, coordinando proyectos sociales, investigativos, educativos y periodísticos con población migrante y comunidades víctimas de los conflictos armados en EEUU, Palestina/Israel, y Colombia. Actualmente es estudiante de doctorado de la Vrije Universiteit Amsterdam (Países Bajos). Investiga los procesos de paz y las sociedades en transición en América Latina. Contacto: daniel.moya@usantoto.edu.co

Diana Carolina Ruiz-Matallana es docente de la Institución Educativa pública Julius Sieber, Tunja (Colombia). Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en educación básica con énfasis en matemáticas, humanidades y lengua castellana, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Normalista superior. Se ha desempeñado como asesora para la gestión territorial de políticas públicas, planeación, ejecución y acompañamiento en la formulación de planes de desarrollo y rutas de atención integral para la primera infancia a equipos de gobierno municipales y departamentales. Ha trabajado en procesos pedagógicos de educación continuada, educación básica y atención integral a la primera infancia, infancia y adolescencia con la institucionalidad y organizaciones no gubernamentales. Contacto: di.ca.ru.06@gmail.com

Iván Fernando Mejía-Correa, O. P., es Licenciado Canónico y Doctor en Teología por la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Actualmente formador de la Orden de Predicadores en el Prenoviciado de Tunja. Sus tesis han sido publicadas como libros por USTA. Contacto: ivanfernando27@gmail.com

Santiago María Borda-Malo Echeverri es Magister y Doctor en Filosofía por USTA-Bogotá. Docente e investigador de USTA-Seccional Tunja durante 19 años, y controvertido Diácono Permanente de la Arquidiócesis de Tunja (2007). Autor de cuatro libros en USTA-Tunja. Contacto: santiago.bordamalo@usantoto.edu.co

José Eduardo Pardo-Valenzuela es profesor e investigador en el Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja. Licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás. Doctorado en Educación de la

Universidad de Baja California México. En la actualidad Coordina las Áreas de Gestión del Centro de Estudios Enrique Lacordaire de La Universidad Santo Tomás Seccional Tunja. Autor del libro: *Planeación Educativa de la Filosofía Institucional en la Universidad Santo Tomás Seccional Tunja*. Coautor de los libros: *La Experiencia Docente en Humanidades*, *Lineamientos para el Diseño y la Actualización Curricular*, y *Campus Virtual. Caracterización de los Campus Seccional Tunja*. Áreas de Investigación: Pedagogía, Currículo y Evaluación. Contacto: eduardo.pardo@usantoto.edu.co/ jpardovalenzuela@gmail.com

Rafael Ricardo Bohórquez-Aunta es profesor e investigador en el Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja. Licenciado en Filosofía de la Universidad de San Buenaventura (Bogotá), Magíster en Filosofía y estudiante del Doctorado en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. En la actualidad hace parte del área de gestión de la investigación del Centro de Estudios Educativos Enrique Lacordaire y es líder del grupo de investigación Expedicionarios Humanistas. Es autor del libro “El deber de la memoria. Una reflexión ética sobre las víctimas” y del libro “La concepción de la democracia en la teoría política de John Rawls”. Sus áreas de investigación son Filosofía Moral y Política contemporánea. Contacto: rafael.bohorquez@usantoto.edu.co/ rrbohorqueza@unal.edu.co

TABLA DE CONTENIDO

Prólogo	12
----------------------	-----------

Introducción

El significado de “educar” en el mundo de hoy	16
---	----

Rafael Ricardo Bohórquez-Aunta, José Eduardo Pardo-Valenzuela

Capítulo 1

La educabilidad de la compasión: hacia la praxis de la cultura teológica.....	31
---	----

Iván Fernando Mejía-Correa, O. P., Santiago María Borda-Malo Echeverri

Capítulo 2

Interculturalidad y cultura de paz: enfoques para una educación transformadora en el siglo XXI.....	56
---	----

Daniel Mauricio Moya-Urueña, Diana Carolina Ruiz-Matallana

Capítulo 3

La filosofía para niños desde el enfoque de capacidades.....	85
--	----

*Andrea Del Pilar Pérez-Raigoso, Diana Derly Hurtado-Peña,
Willian Fernando Hernández-Buitrago*

Capítulo 4

La mercantilización en la educación y la crisis social: educar desde el perspectivismo y la bioética.....	111
---	-----

Jonnathan Abdul Rincón-Díaz

Capítulo 5

Los objetivos de la educación: ¿Cuáles son los objetivos que tenemos en el mundo de hoy?	150
--	-----

Duncan Andrew Higgons

Capítulo 6

Usabilidad y brecha digital para el empoderamiento de las jóvenes sin escolarización en Colombia	190
--	-----

*Camila Andrea Bohórquez-Aunta, Jaime Alberto Pulido-Ochoa,
Julieta Montoya-Rojas*

Capítulo 7

Educación a distancia en Colombia: historia, retos y desafíos para una transformación social218

*Ruth Marlene Sandoval-Ortiz, María Alejandra Rojas-Escobar,
Diego Edgardo Rojas-Escobar*

Capítulo 8

La ciudadanía digital: entre la subjetividad política y la experiencia digital245

Milton Adolfo Bautista-Roa

TABLE OF CONTENTS

Prologue	14
-----------------------	-----------

Introduction

The Meaning of “Educating” in Today’s World.....	16
--	----

Rafael Ricardo Bohórquez-Aunta, José Eduardo Pardo-Valenzuela

Chapter 1

The Educability of Compassion: Towards a Praxis of the Theological Culture	31
---	----

Iván Fernando Mejía-Correa, O. P., Santiago María Borda-Malo Echeverri

Chapter 2

Interculturality and Culture of Peace: approaches for transformative education in the twenty-first century.....	56
--	----

Daniel Mauricio Moya-Urueña, Diana Carolina Ruiz-Matallana

Chapter 3

Philosophy for Children from the Capabilities Approach.....	85
---	----

*Andrea Del Pilar Pérez-Raigoso, Diana Derly Hurtado-Peña,
Willian Fernando Hernández-Buitrago*

Chapter 4

Commodification [Mercantilización] of Education and Social Crisis: Educating from Perspectivism and Bioethics	111
--	-----

Jonnathan Abdul Rincón-Díaz

Chapter 5

The Objectives of Education: What are the Objectives We Have in Today’s World?	150
---	-----

Duncan Andrew Higgons

Chapter 6

Usability and Digital Gap for the Empowerment of Young People Without Schooling in Colombia	190
--	-----

*Camila Andrea Bohórquez-Aunta, Jaime Alberto Pulido-Ochoa,
Julieta Montoya-Rojas*

Chapter 7

Distance-Learning Education in Colombia: History and Challenges for Social Transformation.....	218
--	-----

*Ruth Marlene Sandoval-Ortiz, María Alejandra Rojas-Escobar,
Diego Edgardo Rojas-Escobar*

Chapter 8

Digital Citizenry: Between Political Subjectivity and Digital Experience.....	245
---	-----

Milton Adolfo Bautista-Roa

Prólogo

Ponemos en sus manos el texto ¿Qué significa educar en el mundo de hoy? del compilador e investigador y profesor universitario Rafael Ricardo Bohórquez-Aunta. Y es que el tener esta compilación educativa, nos permite ver diferentes horizontes y aportes de este amplio espacio tan útil en el país, en Latinoamérica y el mundo, desde los espacios con presencialidad hasta la formación a distancia que ha sido muy útil para todas las latitudes geográficas.

Más vale educación con pasión que virtualidad sin conectividad. Pues la profesión docente deja siempre una estela de historias y enseñanzas-aprendizaje impregnadas en el alma, ya sea que se labore con niños, jóvenes, universitarios o posgrados.

Es por ello que el profesor e investigador Rafael Ricardo Bohórquez-Aunta, se da a la noble tarea de presentarnos para nuestro deleite académico y cultural estos aportes de educación y experiencias de punta, que nos permitirán familiarizarnos y comprender cómo ha ido avanzando la educación en contextos tan sui generis. Como los plasmados en forma extraordinaria y acertada en estas narrativas.

Este profundo aporte nos permitirá ver que muchas veces de la educación se ha hecho un mercado y un lugar para obtener beneficios políticos, económicos y de otra índole, lo cual ha llevado a que hoy se produzcan grandes y fuertes reclamaciones con marchas a nivel nacional, e internacional. Reclamando derechos y se suele escuchar frases que han quedado plasmadas en la memoria de los activistas, de los que escuchan pasivamente y plasmadas en infinidad de muros y espacios públicos, tales como: “el pueblo exige y tiene razón, primero lo primero, salud y educación”.

Tenemos un reto y una oportunidad, y es no pretender volver al pasado o como estábamos antes después de la pandemia, debemos proyectarnos académicamente y educativamente al futuro, debemos acostumbrarnos a disfrutar del momento presente con todo lo nuevo y novedoso que trae. Volver al pasado es volver a lo mismo que teníamos para los pobres y para los ricos. Para unos sería triste y frustrante y para otros sería continuar con el mismo statu quo. Pues estábamos en un mundo cansado, sin vigor, pesimista, envejecido en sus políticas y proyectos educativas. Por ello debemos dar opciones y motivaciones de esperanza, de cambio, de un mejor futuro y esperar contra toda esperanza. Ello es una invitación a no vacilar en los nuevos aportes en estos momentos de debilidades. Pensemos y proyectémonos en lo que esta situación prepara para nosotros. No demos cabida a proyectos y pensamientos negativos. Estamos en momentos súper óptimos para cambiar nuestra academia y nuestros modos de enseñar utilizando las nuevas herramientas tecnológicas que están a nuestro alcance y preparándonos para las nuevas que vendrán con la generación y tecnología 5g y 6g, que esto dicho en una palabra familiar “será una locura”.

Teniendo en cuenta los aportes de esta compilación de textos y autores debemos ser arriesgados y expresar nuestros pedidos educativos, así se sabe que es lo que desea y que es lo que pide. Pero hagámoslo no a los gobiernos sino al mundo educativo para que tengamos unanimidad de deseos y proyectos. Según como sea nuestras peticiones serán las respuestas y nuestra esperanza de un nudo educativo en constante evolución y cambio.

Compañeros docentes e investigadores si la educación no nos mueve, si nos quedamos cruzados de brazos, no hay cambio. Comencemos desde ya y poco a poco se realizarán los grandes cambios. Ello implica que debemos alentar, profundizar y robustecer la formación académica de las personas que lleguen a cada educador. Y esto es progreso temporal que va contribuyendo a la vida de la persona humana.

Fr. Omar Orlando SÁNCHEZ SUÁREZ, O.P

Vicerrector Académico

Universidad Santo Tomás – Seccional Tunja

Prologue

We place in your hands the text, What does it mean to educate in today's world? from compiler, researcher and university professor, Rafael Ricardo Bohórquez-Aunta. Having this educative compilation permits us to see different horizons and contributions of this vast field, so instrumental in our country, in Latin America, and all geographical latitudes, including in-person formation and distance-learning education.

Education with passion is more valuable than virtuality without connectivity. The teaching profession always leaves a trail of stories, teachings and lessons, impregnated in the soul, whether one works with children, youth, university or postgraduate students.

This is why professor and researcher Rafael Ricardo Bohórquez-Aunta, embarks in the honorable task of presenting to us, for our academic and cultural pleasure, contributions from diverse educational experiences, which will allow us to become familiar with, and understand, how education, in sui generis contexts, is moving forward; in extraordinary and fitting fashion as heard in these narratives.

This profound contribution will permit us to see that, often, education has been turned into a market, instrumentalized to obtain political and economic benefits, among others, which has led to a situation today where strong demands are made, with social marches, nationally and internationally. Claiming rights, and one hear phrases imprinted in the memories of activists, of those who listen, and written on a vast number of walls and public spaces, such as: “the people demand, and it is right, first things first, health and education”.

We have the challenge and opportunity of not returning to the past or how we were before the pandemic, we must project ourselves academically and

educationally towards the future, we must get used to enjoying the present moment with the novelties it brings. Returning to the past is going back to the same state of affairs for rich and poor. For some, it would be sad and frustrating, and for others, it would be the continuation of the status quo. We were living in a tired world, without vigor, pessimist, aged in its politics and educative projects. This is why we must have options and motivations for hope, for change and for a better future. This is an invitation to not hesitate in the new approaches, in these moments of weakness. Let us think about what this situation has for us. Let us not allow negative projects and thoughts. We are in optimal moments to change our academy and our ways of teaching, making use of the new technologies that are in our reach, and preparing ourselves for the new ones, which will come with 5G and 6G technology. In popular words, “it will be madness”.

Having present the contributions in this compilation of texts and authors, we must take risks and express our educational demands, this way, what is wanted and asked-for is known. Let us make this demands not to the governments but to the educational world, so that we have unanimity of desires and projects. The answers, and our hope of an educational node that is in constant evolution and change, relies on our petitions.

Colleagues, teachers and researches, if education does not move us, if we are cross-armed, there is no change. Let us begin now, for the big changes are realized step by step. This implies that we must encourage, further and strengthen the academic formation of each person who comes to the educator. This is temporal progress that will contribute to the life of *the human person*.

Fr. Omar Orlando SÁNCHEZ SUÁREZ, O.P

Vicerrector Académico
Universidad Santo Tomás – Seccional Tunja

Introducción

El significado de “educar” en el mundo de hoy

Introduction

The Meaning of “Educating” in Today’s World

*Rafael Ricardo Bohórquez-Aunta
José Eduardo Pardo-Valenzuela*

Resumen

Este capítulo introductorio explora la importancia de la pregunta por el significado de “educar” en el mundo de hoy a partir del contexto actual colombiano. Esta pregunta adquiere un matiz especial en un país cuya situación social se caracteriza por las grandes problemáticas que produce la enfermedad, la corrupción y la guerra. El texto busca en un primer momento comprender en qué consiste la crisis del mundo moderno. En un segundo momento, pone en el centro de la reflexión la educación colombiana. Al final, culmina con una presentación de los capítulos que componen esta obra y que, desde su perspectiva, hacen un aporte a la pregunta por el significado de educar bajo las condiciones actuales.

Palabras clave: Mundo moderno, crisis, guerra, pandemia, corrupción, educación, Hannah Arendt.

Abstract

This introductory chapter explores the importance of the question for the meaning of “educating” in today’s world, starting with the current context of Colombia. This question acquires a special nuance in a country whose social situation is characterized by great problems that generate disease, corruption and war. The text seeks, first, to comprehend the crisis of the

modern world. Second, it centers its reflection on Colombian education. Finally, it ends with a presentation of the chapters that are included in this work and that, from their perspectives, contribute to the question for the meaning of the act of educating under current conditions.

Keywords: Modern World, War, Pandemic, Corruption, Education, Hannah Arendt.

No se puede educar sin enseñar al mismo tiempo; una educación sin aprendizaje es vacía y por tanto con gran facilidad degenera en una retórica moral-emotiva. Pero es muy fácil enseñar sin educar; cualquiera puede aprender cosas hasta el fin de sus días sin que por ello se convierta en una persona educada. [...] La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable.

H. Arendt. La crisis en la educación.

Quizá no hay otro momento más relevante que el que ahora vivimos en Colombia para volver a formular la pregunta por el significado de “educar”. El mundo de hoy es un mundo en crisis. Las respuestas con las que contamos a preguntas típicas de la educación no parecen ser válidas o suficientes ante un panorama que se manifiesta desesperanzador. Al momento de escribir estas páginas, una nueva situación de salud pública, una pandemia, arroja al mundo moderno global al debate sobre la aparente disyuntiva de preservar la salud de la población o impedir a toda costa la catástrofe económica que puede venir como consecuencia de las medidas de confinamiento y aislamiento social. A esto se le suman las peculiaridades del caso colombiano, un país sumido en una profunda injusticia social y en una guerra que sigue cobrando la vida de un sinnúmero de víctimas. Para el estudiante promedio, que según el DANE hace parte del 43,4% y está intentando seguir con la normalidad escolar en la anormalidad del confinamiento social, se ha tornado común prender su televisor en una emisión del noticiero local o nacional, y encontrar, por un lado, los esfuerzos ingentes de las autoridades por tratar de frenar la rápida expansión de un virus que ha desafiado los sistemas de salud y la medicina contemporánea, por otra parte, las investigaciones a funcionarios públicos y miembros de

las fuerzas militares sobre casos de corrupción y violaciones de libertades civiles, y, en otro aspecto, los ataques a la población rural de parte de grupos armados ilegales que se disputan el control de ciertas regiones estratégicas.

Estas situaciones límite con las que se encuentran nuestros estudiantes tienen a nuestro parecer una misma raíz: la *crisis del mundo moderno*. No se desea disolver en una lectura general los aspectos particulares de cada una de estas situaciones. Sólo advertir que cuando se nota en ellas una amenaza a la preservación de nuestro mundo humano, lo que se dice en realidad es que hay un mundo configurado por relaciones humanas que perdería vigencia si dichas interacciones entre las personas dejaran de funcionar o de existir. Ciertamente, algunas de estas situaciones adversas amenazan desde el exterior nuestro mundo (i.e., desde la naturaleza) y otras lo hacen desde el interior mismo de las relaciones humanas. En cualquier caso, el verdadero cuestionamiento no es tanto si tales situaciones son factores externos o internos, cuanto cómo es esa trama de relaciones humanas que se vería afectada por la enfermedad, la corrupción o la guerra. Dicho de otro modo, la pregunta que se presenta como punto de partida de la reflexión sobre el significado de “educar” en el “mundo de hoy” da mayor énfasis en el segundo aspecto de la ecuación, es decir, en el modo en que están configuradas las relaciones humanas que se han visto amenazadas cuando se habla de la “crisis del mundo moderno”. Esto es así porque, si no se quiere caer en el utopismo, la cuestión sobre significado de la educación requiere estar atada al contexto desde el cual se plantea.

1. La crisis de nuestro mundo moderno

Este mundo moderno no es otro que el que ha tomado la *relación social* como la manifestación más “humana” de las interacciones entre las personas. De acuerdo con H. Arendt (2005), la modernidad trajo consigo cierta fusión o confusión entre las actividades que eran características de la vida privada y aquellas que eran propias de la esfera pública. La vida privada era la vida familiar que se caracterizaba porque su forma de asociación se configuraba en función de la preservación de la vida biológica. En este sentido, una persona que viviera como miembro de una familia no lo hacía como un ser único y distinto, sino tanto en cuanto ejemplar de una misma especie.

Su vida no era la del hombre entre hombres, sino la del espécimen en la especie. Y, como espécimen, sus posibilidades de supervivencia eran mayores en la medida en que estuviera asociado a una comunidad de ejemplares de su misma especie que laboraran coordinadamente. En este sentido, la condición de la *labor*, actividad de la existencia humana en tanto ser animal (*animal laborans*), es la vida biológica, y aquel que viviera en la esfera privada de la familia se consideraba atado a la necesidad de la naturaleza.

La vida pública, en contraste, es la liberación de esta necesidad de la naturaleza. Para H. Arendt (2005), en la esfera pública las personas no existen en tanto ejemplares de una especie sino como *hombres* (en plural). Es en la esfera pública en donde puede darse una vida verdaderamente humana, en el sentido de que la condición humana, aquella que diferencia de los demás seres de la Tierra, es la pluralidad. No es que al nacer no se llegue con dicha predisposición hacia lo plural de nuestra existencia, sino que, el lugar en donde se puede experimentar con mayor intensidad es en la vida pública en la que cada uno es único y distinto. En la vida de la *polis* no nos relacionamos como ejemplares de una especie, sino *intersubjetivamente*, esto es, como seres cuya manifestación depende del reconocimiento de los Otros, sin que, por ello, los Otros desborden nuestra subjetividad ni nosotros acaparemos las de los demás. La manifestación de lo que somos cada cual se da por medio de actos y palabras, en los que performativamente damos cuenta de nuestra libertad, de la capacidad de aparecer en público y de iniciar algo completamente nuevo.

El punto central de la observación de H. Arendt (2005) estriba en el modo en que ambas esferas en la antigüedad mantenían fronteras definidas, delimitación que hacía posible la coexistencia tanto de lo privado como de lo público. Pero en el mundo moderno, esta delimitación parece haberse borrado por completo. Con el surgimiento del Estado Nación, la idea de la comunidad política como una gran familia ha llevado a superponer la forma de relación humana que se daba en la esfera privada sobre el mundo intersubjetivo que caracterizaba a la vida de la *polis*. Debido a esta movida, los aspectos relacionados con la preservación de la vida biológica se tornaron el tema central de la vida pública, cerrando así las posibilidades de la acción y del discurso como modos de manifestación de las personas,

y condicionando su apariencia en lo público a su existencia en tanto miembros de una misma clase que laboran para sobrevivir. La sociedad de masas, que es un fenómeno característico del auge de lo social, es el resultado de reducir la intersubjetividad humana a la forma de relación que caracteriza la asociación de los miembros de una misma especie. Como el rasgo privativo de lo privado consiste en proteger de la luz pública aquello que no podría sobrevivir ante semejante publicidad, y como la condición de posibilidad del mundo público depende de la existencia plural de las personas, el salto del contenido de la esfera privada hacia la esfera pública que tiene lugar en lo social tuvo el efecto de destruir ambas esferas.

A partir de lo anterior podemos intentar comprender en qué consiste la crisis del mundo moderno. En realidad, es una crisis de la forma de relación social que ha caracterizado el estilo de vida de las generaciones de nuestro tiempo. Su rasgo más distintivo es la pérdida del sentido común. Las formas de gobierno modernas, por más liberales que quieran serlo, conciben la comunidad política como la configuración de un gran número de familias que se unen bajo la idea de un Estado Nación. Para nuestra época, la ciencia política por excelencia es la economía y su método de análisis no es otro que el que la estadística le ofrece. La expresión “economía-política” — que antiguamente pudo haber sido una contradicción de términos, pues la administración del hogar (*oikos-nomos*) era actividad propia de la esfera privada— recoge lo que ante todo podemos esperar de los gobiernos que elegimos en las urnas. Frente al Estado, nos percibimos como menores de edad que necesitan de las autoridades para preservar la vida. Y son estos lazos “fraternos” que establecemos entre unos y otros los que sugieren la idea de que en nuestras sociedades no somos más que ejemplares de una misma especie que se organizan en comunidades con ciertas diferencias pero que persiguen el mismo objetivo de la autopreservación.

Con base en este presupuesto del autointerés no queda nada difícil homogeneizar bajo el mismo principio de acción a los individuos hasta subsumirlos en la masa de la que forman parte. Somos, metafóricamente hablando, fichas de dominó situadas en serie formando figuras interconectadas en el sistema social. De ahí que basta con un pequeño virus que se torna altamente contagioso (i.e., en la medida en que la existencia del microorganismo depende del contacto estrecho entre las personas) para

que nuestras sociedades colapsen bajo el “efecto dominó”, una reacción en cadena que afecta a los diferentes sectores sociales relacionados sistémicamente. La influencia de lo social sobre nuestras vidas es tal que sentimos extraño el hecho de que una medida de confinamiento en nuestras casas, esto es, una medida que nos obliga de algún modo a reestablecer las fronteras entre lo privado y lo público, nos salve la vida. Debido a esta extrañeza, aminoramos el peligro que significa exponernos al contagio y sobredimensionamos los perjuicios que conlleva la ausencia de relación en el crecimiento de la economía nacional.

Con todo, un virus que hasta el momento se presume de origen natural no deja de ser un factor externo al mundo humano que establecemos mediante nuestras formas de interacción. Hay, por el contrario, otras situaciones que emergen del interior de las relaciones humanas pero que son igualmente destructivas. Concretamente, en la actualidad colombiana se encuentra, por un lado, una desconfianza generalizada en las instituciones públicas promovida por los casos de corrupción de funcionarios que aprovechan cualquier oportunidad, incluso los recursos de la atención estatal a las poblaciones más vulnerables ante la pandemia, para satisfacer sus intereses personales a costa del bienestar común. Por otro, una guerra descarnada que sigue afectando las vidas de la población civil incluso en estos momentos de confinamiento y aislamiento social. Es común la lectura según la cual tanto la corrupción como la guerra tienen un mismo origen en la cultura inescrupulosa de la sociedad colombiana. Aunque esta frase ciertamente carece de desarrollo, algo de cierto puede haber en la relación entre la falta de escrúpulos y la forma de interacción humana que caracteriza lo social. Esto de cierto es lo que, desde el punto de vista de H. Arendt (2016a), podemos denominar una pérdida del sentido común en el mundo moderno.

El sentido común (*sensus communis*) está condicionado por la intersubjetividad del mundo público. Es, por una parte, la capacidad de cada individuo de unir las diferentes percepciones que tiene del mundo compartido a través de sus receptores sensoriales. Pero, por otra parte, el sentido común implica también comunicación y diálogo, pues sin estas capacidades no se presenta un buen acercamiento a las múltiples perspectivas sobre lo que los demás perciben en primera persona de ese mundo que compartimos con ellos (Arendt, 2016b). Sin el sentido común,

un agente puede hacerse una idea del mundo humano, pero esta idea no es más que un artificio logrado en aislamiento, en el taller del fabricante. Como en todo proceso de fabricación, hay cierta violencia que se ejerce sobre la naturaleza al preparar la materia prima que se necesita para la construcción del artificio. Para hacer una mesa, el ebanista tala el árbol, quita las ramas y extrae la madera más adecuada para su fin. En el caso de las teorías políticas que son fabricadas por los “científicos sociales”, la violencia que se ejerce sobre las relaciones humanas trae como resultado un material homogéneo que se presta bien para ajustar y validar modelos matemáticos. Lo que hay de fondo es una pretensión de objetividad según la cual, los hechos observables deben prevalecer sobre las opiniones de las personas, que carecen de rigurosidad. Esta prevalencia es justificada por este modo de proceder, entre otras cosas, por la posibilidad de obtener datos y compararlos, posibilidad que es más factible cuando los hechos observables son representados por datos que hablan de la conducta de los seres humanos en sociedad y no tanto del modo muy particular en que cada persona ve la vida. Y, según creemos, en la medida en que hay una cierta reticencia a la opinión (*doxa*), esta búsqueda de objetividad constituye una estrategia muy parecida al modo como en la antigüedad Platón comenzó a elaborar un modelo ideal de la *polis* que terminó siendo una perfecta utopía.

Léase acá el utopismo como un efecto de la ausencia del sentido común. Pero hay otro efecto que merece especial atención: toda vez que en la relación social las personas son homogeneizadas bajo el principio de la preservación de la vida, se reduce su interacción con otros agentes a la búsqueda de la satisfacción de bienes y deseos de individuos o de grupos de interés. Esto conduce a un ambiente antagónico y relativo de luchas y competiciones en el que lo que se torna verdadero para alguien, aquello que resulta útil a sus propósitos, puede no serlo para los demás. M. Horkheimer (1973) da cuenta de cómo esta reducción de la verdad a la utilidad es un síntoma característico de un proceso de instrumentalización de la razón que se ha llevado a cabo en la modernidad de manera concomitante con el auge de lo social. Es una instrumentalización en el sentido que la razón humana deja de perseguir fines en sí mismos y se transforma en una herramienta que sirve al propósito de satisfacer diversos intereses subjetivos. Este valor instrumental de la razón, al abrirle la puerta al “todo

vale”, recorta las posibilidades de reflexión ética y, según creemos, de emitir juicios morales sobre la responsabilidad de cada agente frente a sus actuaciones en el mundo humano. El punto central es que en la relación social hace falta una suerte de intersubjetividad que termina por aislar y encerrar a cada persona o grupo de interés en su propia perspectiva. Este aislamiento, que no se cura con una especie de empatía imaginaria o con una suerte de experimento mental en el que se razona en favor de la imparcialidad, suele ser el caldo de cultivo de ideologías y de teorías omnicomprendivas irrazonables. Desde la perspectiva hermética y cerrada de la razón instrumental, el fin subjetivo justifica los medios, muchas veces racionalmente violentos, empleados para su consecución.

2. La educación en época de crisis

La crisis del mundo moderno se expresa en la pérdida del sentido común de los individuos homogeneizados en la sociedad de masas. Sin la capacidad y la oportunidad de experimentar la pluralidad y la intersubjetividad, ningún cuerpo político podría sobrevivir. Una sociedad de individuos aislados y situados contiguamente en masa, usando la razón para satisfacer sus intereses subjetivos, es como un uróboro, una serpiente que se come su propia cola. Pero ¿qué implicaciones trae esta crisis del mundo moderno para la educación? Si es verdad que la educación presupone un modelo de sociedad en función del cual las instituciones educativas dirigen sus esfuerzos cuando asumen la tarea de formar a los recién llegados, ¿hacia dónde debería orientarse la educación en un mundo que se muestra en crisis? ¿Debe la educación formar individuos para un modelo particular de sociedad? Antes de seguir avanzando, conviene precisar que, aunque están relacionadas, la *enseñanza* no es lo mismo que la *educación*. Como lo señala H. Arendt (2016a), un maestro puede enseñar sin educar, mientras que ésta última tarea sin enseñanza es vacía. Cuando se educa se enseña, pero cuando se enseña no necesariamente se está educando. A preguntas como ¿por qué Juanito no sabe leer? o ¿cómo hacer para que Juanito aprenda a leer?, responde la enseñanza. A cuestiones como ¿para qué o por qué debemos enseñar a leer a Juanito?, responde la educación. Esta última pregunta presupone una tradición y una cultura heredada a través del desarrollo de las civilizaciones. En este sentido, la educación conlleva la responsabilidad de introducir al recién llegado, al hombre nuevo, en

un mundo que es viejo y tradicional. Y es precisamente una parte de este mundo viejo (i.e., el mundo moderno) el que está en crisis y el que, debido al monopolio de lo social, convoca a pensar ¿qué significa educar en el mundo de hoy?

Una respuesta puede ser que, a causa de esta crisis, las instituciones educativas y sus maestros deben formar a sus estudiantes conforme a la promesa incumplida de la razón ilustrada. Pensémoslo a la luz de nuestros Estados democráticos. Fruto de la ilustración ha sido la democracia. Sin embargo, fenómenos como la demagogia, la corrupción, cooptación de las instituciones gubernamentales por parte de entes ilegales y la violencia nos demuestran cada día que el sistema democrático no parece funcionar. La respuesta de las instituciones educativas sería que la democracia es un ideal de la razón cuya fuerza normativa nos impone la tarea de construirla desde la formación de la autonomía en los salones de clases. En algunos casos, la tesis es tan fuerte que desde las aulas se preparan a los alumnos para la “lucha de clases”. Es común encontrar en las escuelas y universidades cursos alusivos a la “formación política”, las “urbanidad y civismo”, las “competencias ciudadanas” y otras cátedras relacionadas con el liderazgo o el emprendimiento, que se imparten y evalúan, midiendo el aprendizaje.

Otra respuesta posible tiene que ver con lo que se ha denominado recientemente “la cuarta revolución industrial en la era digital”. De acuerdo con esta respuesta, el mundo industrializado de la fábrica está llegando a su fin. Del mismo modo como la maquinaria y la división del trabajo transformaron la sociedad rural hace algunos siglos, el advenimiento y la difusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC’s) están condicionando a pasos agigantados los diferentes ámbitos de nuestra sociedad civil contemporánea. Y de acuerdo a lo que la historia muestra, es que los menos aventajados en el proceso de transformación han sido quienes han llevado la peor parte, lo que hoy se debe hacer es adelantarse al cambio, prever las nuevas necesidades de aprendizaje, en un mundo laboral que se ve venir con la era digital. En este sentido, no son pocas las instituciones educativas que les prometen a sus estudiantes una formación en habilidades indispensables para esta nueva era. Incluso, debido a la educación virtual impuesta en época de pandemia, esta promesa ya no se percibe como un lujo, como un plus en los servicios escolares, sino como una necesidad.

No obstante, ambas respuestas adolecen de un mismo problema: en la noción de “formación” presuponen un modelo ideal del mundo humano que se justifica en la medida en que se presenta como una alternativa llamativa a este mundo en crisis. Tal estrategia es, como lo señalamos anteriormente, una faceta de la *polis* utópica de Platón que trae consigo las mismas dificultades. Por una parte, bajo la idea de que una *teoría* política perfecta suscita en la ciudadanía las fuerzas motivacionales necesarias que condicionan una *praxis* adecuada para la materialización del modelo ideal, se ejerce cierta violencia sobre el marco de las relaciones humanas que redundan en un modelo a-político (como en el caso de la formación para la era digital) o anti-político (como en la formación para la democracia).

La violencia que se ejerce en el taller de la especulación del teórico sobre las relaciones humanas es de la misma naturaleza que la violencia que ejerce el ebanista sobre el árbol para fabricar el diseño de la mesa de madera que tiene en mente. En el caso de la formación para la era digital el resultado de esta clase de violencia es un modelo a-político. La pluralidad humana, razón de ser de la política, aparece en el mundo humano de manera performativa mediante la acción del agente. La pretensión de “formar”, de darle forma a un individuo, trae consigo subrepticamente una idea de “forma”, como el diseño de mesa que tiene en mente el ebanista. En este sentido, cada ser humano que cae en esta lógica de formación no viene a ser más que una copia de la misma forma, o de formas específicas (roles sociales en un mundo digital), con lo cual desaparece lo que lo hace cualitativamente único y distinto, esto es, su pluralidad.

En el caso de la formación para la democracia el resultado de este tipo de violencia redundan en un modelo anti-político. Si bien puede que se esté reconociendo el carácter único y distinto del ser humano en las teorías democráticas que se enseñan en clase, cuando se plantea esta enseñanza desde la idea de que para lograr por fin un Estado democrático es necesario “formar” ciudadanos democráticos, debe tenerse en cuenta que por más nueva que sea la teoría ya es vieja para los recién llegados. El punto es que en esta idea de “formación para el mañana”, por un lado, no es tan innovadora como aparenta serlo, y, por otro, tiende a limitar la capacidad de acción del agente, es decir, la posibilidad de ejercer su libertad, de introducir algo completamente nuevo en el mundo que no existía antes, ni siquiera en la mente del maestro de la cátedra de civismo.

Por otra parte, en estas dos respuestas hay también cierto utopismo que, como lo señalamos anteriormente, puede llevar a una pérdida del sentido común. La educación para el mañana (la era digital o la democracia ideal) es una propuesta que puede correr el peligro de desconocer la autoridad de la tradición del mundo humano en el que hemos nacido. El estudiante puede sentirse desorientado en su presente vital si se le sitúa proyectivamente y no retrospectivamente. No queremos decir con esto que deba cerrársele la posibilidad de juzgar su presente y de imaginar o especular sobre lo que debería ser su futuro. Por el contrario, el juicio sobre lo fáctico, lo que ha sido, implica un claro conocimiento de la tradición que ha llevado a que las cosas sean como son. En este sentido, la tarea de educar trae consigo una gran responsabilidad por la preservación del mundo y no le concierne al maestro intentar predeterminedar los cursos de acción de sus estudiantes en función de lo que él considera un mundo mejor. Esto tampoco recorta las posibilidades de un juicio crítico y ético por cuenta del maestro sobre el mundo que, sin embargo, comparte a sus estudiantes. Pero debe tener en cuenta, sobre todo en la educación básica y media, que la escuela sigue siendo un brazo de la familia, de la vida privada del ser humano, cuyo papel principal es el del cuidado del menor y el de la introducción paulatina en un mundo que, aunque en crisis, es lo que *realmente* tenemos y sobre el que podemos en verdad actuar.

Estas consideraciones, no obstante, son susceptibles de reflexión y crítica. Se está tan inmerso en el ojo del huracán como para percibir el desastre que dejará la crisis del mundo moderno. Además, están muy influidas por el modo en que H. Arendt analizó hace algunos años esta pregunta. Ciertamente, los diferentes puntos de vista sobre el significado de educar en el mundo moderno son varios y muy inquietantes. En este libro, se propone justamente reflexionar en torno a esta pregunta desde diversas perspectivas. Todos los capítulos que aquí se presentan son el resultado de investigaciones.

El primer capítulo del libro hace una lectura inteligente del contexto, imaginando allí, posibilidades y sueños donde la quimera y la realidad centran su esfuerzo principal en el bien del otro, a partir de la compasión como escenario de educabilidad y de práctica educativa, en el marco de la sensibilidad, en ese esfuerzo permanente por generar bienestar y una

satisfacción insuperable en la construcción del bien común. El arte de enseñar se fundamenta en la coherencia y el arte de saber enseñar desde la verdad; las grafías sociales designan el conocimiento específico y la organización colectiva en torno al pensamiento social de los individuos y las nuevas formas de llegar al conocimiento. La dimensión de la trascendencia evidente en el capítulo, es la condición cierta de legar y permanecer desde la acción en una proximidad como dice Emanuel Mounier, no sólo el hombre vive en sociedad sino en proximidad, como donación indeleble de sí mismo, por el simple hecho de necesitarle.

En el segundo capítulo se plantea un escenario de globalización como reto y desafío en el afrontamiento de situaciones sociales enmarcadas por cada uno de los contextos existentes, entre los que se cuenta: el contexto histórico, político, económico, religioso, por citar algunos; y a los que la educación tendrá que vincular de forma creativa, en función de ofrecer las mejores alternativas enfocadas a la interculturalidad, como propuesta de comunicación permanente y asertiva en la posibilidad de adosar a los individuos, por reconocer en el otro un interlocutor válido dentro de lo se conoce o denomina cultura. Precisamente lo que los autores del capítulo pretenden lograr es: que lo cultivado de forma errónea, renazca como paradigmas dinámicos, que articulen en su desarrollo, desafíos educativos orientados a favorecer lenguajes que profieran una cultura del diálogo y propendan por escenarios de paz, reconstruidos en el respeto social.

En el tercer capítulo se expone una intencionalidad definida hacia a la enseñanza y al impulso de promover acciones reflexivas, encaminadas estas, al desarrollo del pensamiento de los estudiantes y la forma de acercarlos a realidades y representaciones sociales, como estrategia para ir recreando en su estructura mental, el conocimiento científico, y el vínculo con la realidad. El ser humano es en sí mismo, una incógnita y una maravillosa esencia, en su individualidad y significado, de tal suerte que como sujeto de aprendizaje encierra un componente educativo filosófico. Educación y aprendizaje son dimensiones emancipadoras, en la medida que liberan de la rigurosidad académica y propenden más bien por la participación colectiva y problematizadora, abriendo caminos de reflexión y descifrando elementos de genialidad en las posturas críticas de quien aprende y de quien enseña.

En el cuarto capítulo se intuye una invitación formal y sensata por el regreso mismo de la educación a sus orígenes “*educar para la vida*”. En palabras de Paulo Freire: sólo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educado por los educandos. La educación no tiene límites ni es conocedora de condiciones distintas al acto mismo de libertad inmerso en su discurso, estructura y esencia. Es la educación, transformadora en su sentido racional más profunda y dinámica en su acción integradora, al abrirse campo sin conocer fronteras ni discursos intencionados a la castración del pensamiento de los individuos. La misión de la educación es amplia y ofrece distintas rutas para llegar a ella; una condición interesante, señalada en este capítulo es: volver a los orígenes significa, resignificar la educación en su función antropológica y ontológica, más allá de condiciones económicas y sociales.

El quinto capítulo propende por resarcir la finalidad y los propósitos de la educación, y su enfoque en el sistema educativo, en cual hay dificultades a nivel mundial, donde los países han hecho sus mejores esfuerzos, sin ser suficientes las acciones adelantadas, y evidenciando brechas profundas en el desarrollo educativo social. Conviene que se precisen políticas internacionales articuladas a las necesidades de los individuos en aras de rescatar los objetivos de sensibilidad educativa. Vale la pena construir relaciones *reconocimiento del otro*”, y vínculos humanos que faciliten mejores prácticas educativas en pro de mejores seres humanos. Los sistemas educativos deben ser revisados frecuentemente con el objetivo de identificar nuevas formas de educar, para mejorar condiciones sociales y problemáticas existentes en los diferentes contextos. La base de la educación que son los niños, debe recibir una educación de tan excelente calidad que los resultados inmediatos y posteriores, sean pueblos desarrollados en la conservación de la humanidad.

El sexto capítulo enfoca su análisis en las probabilidades de ofrecer mecanismos y recursos que hagan posible, reducir la brecha digital y los porcentajes a nivel nacional, de condiciones desiguales, mediante el desarrollo de acciones educativas y pedagógicas que promuevan competencias básicas de sus ciudadanos y en la población carente de escolarización. El analfabetismo en el siglo XXI, es un reto y un gran desafío para cualquier gobierno y sus políticas educativas. ¿Qué ha pasado

en los últimos años en el mundo, que ha permitido abrir brechas profundas en temas de educación y más aún, ha dejado relegados a poblaciones a la ignorancia?, este interrogante y lo que encierran las múltiples estrategias para disminuir y mitigar algo tan profundo, es el objetivo de los autores del presente capítulo.

La educación es un derecho y lo rezan así, constituciones y declaraciones de derechos humanos en el mundo; Colombia no es ajena a esta preocupación y en la Constitución Política de 1991, está contemplado en el artículo 67.

En el capítulo séptimo se plantean retos y desafíos, ineludibles para la educación y para las diferentes metodologías existentes, diseñadas desde un componente pedagógico específico y evidente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los individuos y contextos son diferentes, pero la referencia de la educación les corresponde en la misma manera. La educación debe ocuparse en mirar, que corresponde con las necesidades de cada individuo, de cada contexto, que tienda a *resolver problemáticas y necesidades de cada tiempo y lugar*, que observe el contexto social; es tal vez uno de los mayores retos y desafíos de la ciencia esbozada someramente en planes de estudio, “pertinentes”. Lo adecuado, lo que corresponde, es lo que se debe enseñar, sin miramientos y sin descanso, todo esto apoyado por políticas de estado, y como cumplimiento a Planes de Desarrollo, pensados, diseñados y ejecutados en aras de alcanzar los mejores resultados. *¿Pero qué conocimiento resulta pertinente en la educación?*

El capítulo octavo, por último, perfila una postura profunda y recurrente orientada al reconocimiento del individuo en su desarrollo social, y una subjetividad que representa procesos organizados e intencionados hacia la justicia social y la equidad. El conocimiento se construye como lo afirmaba Paulo Freire en su texto “*cartas a quien pretende enseñar*”, y señalaba que todos saben e ignoran algo. Las experiencias educativas se enmarcan dentro de los desarrollos tecnológicos, con el propósito igualmente de no ser ajenas a la transmisión de valores y conocimientos orientados dentro de una dinámica de construcción social. La articulación de problemáticas sociales con los procesos educativos, forjan mentes críticas y audaces, libres y desafiantes, para afrontar, exigencias en materia de educación, que siempre son nuevas.

Referencias

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2007). Responsabilidad personal bajo una dictadura. En H. Arendt, *Responsabilidad y juicio* (págs. 49-74). España: Paidós.
- _____. (2016a). La crisis en la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro* (págs. 269-302). Colombia: Ariel.
- _____. (2016b). *La vida del espíritu*. España: Paidós.
- Bohórquez-Aunta, R. R. (2018). *La concepción de la democracia en la teoría política de John Rawls*. Tunja: Ediciones Usta.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- Salazar, L. (1997). *El síndrome de Platón ¿Hobbes o Spinoza?* Atzacapotzalco: UNAM.

Capítulo 1

La educabilidad de la compasión: hacia la *praxis* de la *Cultura Teológica*

Chapter 1

The Educability of Compassion: Towards a Praxis of the *Theological Culture*

Iván Fernando Mejía-Correa, O. P.
Santiago María Borda-Malo Echeverri

Resumen

Este capítulo interdisciplinario –por ser un tema fronterizo entre Filosofía y Teología-, pretende mostrar la importancia de la *educabilidad* del ser humano, sabiendo que éste es susceptible de modificar positivamente sus comportamientos. Un marco crítico de la Educación desde la óptica de Michel Foucault y su crítica del poder –y del ‘poder pastoral’ específicamente-, nos aporta en nuestra aproximación al problema de la *educabilidad de la compasión*. Al respecto, la emergente cultura del autocuidado y del cuidado del otro a partir de la pandemia del *Coronavirus (Covid-19)*, abre insospechados horizontes hacia el futuro educativo. En esa medida, la asignatura de *Cultura Teológica* constituye un plus y/o ‘valor agregado’ de la *USTA* que aporta los elementos apropiados para que los estudiantes y docentes se sensibilicen frente al dolor ajeno, y a partir de allí, den paso a la globalización de la compasión-solidaridad a partir de sus respectivas profesiones.

Palabras clave: Educabilidad, Compasión, Michel Foucault, Poder pastoral, Autocuidado, Cultura Teológica, Solidaridad.

Abstract

This interdisciplinary chapter- for it is a bordering theme between Philosophy and Theology-, seeks to show the importance of the educability of the human being, knowing that this being is susceptible to positively modify his or her behavior. A critical framework of Education, from the optic of Michel Foucault and his critique of power –and of the ‘pastoral power’, specifically, contributes to our approximation to the problem of the educability of compassion. In this regard, the emerging self-caring culture and care for the other, in context of the Coronavirus (Covid-19) pandemic, opens up unsuspected horizons towards the educative future. In this way, the university course, Theological Culture, constitutes a plus or ‘added value’ for Universidad Santo Tomás (USTA), providing appropriate elements for students and teachers to become sensible towards others’ pain, and from here, step towards the globalization of solidarity-compassion, starting from their respective professions.

Keywords: Educability, Compassion, Michel Foucault, Pastoral Power, Self-care, Theological Culture, Solidarity.

1. Introducción: La educabilidad del ser humano.

Todo ser humano está proyectado a desarrollar sus potencialidades. No es un ser de meros instintos, sino que el hombre está constituido para trascender, es decir, ir más allá para encontrar el pleno sentido de la vida. En efecto, “el hombre es, a la vez y en el mismo sentido, educable y educando” (Barrio, 2010, pág. 95). Mientras que los demás animales se limitan a responder a sus propios instintos, luego ya están determinados. Insiste el mismo autor:

La organización de la conducta animal, en fin, presenta rasgos que hacen posible entenderla como algo enteramente prefijado. La etiología animal tiene su fuente principal en el estudio empírico de comportamientos estables, y en el origen de esos comportamientos apunta a códigos que invariablemente se transmiten con la generación. La información genética con la que cada individuo viene al mundo es la clave principal para

conocerle y, en él, a toda la especie a la que pertenece. Las variaciones individuales, en los animales y en los vegetales, no son nunca suficientes para justificar ningún tipo de iniciativa. (Barrio, 2010, pág. 96)

De otra parte, el hombre ha sido dotado de una capacidad racional y volitiva, que le brindan los elementos para conocer las realidades desde diversas perspectivas, esto es, con la razón y la capacidad volitiva. Sin embargo, la racionalidad es un factor importante porque nadie ama lo que no conoce, de ahí que “el comportamiento animal en el hombre, en efecto, no es puramente animal; está preñado de racionalidad, y por ello está elevado al nivel espiritual, propio también de su naturaleza” (Barrio, 2010, pág. 97).

Asimismo, la voluntad es aquella capacidad que está orientada al bien. Por eso se afirma con razón: “El objeto propio al que está abierta por naturaleza la voluntad es el bien”. (Selles-Fidalgo, 2018, pág. 119). El hombre está facultado para buscar la verdad, la bondad y la belleza, y en esa medida esas dos facultades distinguen al hombre del mundo animal. De ese modo, el hombre está llamado a conocer no solamente las verdades científicas, sino estar abierto a otras clases de conocimientos, lo cual, significa que el hombre está llamado a explorar otras clases de conocimiento: el conocimiento espontáneo, por testimonio, por connaturalidad y el conocimiento científico-experimental. Todos tienen como fin conocer la verdad de la realidad en sus diferentes perspectivas. De ahí que:

Los diversos caminos de acceso a la verdad no son excluyentes entre sí; es más, se reclaman mutuamente y de hecho se dan unidos en la realidad de la persona. Lo relevante es el encuentro con la verdad, ya sea a través de la creencia de la evidencia racional. Por eso la absolutización de una sola forma de conocer, comprometería la totalidad del conocer personal que se da siempre como globalidad. Cuando se privilegia un tipo de racionalidad sobre las demás se dan reduccionismos. (García Cuadrado, 2017, pág. 63)

La bondad debe ser una cualidad que trascienda todas las acciones de los hombres. Lo cual, indica que sus acciones deben proceder de un corazón bondadoso, esto es, aquel que se mueve por la búsqueda del bien. La educación debe formar para la búsqueda del bien en todas las dimensiones de la vida.

Por otra parte, la belleza es una cualidad que le da alegría a la vida. Las buenas acciones proceden de una verdad y de un corazón bondadoso. La belleza no debe ser únicamente la armonía de las cosas, sino que debe partir de un corazón estético o bello, aquel que está sintonizado de una manera adecuada con sus facultades fundamentales como son la razón y la voluntad.

Por ende, el hombre debe cultivar la búsqueda de la verdad, vivir la dimensión de la bondad y mostrar belleza en sus actitudes y comportamientos; en otras palabras, su ética es estética. Mientras la pérdida de la primera nos conduce al caos del relativismo, la exclusión de la segunda desdice de la razón de ser persona, en tanto que la pérdida de la tercera sumerge al hombre en un eterno pesimismo. Por eso, santo Tomás de Aquino con prontitud ha comentado que el fin del magisterio: “Es lograr la perfección del ‘hombre total’, del hombre íntegro, del hombre en todo el organismo corporal y espiritual, en todas sus potencialidades y virtudes” (Beuchot, 2004, pág. 231).

Ahora bien, la perfección consiste en el desarrollo de las facultades de ese “hombre total”, es decir, que ellas deben afectar todas las dimensiones del ser humano, y ello implica, educar la corporalidad y la vida espiritual. Eso significa que “intelecto y voluntad, como la razón y la fe, son dos alas con las que el hombre alza vuelo hacia la existencia armoniosa; y cuando no lo hacen, se pierde la visión unitaria del hombre” (Pérez de Laborda, 2018: p. 165).

Esta argumentación permite inferir que “el ser humano puede ser educado en los diversos niveles de su naturaleza (afectos, comportamiento, sentidos internos, entre otros), y sobre todo en los distintos planos de su esencia (inteligencia, voluntad, entre otros); si la educación es personal incluso ayuda a crecer en lo más radical del ser humano: la persona” (Sellés-Fidalgo, 2018: p. 18).

Sin embargo, a partir de la modernidad se ha presentado el fenómeno de fragmentar al hombre, es decir que las antropologías derivadas de aquella son fragmentarias, reduccionistas. Es que:

El pensamiento moderno, nacido a raíz del nominalismo de la Baja Edad Media, comenzó descartando la racionalidad de lo real. Todo lo creado es puramente contingente, obra de un Dios arbitrario que no se sujeta a razones a la hora de crear. La contingencia radical de lo real es, entre otras razones, lo que llevó a Descartes a dudar de los razonamientos e incluso de las intuiciones más evidentes. Con este pensamiento se hacía imposible una filosofía del conocimiento como la clásica. Ahora es la experiencia la única fuente de conocimiento verdaderos, porque sólo comprobando empíricamente nuestras teorías y explicaciones, podemos asegurarnos de no habernos equivocado (Corazón González, 2002, pág. 43).

En consecuencia, se desemboca en una crisis de humanismo contemporáneo, porque todo se ha visto desde una perspectiva unilateral que ha mutilado la integralidad de la persona humana. De hecho, el problema más delicado ha sido caer en un reduccionismo técnico-científico. De ahí que el Papa Francisco afirme:

El problema fundamental es otro más profundo todavía: el modo como la humanidad de hecho ha asumido la tecnología y su desarrollo junto con un paradigma homogéneo y unidimensional. (...) Podemos decir entonces que, en el origen de muchas dificultades del mundo actual, está ante todo la tendencia, no siempre consciente, a constituir la metodología y los objetivos de la tecnociencia en un paradigma de comprensión que condiciona la vida de las personas y el funcionamiento de la sociedad (LS 106-107).

Todo esto, ha dado pie en afirmar que las Humanidades son inútiles. Hoy se quiere un hombre robotizado, un ser mecanizado que obedezca a las leyes del mercado y del consumismo. En suma:

Se ha equiparado funcional con racional, libertad con procedimientos formales, alegría con placer, nuevo con mejor, justicia con mayor producción y consumo, felicidad con capacidad económica, plenitud humana con consumo ilimitado, y hasta la sed se equipara con la necesidad de beber *Coca-Cola*. La calculabilidad sustituye a la verdad. La solidaridad se va secando igual que la responsabilidad mutua. Los ojos se vuelven hacia la posesión y la autorrealización narcisista. Las mismas relaciones entre personas van siendo cada vez más funcionales. Lo auténticamente gratuito, lo inútil o lúdico, lo personal, lo no comercializado ni comercializable se devalúan socialmente y sólo conservan valor para el individuo. (Calvo Cortés; Ruiz Díaz, 1995, pág. 40)

A todas luces, han sido las posturas científicistas las que han despojado y desterrado a las Humanidades de las aulas de clase y, por ende, de las universidades. Es que:

Conforme se ha afianzado el progreso científico, el cientificismo ha ganado cierta fuerza. Según esta postura la ciencia sería el único conocimiento válido o por lo menos el modelo o paradigma de todo conocimiento. El resto de conocimientos, también las Humanidades, deberían emplear el método científico o bien considerarse como subjetivas. (...) Esta creencia está basada en una imagen falsa de la ciencia. No tiene sentido afirmar que la ciencia experimental es el paradigma de todo conocimiento válido si esta misma afirmación no es una afirmación científica, como de hecho no lo es. (Herce, 2016, pág. 29)

Así las cosas, la educación se calibra desde una perspectiva utilitarista y pragmática, dando paso a una ética de cuño utilitarista. El mundo se ha tecnificado, pero ha perdido el sentido de la vida; y ha implantado sus propios criterios de valoración para acceder a la realidad. En efecto, todo se mira desde una perspectiva pragmática y utilitaria. Todo esto ha correspondido a una mirada positivista. Efectivamente:

Esta imagen positivista de la ciencia es muy pobre y no se corresponde con la realidad por dos motivos. Primero, porque la ciencia experimental no es el juez último del conocimiento humano: más bien se apoya en la racionalidad humana. Y segundo, porque la ciencia proporciona muchos conocimientos sobre dimensiones de la realidad que se encuentran muy alejadas de las posibilidades de observación. (Herce, 2016, pág. 36)

En ese orden de ideas, la educación que está establecida no sólo informa sino forma, privilegiando la información a la formación en valores. De ese modo, se ha impuesto una cultura informativa pero no formadora. Y todo porque se ha caído en un desequilibrio entre lo material y lo espiritual. Por eso: “Se ha dicho que el mundo moderno es hijo de la razón y de la libertad, pero de una razón operacional y de una libertad individualista. Se buscan resultados rápidos y se practica el lema ‘sálvese quien pueda’. Se pierde el sentido de lo gratuito. La vida es vista simplemente como una serie de problemas, no como un misterio insondable” (Calvo Cortés & Ruiz Díaz, 1995, pág. 40).

Desde luego, al mundo de hoy le interesan más los conocimientos tecnológicos. Se sabe por experiencia que es una maravilla incursionar en el mundo de la ciencia y de la tecnología, y por eso el Papa Francisco afirma: “La tecnología ha remediado innumerables males que dañaban y limitaban al ser humano. No se deja de valorar y de agradecer el progreso técnico, especialmente en la medicina, la ingeniería y las comunicaciones” (LS 102).

Sin embargo, el hombre ha caído en una embriaguez técnica que le ha hecho creer que es el centro de sí mismo, y esto impele al mismo Pastor a aseverar:

Su libertad se enferma cuando se entrega a las fuerzas ciegas del inconsciente, de las necesidades inmediatas, del egoísmo, de la violencia. En ese sentido, está desnudo y expuesto frente a su propio poder, que sigue creciendo, sin tener los elementos para controlarlo. Puede disponer de mecanismos superficiales, pero podemos sostener que la falta de una ética sólida, una cultura y una espiritualidad que realmente lo limiten y lo contengan es una lúcida abnegación (LS 105).

Consecuencialmente, todo esto hace pensar que es necesario crear una cultura de valores y virtudes que tengan en cuenta todas las dimensiones del ser humano. Con razón un filósofo español se explaya al respecto:

Es muy importante subrayar que los valores no se enseñan, se descubren. Este descubrimiento se lleva a cabo al vivir por dentro el proceso del desarrollo de la personalidad humana. Tal proceso se centra en el encuentro, acontecimiento decisivo en la vida del hombre. Al descubrir las condiciones del encuentro, descubrimos los valores y las virtudes. Para encontrarnos no basta estar cerca. Necesitamos abrirnos unos a otros con generosidad, de manera sincera y veraz, de modo que suscitemos confianza; debemos ser fieles y pacientes, cordiales y sencillos. Estas actitudes tienen *valor* para nosotros y las consideramos como *valores* en cuanto nos permiten crear relaciones de verdadero encuentro y, de esta forma, desarrollarnos como personas. Así asumidos los *valores* como principios internos de actuación, reciben el nombre de *virtudes*. Para los latinos, ‘*virtudes*’ significaban capacidades. Las *virtudes* son modos de conducta que nos capacitan para realizar todo tipo de encuentros. (López Quintás, 2013, pág. XIII).

2. La Educación desde la óptica crítica de Michel Foucault

El tema de la *Educación* es muy importante en la obra socio-filosófica de Michel Foucault (1926-1984). En efecto, en primer lugar, aparece vinculado al concepto de *disciplina* (cf. *Vigilar y castigar* y *Los anormales*, 1974-75). Según Edgardo Castro (*Diccionario Foucault*, 2018: pp. 145-146), para el filósofo francés, la organización de la educación occidental se inscribe en el gran proceso de reorganización del *poder* moderno, caracterizado por la *disciplinarización* de la educación y la nueva importancia que cobrará en ese marco el tema del *cuerpo* (él hablará de la '*anatomo-política*' en una *sociedad panóptica* que pretende tener 'todo bajo control'). De hecho, en *Vigilar y castigar* (VC, p. 141), Foucault puntualiza en relación con la educación y la pedagogía cristiana: "Para el hombre disciplinado, como para el verdadero creyente, ningún detalle es indiferente, pero no tanto por el sentido que se oculta en él, sino por el punto de apoyo que encuentra allí el poder que quiere alcanzarlo".

Por su parte, a partir de la *Revolución Francesa*, uno de los objetivos que se prescribirá a la enseñanza básica primaria será fortificar y desarrollar el cuerpo (VC, p. 212). Castro acota que "lo 'normal' se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las Escuelas Normales" (2018, p. 145). Y apuntala sin ambages: "Este proceso de educación burguesa, cada vez más popular, se inscribe en los fenómenos de disciplinarización de la sociedad" (*Dichos y Escritos*, 1994, T. 3, p. 375). Y el mismo pensador galo se auto-interpreta: "En *Vigilar y castigar* traté de mostrar cómo cierto tipo de poder que se ejerce sobre los individuos por intermedio de la educación, por la formación de su personalidad, era correlativo –en Occidente– no sólo del nacimiento de una ideología, sino también de un régimen de tipo liberal" (DE, T. 4, p. 90). Agudas aseveraciones foucaultianas que le permitieron sintonizar con los criterios de su maestro Louis Althusser.

Finalmente, ya en su texto inaugural en el Collège de France, *El orden del discurso*, el filósofo francés afirmó: "Todo sistema educativo es una manera política de mantener o de modificar la apropiación de los discursos, con los saberes y los poderes que ellos conllevan" (EOD, 1971: pp. 45-46, cit. Castro, 2018, p. 145).

3. El poder y el ámbito educativo

En cuanto a la crítica del *poder*, idea-fuerza del pensador contemporáneo, él no trata de desarrollar una teoría sistemática del poder sino ante todo dismantelar su funcionamiento. Efectivamente, en su filosofía política desarrolla una *analítica del poder*, evidenciable en el aparato educativo: “El *saber* y el *poder* se apoyan y refuerzan mutuamente (...) Y el análisis del saber y del poder se orienta –en última instancia- al análisis de las prácticas de subjetivación” (Castro, 2018: p. 312). Para Foucault, es preciso abordar las formas de ejercicio del poder. Urge analizar la racionalidad de determinadas prácticas y disciplinas, que le impulsaron a postular la *biopolítica* como categoría de control de la vida que subyace en las instituciones educativas, donde está latente la represión. De hecho, en ellas afloran relaciones de poder entrelazadas con otras relaciones (familiares, de producción, entre otros), que sumadas todas generan a su vez una *política de la verdad*.

Por todo esto, según el pensador Galo, “la filosofía se debe ocupar de los efectos de saber que se producen en la sociedad a partir de las luchas y las tácticas de poder” (Castro, 2018: p. 313). La labor de ella, más que un *imperativo categórico* es un *imperativo condicional*, que reclama estudiar y develar el funcionamiento entreverado del saber y del poder. Para Foucault –según el citado estudioso argentino Castro-, el tema del poder es en realidad un modo de afrontar el tema del sujeto mismo. Y este tema del poder se concentra en la categoría de *gobierno*, considerada ésta la manera de conducir la conducta de los hombres (*Nacimiento de la Biopolítica*, NB, 1978: p. 192). Esta crítica foucaultiana aborda a Hobbes, Marx, Freud (la represión), pero finalmente se concentra en la *hipótesis Nietzsche*: el poder concebido como lucha, enfrentamiento.

Por consiguiente, esta categoría del *poder* no desarrollado a fondo filosóficamente en la historia del pensamiento, en Foucault se devela como *soberanía* y luego se va desglosando y deslindando desde sus formas externas, extremas y capilares: en sus concepciones liberal y marxista asume la dimensión económica, ya sea como *contrato* en la primera y como *enajenación* en la segunda, para mantener determinadas relaciones

de producción (*Defender la sociedad*, DS, 1976: pp. 14-15). Asimismo, también irrumpe el poder jurídico y político desde el punto de vista de la ley, que Foucault asume en una visión *ascendente*, desde abajo en sus *micropoderes* (*microfísica del poder* él la denominará)...

Pero este poder represivo –paradójicamente- incluso se puede tornar una instancia positiva. De hecho, en *La historia de la sexualidad* (T. 1: *La voluntad de saber*, 1976), el crítico francés describió las nuevas formas de sujeción y control, donde el poder es productor de individualidades (pp. 11-16), como ya lo hacía ver en *Vigilar y castigar* (1975: pp. 182-184), que incluso la sociedad capitalista reprime aliada con la religión.

Al respecto, el *poder* es una realidad compleja que impregna toda la realidad humana: el individuo es a la vez receptor y emisor de poder, convirtiéndose en una red (DS, 1976: pp. 26-27). ¿Cómo funciona el poder? es la pregunta foucaultiana, más que su especulación y conceptualización: qué tipo de racionalidad pone en juego (económica, científico-tecnológica, entre otros.)... Es preciso descifrar sus modos de acción que inciden sobre las acciones humanas, conduciendo conductas (aquí se inserta –inferimos- la problemática de la Educación como uno de sus ejes principales). Y entonces se configura el binomio *poder-revolución* que reclama *prácticas de libertad*, según las cuales el concepto de *guerra* es subsumido por el de *gobierno* (*gubernamentalidad* es el vocablo foucaultiano), abandonando el tópico de la *revolución*. Y es a partir del concepto de *gobierno* que Foucault “opone las luchas y la resistencia como prácticas de libertad a la lucha contra el poder en forma de revolución o liberación”, anota Edgardo Castro (2018: p. 316).

Si bien, la especificidad del poder radica en que éste no es una sustancia o una simple cualidad, sino una *forma de relación*: “modos de acción que no actúan directa e inmediatamente sobre los otros, sino sobre sus acciones” (DE, T. 4, 1994: p. 236). Y de las interrelaciones de poder surgen la *disciplina*, plasmada en el término *conducta*: “el ejercicio del poder consiste en conducir conductas”, repite Foucault (DE, T. 4, 1994: p. 237). Vocablos reiterativos en el sistema educativo, que confirman lo que su maestro Louis Althusser evidenció hasta la saciedad: “La educación es el aparato ideológico del Sistema” (*Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, 1970).

De ahí que Foucault esbozó *la historia del poder*, en la cual también describió el *poder pastoral* cristiano como un referente y paradigma que influyó tanto desde la era constantiniana y permeó la Educación cristiano-católica sobre todo medieval: las formas de poder que surgieron con el cristianismo (mediante la *confesión* sacramental se pretendió controlar las conciencias), que según él se han replicado en la conformación de las disciplinas modernas y la *biopolítica*, con la irrupción concreta del *biopoder*: concebido éste como “el funcionamiento entrelazado de *saber y poder* en general en las sociedades modernas” (Castro, 2018: p. 316). Se da lugar al *Estado gubernamentalizado* (otra forma de *Leviatán*), que en la historia moderna del poder contiene cuatro capítulos: *disciplina, biopolítica, razón de Estado y Liberalismo*. Al respecto, en la obra foucaultiana póstuma plasmada en *Dichos y escritos* (*DE*, publicada hasta 1994) aparecerán 56 textos sobre este candente tema, abanicados y descubiertos entre 1971 hasta cuatro años después de su muerte (1988), que aún reclaman una investigación de sus estudiosos.

En este orden de ideas, el tópico de la *gubernamentalidad* alcanza particular relevancia en el constructo foucaultiano. “Vivimos en la era de la gubernamentalidad”, anotaba Foucault (*DE*, T. 3, 1994: p. 656). Y en otros cursos como *La sociedad punitiva* (1973) y *Los anormales* (1974) describió las sociedades modernas de la disciplinarización y normalización de los individuos y las poblaciones (*Seguridad, territorio y población*, 1978; *Nacimiento de la Biopolítica*, 1979, publicados hasta la década de 2000). En estos textos, Foucault delineó la *biopolítica* en un doble sentido: como poder sobre la vida y también sobre la muerte; cuando la vida biológicamente considerada se convierte en el verdadero objeto del gobierno (y esto se evidencia concretamente en el *aparato educativo*). Por eso, en este contexto aparecen el racismo, el liberalismo y otras realidades contemporáneas, que encontrarán su máxima expresión y crítica foucaultiana en el tríptico final: *La hermenéutica del sujeto, El gobierno de sí y de los otros y El coraje de la verdad* (1981-1984), donde la *Parresía* o veridicción será su vértice y corona de la obra del audaz pensador francés (Borda-Malo, 2019, *El coraje de la verdad en Michel Foucault*, 2019).

Desde 1970, el interés foucaultiano se desplazó del eje del saber al del poder y de la ética. Iniciando en la arqueología pasando a la genealogía, fluctuando entre categorías como *episteme*, *dispositivo* y *práctica*, tópicos hoy muy manoseados en modas academicistas, pero muy evidentes máxime en la superestructura educativa. Estos desplazamientos de Foucault deben entenderse no como claudicaciones sino como extensiones y amplificaciones del campo de análisis. “Todo el trabajo de Foucault puede ser visto como un análisis filosófico-histórico de las prácticas de subjetivación”, anota certeramente Castro (2018: p. 185). Y esto se evidencia en el *sistema educativo* de turno, cuando estas prácticas de *subjetivación* se convierten en formas de *objetivación*, de los modos en que el sujeto ha sido objeto de saber y de poder, para sí mismo y para los otros. Más aún, el ámbito de lo no discursivo se introduce en el análisis del saber.

Emerge una conclusión contundente: “Son las prácticas de gobernabilidad las que han constituido la subjetividad occidental” (Castro, 2018: p. 186). Sin embargo, la noción foucaultiana de *gobierno* se expresará en dos ejes: como relación entre sujetos y como relación consigo mismo. La *gubernamentalidad* se convierte en un conjunto de instituciones, procedimientos, análisis, reflexiones y prácticas verificables en relaciones de poder, no sólo en *macropoderes* sino en *micropoderes* (por ejemplo, en el control de los locos, enfermos, niños y anormales, presas fáciles del régimen educativo domesticador)... Todo un andamiaje de *gubernamentalidad política* vehiculado en las técnicas de dominación, utilidad e interés ejercidas sobre los otros y en las técnicas de sí, de donde surgen las estrategias de resistencia, otro tópico foucaultiano muy significativo, como lo ha desarrollado puntualmente el estudioso español Miguel Ángel Cortés Rodríguez (*Poder y resistencia en la filosofía de Michel Foucault*, 2010): “Derecho de muerte y poder sobre la vida”, que reclama “ahora y siempre resistencia”, máxime en el ámbito educativo (2010, pp. 112-116; 145-149).

Y, en este orden de ideas –y específicamente en el ámbito educativo que nos concierne-, es innegable que la Escuela pasa a engrosar las filas de las denominadas por Foucault “instituciones de secuestro”:

Las escuelas encierran a los individuos para fijarlos a un aparato de transmisión del saber. Para Foucault, en estos planteles hay encierro y fijación de los individuos al aparato pedagógico y productivo. En este sentido se presenta el ‘secuestro’: pretenden formar un nuevo tipo de poder político y de saber sobre los individuos, una especie de ‘sobre-poder’ (*surpouvoir*); las personas que dirigen estas instituciones dan órdenes a los individuos y toman decisiones acerca de ellos, basadas en un determinado saber sobre ellos, como la psiquiatría o la pedagogía (DE, 1994, T.2, pp.616-620). (Castro, 2018, p. 219).

De ahí que, se juzgue como importante este marco filosófico-educativo crítico para insertar –sin ingenuidades- la *educabilidad de la compasión*, como posibilidad de vehicular la *praxis* de la compleja asignatura de la *Cultura Teológica*.

4. La educación ética como el cuidado de sí en tiempos pandémicos

Hoy se insiste en la ética del *cuidado de sí*, inspirada en los griegos (*epiméleia heautou*), con el riesgo de convertirse en una moda más. “Cúdate”, andamos diciendo a todos como un cumplido más... Empero, a raíz de esta sorpresiva *pandemia del Coronavirus (Covid-19)* ha adquirido insospechada vigencia. Y este enfoque se articula armónicamente con el amor cristiano –y, por ende, con la *compasión*–, si bien asumido como una trilogía: amor a sí mismo, al prójimo (léase *próximo*), que se plenifican en el amor a Dios (Lanza del Vasto, cit. Borda-Malo, 2011). Efectivamente, sólo podremos pensar en practicar la *compasión* con los demás en la medida que empecemos por nosotros mismos: “No hacer a los demás lo que no queremos para nosotros” (Tobías 4: 16), que también Confucio promulgaba cinco siglos antes de Jesucristo. Pero este Maestro de maestros catapultó el precepto veterotestamentario hacia la perfección ilimitada del Evangelio: “Haz a los demás lo que quieras para ti” (Mt 7:12; Lc 6:31). Significativo duplicado escriturístico.

En este orden de ideas, el primer paso para el autocuidado sigue siendo el auto-conocimiento (gr.: *Gnothi seauton*, trasvasado al latín por san Agustín: *Nosce te ipsum*)... Ya Heráclito de Éfeso apuntalaba este precepto délfico-socrático, y después Platón en sus Diálogos Cármides, Fedón, *República*

y *Alcibiades*, donde el ‘uno mismo’ adquiere singular relevancia e incluso se proyecta al ámbito político: “Cuidar de sí para cuidar de los demás” era su consigna de cara a la *Polis*. Cometido para el cual el mismo Platón postuló terapias del cuerpo y del alma (*Timeo*)... Por su parte, su discípulo Aristóteles realizó una “recepción y reformulación de dicha concepción del ‘sí mismo’ en su *Ética Nicomaquea*” (Tabakian en Magnavacca *et al.*, (2017: pp. 191-214).

Sin duda, el filósofo neoplatónico Plotino –de gran influencia en san Agustín– aportó a “la hermenéutica de la interioridad” (Martino, 2017: pp. 233-256). Porfirio y Proclo, sus más aventajados discípulos, se explayaron sobre el precepto ‘conócete a ti mismo’, a la luz de la noción socrático-plotiniana del ‘*daimon*’. Al respecto, el enigmático y apócrifo *Libro de la Manzana* sobre el último Aristóteles *ad portas* de la muerte, recalca el tema del *cuidado de sí*, tema que sin duda también transversalizó la obra del Aquinate, reforzando el talante del Estagirita como maestro de vida en la cultura medieval (Walker, 2017: pp. 335-356). Temática que se recapituló en Petrarca, al conjugar las dimensiones ética y estética del *cuidado de sí* (Borelli, 2017: 357-377). Estos tópicos del autoconocimiento y el auto-cuidado los retomará Michel Foucault en el siglo XX –no obstante su *descuido* que lo condujo a contraer el sida–, articulándolos en sus expresiones el *arte de vivir* y la *estética de la existencia* como propuesta ética sobre el ‘otro modo’ y la ‘vida otra’, que constituyen la *parresía* como *heterotopía* u *Otro Mundo Posible* que hoy se canaliza en movimientos como el *Altermundialismo*, precisamente muy compenetrado con virtudes como la *compasión* y valores como la *solidaridad* (Laques / Borda-Malo, 2020), aunque asumidas más desde el nivel molecular de cada persona que en el plano molar de las sociedades y los regímenes políticos (Panikkar, Guattari –estos dos con la *Ecosofía*–, Badiou, Sloterdijk, Žižek).

5. El papel de la *Cultura Teológica* en la *USTA*

La universidad sigue siendo el entorno donde los seres humanos se forman en todas las dimensiones humanas. Por eso, “(...) podríamos decir que el objetivo de la universidad es lograr la formación y el equipamiento intelectual del joven en todo cuanto se refiere a la fuerza y madurez del juicio y de las virtudes intelectuales” (Maritain, 2008, pág. 108).

De otra parte, “la universidad es el ámbito del saber y de la inteligencia, la casa del *Logos* y de la razón, donde el hombre se forma humanamente y se prepara profesionalmente para el ejercicio concreto de un perfil ocupacional y la realización de su vocación en el mundo” (cordivilla, 2014, pág. 55).

En consecuencia, la universidad está instituida para formar personas en todas las dimensiones de la vida, lo que significa en primer lugar forjar en la *educabilidad* de la vida sensitiva. De ahí que el gran pedagogo español neo-tomista Enrique Martínez García comente: “El necesario sometimiento de la potencia sensitiva a la razón como condición de posibilidad de la existencia de hábitos que fundamentan la *educabilidad*, nos lleva a afirmar que es el hombre el único ser que, hablando en propiedad, puede ser educado en su sensibilidad” (Martínez García, 2014, pág. 205).

La *educabilidad* de la vida sensitiva -por su parte- ayudará a perfeccionar el entendimiento y la voluntad, que son las facultades capitales de todo ser humano. El entendimiento mostrará el sentido de las acciones de los hombres, sabiendo que los hombres se mueven buscando finalidades, que a su vez configuran su *opción fundamental*, y de otro lado la voluntad permite al humano secundar dichas acciones para conseguir el bien de lo que se desea. “Se podría decir que existe una especie de ‘retroalimentación’ o *feedback* positivo, donde la inteligencia mueve a la voluntad presentándole un bien. Por su parte, la voluntad mueve a la inteligencia para conocer mejor aquello que ya conoce y quiere” (García Cuadrado J. A., 2011, pág. 103).

Ahora bien, la universidad –reiterando- debe formar todas las dimensiones de la vida humana, de ahí que se hace necesario ejercitar las virtudes cardinales griegas (*prudencia, justicia, templanza, fortaleza*, que significativa y no casualmente quedaron registradas en La Biblia, Sabiduría 8:7) y también valores primordiales como: agradecimiento, amistad, autenticidad, belleza, libertad, paz, responsabilidad, *compasión* y *solidaridad* (López Quintás, 2013). Estos dos últimos los que más nos competen en este texto.

De hecho, estas *virtudes y valores* son necesarias hoy más que nunca en un momento crítico en donde la *plaga del Covid-19* está afectando a toda la población mundial. Una pandemia que ha tocado todas las clases

sociales sin distingos, todas las instituciones (Estado, Iglesias, Empresas, universidades, etc.). Esta peste también ha sacado lo mejor de nosotros, pero también lo peor de la especie humana.

En esa medida, la cátedra de *Cultura Teológica* está llamada a forjar las virtudes y los valores en los estudiantes para que éstos se sensibilicen de cara a las problemáticas de los hombres y de las mujeres en todas las dimensiones de la vida. De ahí que “lo religioso contribuye al desarrollo personal del individuo en lo que se refiere a la personalidad e integración social y, de forma especial, en cuanto ayuda a formar e informar la necesidad de trascendencia que el hombre siente. Es por esto que se expone sobre la religión como promotora de valores y dadora de sentido a la existencia” (Charria Angulo, Pérez Escudero, & Ruíz Amaya, 2010, pág. 8).

Además, la *Cultura Teológica* está llamada a re-crear una cultura nueva (valga el guion intencional), donde también el hecho religioso se tenga en cuenta. Una problemática como la actual no sólo se enfrenta con cuidados médicos y propuestas económicas, sino también se enfrenta con convicciones de orden espiritual y religioso.

A decir verdad, particularmente desde la perspectiva religiosa también se pueden brindar valores y virtudes que sostengan al mundo en crisis, lo cual, a su vez ayuda a configurar una espiritualidad que toque al ser humano en sus más profundas raíces. De ahí que “las religiones viven de esta experiencia antropológica fontal, que articulan en doctrinas y visiones, en ritos y celebraciones, en caminos éticos y espirituales. Su función primordial consiste en crear y ofrecer las condiciones necesarias para que cada persona humana y cada comunidad puedan sumergirse en la realidad divina y tener su experiencia personal de Dios” (Boff, 2002, pág. 59).

A todas luces, la *espiritualidad* es una manera de ser que configura todas las dimensiones del ser humano, una manera de insertarse en el mundo; es así que las personas asumen convicciones, valores y creencias que los ayudan a vivir de una manera determinada. Muchos pueden estar encarando la pandemia desde su espiritualidad porque “la espiritualidad pertenece a la trama de la vida cotidiana. Cada individuo y cada comunidad determinan su intensidad, de suyo ilimitada. En toda actividad humana hay una forma de espiritualidad” (Uribe Carvajal & Osorio, 2008, pág. 110).

La *Cultura Teológica*, además de presentar la exposición teórica y práctica de las virtudes y los valores, debe promover el sentido del servicio, es decir, cada persona tiene la misión de servir a la comunidad, y es a través de esta actitud esencial de *compasión* que se configura una verdadera espiritualidad que permite abrirse a los otros. Por eso, “servir es poner en juego los talentos para atender necesidades, para construir comunidad. La persona que descubre el gusto de servir, designa tiempo para hacer la lista de necesidades. Se pregunta en cada instante cómo servir, cómo hacer el bien. Los talentos cultivados ayudan a servir con gusto, a procurar el bien de los demás, y a proporcionarles satisfacción, felicidad. Forma perfecta de la espiritualidad” (Uribe Carvajal & Osorio, 2008, pág. 77).

6. Hacia la conformación de una actitud compasiva

Cuando se afronta el orden del conocimiento de la realidad, se irrumpen varias clases de conocimiento: uno de carácter espontáneo, otro que viene por el testimonio, otro que es el que viene por la ciencia, y otro que es conocer de manera empática. En efecto, la *empatía* es necesaria para captar experiencias que no se observan de manera científica, ni tampoco espontáneamente, sino que las captamos cuando tenemos los sentimientos preparados para conocer de manera empática. La empatía “implica saber salir de la propia tierra para entrar en la desconocida tierra del otro. Supone exponerse, por tanto, a la sensación de desplazamiento y de vulnerabilidad. Pero precisamente la capacidad de salir de sí no sólo ayuda a entender al otro, sino también a conocerse mejor a uno mismo, a descubrir límites y recursos que uno creía poseer” (Sandrin, 2014, págs. 34-35).

Es decir, se presentan realidades que se captan a través de la *lógica del corazón*, que preconizaron Pascal y Saint-Exupéry en *El principito*. En consecuencia, cultivar una actitud compasiva es una forma de conocer la situación crítica del otro. Como se argumentó anteriormente, en una situación de *pandemia* las universidades deben cultivar virtudes y valores que sensibilicen pero que a la vez muevan los sentimientos que brotan del corazón. Esos sentimientos y esas razones deben estar motivadas por la *compasión*, un valor que a la vez tiene el rango de virtud, porque no significa lástima por los demás sino empatía de fondo.

Por lo tanto, al comienzo de estas páginas se hablaba de la necesidad de formar a la persona y esta formación va orientada a perfeccionar todas las dimensiones humanas, es decir, a perfeccionar nuestra vida sensitiva y nuestra vida racional. Y la *compasión* es una categoría muy importante en el mundo contemporáneo, tanto en el campo de las ciencias humanas, pero en especial en las materias filosóficas y teológicas. Es importante porque es una categoría antropológica; *antropoética* para reasumir la *condición humana*, diría Edgar Morin en sus *Siete saberes necesarios de la Educación del futuro* (2000). “Es así que categorías como relación, encuentro, experiencia, comunión, alteridad, razón cordial, donación, acción y solidaridad son inherentes a la *compasión*, pues todo comportamiento compasivo las reúne, es decir, las contiene. Por tanto, siempre que se habla de *compasión*, estamos refiriéndonos a estas categorías; no se pueden esquivar, y la *compasión* las supone” (Mejía Correa, 2019, pág. 206).

Por consiguiente, esta categoría es perfecta para vivir en estos momentos de *pandemia* global. Por las siguientes razones: todos nosotros estamos en continua relación con personas de todo tipo, y las relaciones deben estar motivadas para contribuir al Bien Común. En estos momentos no podemos caer en el pánico egoísta, sino debemos estar abiertos a cultivar relaciones de afecto y cercanía, de apoyo, empezando por nuestras familias, amigos, vecinos, compañeros de trabajo, y el hecho de asumir una *actitud compasiva* nos capacita para que nuestras relaciones estén fundadas por motivaciones de ayuda y colaboración.

En estos momentos se desarrolla una actitud de profundo encuentro con los otros. Los medios virtuales deben ser no sólo encuentros de trabajo, de estudio y recreación, sino que también deben ser encuentros que promuevan la relación de fondo con otras personas. Es tiempo propicio para encontrarnos de manera *existencial*, no sólo de manera interesada. Siendo hoy necesario promover encuentros a través de las redes para animarse y acompañarse en momentos de *pandemia*.

A juzgar por muchos testimonios edificantes, la persona *compasiva* conoce de manera experiencial, de ahí que la *compasión* es afectiva y efectiva. Hoy estamos llamados a dejarnos tocar por las dificultades de los otros, pero a la vez ponernos “en camino” para ayudarnos los unos con los otros. Es el momento (*Kairós* o tiempo de gracia en sentido bíblico, II Cor 6:2)

5. Rol del tutor o docente en la modalidad a distancia

Como en cualquier Modelo Educativo, el docente ocupa un lugar de gran importancia en el proceso de enseñanza – aprendizaje. En un Modelo de Educación a Distancia, este fenómeno no cambia, por el contrario, el rol de docente al cual comúnmente se le llama Tutor es indispensable ya que, este se convierte en el canal principal entre el modelo (la institución) y el estudiante. El tutor, es quien crea los contenidos en el aula virtual y quien acompaña a través de tutorías presenciales o virtuales para realimentar o resolver inquietudes que tenga el estudiante. El profesor se transforma en generador, motivador y estimulador del aprendizaje y del apoyo. Su función consiste en capacitar a los alumnos para que tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje (Puente, 2009).

El perfil del tutor de esta modalidad debe cumplir con los niveles de formación académica requeridos para poder impartir el acompañamiento presencial o virtual, por lo que la calidad educativa en este sentido no se ve afectada con respecto a los docentes que apoyan los procesos de la modalidad presencial. Por otro lado, el tutor debe tener un amplio conocimiento en mediaciones tecnológicas, pues es desde allí que orienta a sus estudiantes.

Según Webster y Hackley (1997), los instructores que tienen buenas opiniones sobre el uso de tecnologías, y que, por lo tanto, evidencian tener un mejor manejo de las mismas, suelen obtener mejores resultados en el campo de la educación a distancia. Esto implica que el perfil de un docente en esta área debe ser el de un profesional de mentalidad abierta, tolerante y receptiva ante las innovaciones y cambios materiales de la modernidad. También esto confirma lo afirmado por Collins (Como es citado en Webster & Hackely, 1997), quien dijo que no es la tecnología en sí, sino la implementación instructiva de la misma lo que produce resultados formidables en el campo de la enseñanza. Volery y Lord (2000) también confirmaron lo recién mencionado, y además añadieron que la cualidad de guiar y motivar a los estudiantes al uso de herramientas nuevas es un factor crítico de éxito.

El tutor o docente debe poseer habilidades comunicativas diversas y efectivas que garanticen que los estudiantes sientan que su profesor está ahí para hacer todo lo posible ayudarte, darte su acompañamiento, guía

Barón y Gómez (2014), ofrecen una perspectiva más gráfica sobre el estado actual del acceso a las TIC en Colombia, al manifestar que gran parte de los proveedores y usuarios de internet están ubicados en las cinco principales ciudades colombianas, lo que significa que el resto de distritos y las comunidades lejanas de las urbes se ven desfavorecidas por un fenómeno económico centralista.

Barón y Gómez también señalan que los programas de carácter gubernamental encargados de llevar políticas promotoras de inclusión para las zonas rurales han sido insuficientes ante la gran demanda que presentan las comunidades más vulnerables de la nación colombiana. Incluso si acercamos un poco más la vista en este cuadro, encontramos que, según Zabala y Torres (2012) las TIC han comenzado a ser estandarizadas en el sector educativo, gubernamental, cultural y el competitivo, pero dejando por fuera otras aéreas de la economía y sociedad colombianas.

Sin embargo, y paradójicamente, la educación a distancia se presenta cada día como una herramienta más poderosa para hacer llegar las bondades de la educación superior a los sitios más recónditos de Colombia, ya que, según García (2016), la penetración de los servicios de telefonía móvil es cada vez superior entre los colombianos, y los hogares con conexión a internet han aumentado exponencialmente.

También esto último ha sido en parte producto de la preocupación que las autoridades de la nación manifestaron ante la necesidad de modernizar el país entregando 2 millones de terminales nuevos en el periodo 2010-2014 (Henao, 2015). Esto es un dato importante, puesto que, a pesar de los avances logrados en la última década en cuanto al crecimiento de la población universitaria, todavía 47% de la población no logra realizar estudios de educación superior (“Número de Universitarios”, 2018).

De hecho, la tasa de cobertura universitaria ha sido durante la historia colombiana principalmente baja, situándose por debajo de países como Argentina, Uruguay, Chile, Perú y Venezuela (Facundo, 2010). Así pues, se puede decir que la educación a distancia en línea se muestra entonces como una alternativa viable a la educación superior tradicional, ya que, a pesar de todas sus limitaciones, tiene un gran potencial a futuro debido a la fuerte tendencia de penetración de las TIC en la sociedad colombiana, a diferencia de las instituciones de concreto.

de estar en comunión los unos con los otros. La comunión en este caso es compartir valores como agradecimiento, amistad, bondad, responsabilidad, etc.; pues es así que una persona *compasiva* en el fondo cultiva los valores antes mencionados.

Hoy se debe dejar atrás una sociedad egoísta y consumista, por una sociedad que cultive la *alteridad*, y la pandemia ha demostrado que es un mal que afecta a todos (“Todos estamos en el mismo barco”)... De hecho, las personas *compasivas* cultivan la alteridad porque tienen un corazón abierto, no se reservan nada. Son momentos de cultivar esta ‘otredad’ que nos complementa la ‘mismidad’ cautelosa.

Es también el momento de cultivar las *inteligencias múltiples* (Howard Gardner y *emocional* de Daniel Goleman), pues ya no se puede cultivar una inteligencia en detrimento de la otra, es decir, hay que cultivar la racionalidad científica para enfrentar la enfermedad y para promover la economía, pero a la vez se debe cultivar la *razón cordial* que va por el camino de la empatía (Adela Cortina, Carlos Díaz), y constituye una forma de conocer la realidad en su conjunto. Efectivamente, la compasión cultiva la *razón cordial* porque sensibiliza el corazón y lo dispone a actuar. En otras palabras, capacita las facultades sensitivas y racionales para enfrentar la *pandemia*. Con mucha razón se inventó hoy el verbo *sentipensar*...

Hoy -en medio de la *pandemia*- es necesario palpar con un corazón de entrega. Esta significa disponernos a donar nuestro tiempo para ayudar y escuchar al otro. La donación significa dar la vida por nuestros familiares, amigos, vecinos, etc. De ahí que la *compasión* dispone a la entrega, a salir de uno mismo para ayudar y servir al otro.

En este tiempo que tiende a prolongarse indefinidamente, la *pandemia* nos llama a ser solidarios. De ahí que, hay que cultivar un *corazón solidario* con los más necesitados. La solidaridad significa colocar todas nuestras capacidades y profesiones al servicio de los demás. Por consiguiente, “es absolutamente necesario que la solidaridad encuentre un espacio fundamental en nuestra vida cotidiana, en nuestras actitudes y valores, en nuestros hábitos de consumo y estilo de vida, en nuestro comportamiento con el medio ambiente” (Valadez Fuentes, 2005, pág. 354). Todo adquiere

el prefijo ‘eco’ como resonancia ecológica: *Ecoteología, Ecosofía, Ecoeducación, Ecoderecho, Ecoingeniería, Ecoadministración...* Y no por ‘moda verde’ sino por estricta necesidad, y no como un paréntesis para seguir luego en lo mismo, sino con miras a una etapa de *eco-conversión*, no sea que –con palabras del Señor Jesucristo– “nos suceda algo peor” (Jn 5:14).

En consecuencia la universidad no sólo debe brindar conocimientos científicos, sino debe formar para estar al servicio de la comunidad y, por ende, para el mayúsculo Bien Común. Es así que “la ordenación del hombre al Bien Común tiene un efecto plenificante o perfeccionador del hombre mismo, pues esta ordenación constituye la correcta finalización del ser humano, la orientación de su obrar hacia la auténtica plenitud humana” (Cruz Prados, 2009, pág. 55).

Por consiguiente, el hombre únicamente se realiza cuando su acción está encaminada a través de la razón y la voluntad con miras a la consecución del bien; el hombre es un animal de acciones condicionadas por su racionalidad y libertad, y estas acciones llegan a su feliz término cuando están *plenificadas* más que planificadas por el amor.

Indudablemente, con esta *pandemia* se ha puesto de manifiesto que la sociedad no sólo necesita conocimientos científicos y técnicos, sino necesita valores y virtudes que nos capaciten para enfrentar las adversidades de la vida. En consecuencia, se debe educar para la ayuda, el servicio, la responsabilidad y el cuidado, la *resiliencia* que convierta incluso las desgracias en oportunidades. Pero esto debe estar motivado por el verdadero amor que brota del corazón en virtud de la *compasión*.

Hoy se necesita generar comportamientos responsables a nivel personal y social. Por eso, una sociedad responsable debe educar en *valores y virtudes* –en tiempos de mortal individualismo posmoderno y *light*-, que afecten de una manera positiva el ámbito personal y comunitario. Es así que la “responsabilidad implica compromiso, participación activa en la realización de valores, y no sumisión a fuerzas coactivas que arrastran, pero no atraen” (López Quintás, 2013, pág. 342).

Por esta razón, la necesidad que en la universidad se cultive a fondo la cátedra de *Cultura Teológica*, ya que a través de esta materia con matiz humanista se permea en las profesiones particulares para la construcción de una sociedad más equitativa, humana y comprometida con la restauración del hombre.

Hoy más que nunca se necesita *globalizar* una serie de valores que nos ayuden a enfrentar los retos de la vida. Por eso la formación debe ser integral (holística y sinérgica se dice hoy); debe tocar todas las dimensiones de la persona (familia, sociedad, academia, política, etc.). Además, esta es una relectura de la *globalización* como fenómeno de nuestra época. De hecho, “la globalización es un fenómeno complejo, que se presenta como un hecho y a la vez como una tendencia; es un proceso con diversas fases y matices, que se van concatenando con factores de diversa índole; es un fenómeno ambiguo, encuentro que encierra elementos encontrados: valores, antivalores, consecuencias positivas y consecuencias negativas, riesgos y posibilidades...” (Valadez Fuentes, 2005, pág. 46). Pero, así como la globalización es un fenómeno ambiguo, es allí donde la universidad juega un papel fundamental para globalizar los valores y virtudes que formen a la persona en toda su integralidad. Con mucha razón, Juan Pablo II promovió con énfasis “la Globalización de la solidaridad” en el III Milenio, y ya en dos décadas son tímidas las iniciativas, ahora incentivadas por la *pandemia del Coronavirus*, pues siguen cundiendo plagas como la *indolencia* y la *corrupción* en la política, muy concretamente en nuestro país, donde muchos abusan de tan penosa coyuntura *pandémica* para enriquecerse con la necesidad ajena en contratos ficticios de salud y en las mismas ayudas a tantos sectores vulnerables.

A modo de conclusión

Se puntualiza la educación formativa del ser humano en valores y virtudes: su *educabilidad* con miras a la *compasión* y la solidaridad, con base en una amplia gama de autores. Se propende por una orientación praxeológica hacia la actitud *compasiva* como primordial en tiempos de esta *pandemia del Covid-19*, que a todos nos ha involucrado. Delineamos una ética del *cuidado de sí*, que nunca pasa de moda, máxime en estos tiempos zarandeados por globales...

Como marco teórico-crítico hemos reseñado la retrospectiva y la prospectiva de la *Parresía foucaultiana* como un arte integral de vivir a partir del *cuidado de sí*, desarrollado por estudiosos y otras corrientes contemporáneas afines a este tópico. Todo converge en la *heterotopía* como ese tetraédrico *otro modo crítico y específico* y/o línea de fuga: *ser; (im)pensar; decir y vivir* (Borda-Malo, 2019), que culmina con una relectura desde el ámbito latinoamericano como una propuesta pertinente *altermundialista* focalizada en una “ciudadanía” —más que la tan trillada como ambigua ‘ciudadanía’—; se trata de una ética en todos los ámbitos humanos, sobre todo el que más nos compete: el educativo, reasumido con énfasis axiológico.

Al respecto, se complementa el aporte de Foucault con su crítica del *poder pastoral* —a veces magnificado por Foucault pero innegable—, evidenciado en varios problemas: el *gobierno de los hombres* y el auge del poder religioso cristiano acentuado por el execrable lastre del *constantinismo* (Edicto de Milán, 313), y la consiguiente peligrosa *oficialización* o normalización de la fe cristiana como contubernio *Estado-Iglesia* y el *pastorado* viciado de poder político corrupto y anti-evangélico, con tan obvias implicaciones y secuelas en el ámbito educativo (en no pocas instituciones confesionales católicas)... Se exployó, al respecto, Foucault sobre “la imagen del pastor en la literatura griega a partir de Platón” (con la afinidad etimológica de *nomos* = *ley*; *nomeus* = *pastor*). El *pastorado* cristiano como “régimen de las almas, arte de las artes, ciencia de las ciencias y técnica de las técnicas” (Castro, 2018, pp. 317-320)... ¡El poder pastoral y el poder político no pocas veces se fusionaron en condenable maridaje, opacando la compasión evangélica!

Siete fuentes patrísticas investigadas consultaron Foucault como laico, en apariencia agnóstico: san Juan Crisóstomo (*Diálogo sobre el sacerdocio*), san Cipriano (*Cartas*), san Ambrosio de Milán (*Libro de los oficios*), san Gregorio Magno (*Regla pastoral*), Juan Casiano (*Instituciones cenobíticas y Colaciones*), san Jerónimo (*Epistolario*) y san Benito Abad (*Regla*). Él trató la especificidad del *pastorado* cristiano en la compleja interrelación triádica *salvación-ley-verdad*, la subjetividad y la individualización, la válida *resistencia* hacia aquél y las cinco *contra-conductas* emergentes: “el ascetismo, las comunidades, la mística, la Escritura y la escatología”

(*Seguridad, Territorio y Población, STP*, 2006, pp. 208-220), convertidas en ‘herramientas contra-hegemónicas’ (Castro, 2018: pp. 312-17; Bordamalo, 2019, pp. 301-303). En esta línea va el pensamiento *parresíastico* o testimonial del actual Papa Francisco, con texto como su Encíclica ecológica *Laudato Si’* (2015).

En general, la franja humanística de *USTA* constituye un plus y/o ‘valor agregado’ con todo el bagaje del Humanismo cristiano-tomista que impregna nuestro *Proyecto Educativo Institucional (PEI)* y el *Modelo Educativo Pedagógico (MEP)*, y la asignatura de la *Cultura Teológica* podría reenfocarse hoy como *praxis* de la *compasión* y la *solidaridad*, aportando fundamentos para una etapa nueva en el ámbito educativo. Esta *cuarentena pandémica* no puede reducirse a un paréntesis problemático que nos conduzca a reincidir en las mismas falencias del pasado. La educación está en mora de *formar y transformar* integralmente al ser humano, y no limitarse a *informar* y diplomar personas acriticas y acomodadas al “desorden establecido” que denunció un lúcido pensador cristiano personalista como Emmanuel Mounier (1949).

Referencias

- Barrio, J. M. (2010). *Elementos de Antropología pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Boff, L. (2002). *La crisis como oportunidad de crecimiento*. Santander (España): Sal Terrae.
- Borda-Malo Echeverri, S. (2011). *Filosofía de la Noviolencia y Crítica de la razón violenta*. Tunja: USTA-CIUSTA (Tesis meritoria de Maestría en Filosofía).
- _____. (2019). *El coraje de la verdad en Michel Foucault*. Tunja: USTA. (Versión institucional de la tesis doctoral de Filosofía).
- _____. (2020). “El coraje de la verdad en el Último Michel Foucault: Su ‘otro modo’ y su ‘vida otra’ (1981-84)”. En *Revista Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, Bogotá: USTA (En prensa).
- Castro, E. (2018). *Diccionario Foucault: Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2ª ed. (Aumentada y definitiva).

- Charria Angulo B.; Pérez Escudero F. y Ruíz Amaya, D. (2010). *Cultura teológica: Portafolio del aprendizaje-campo humanístico*. Bogotá D. C: USTA.
- Cordovilla, A. (2014). *En defensa de la teología: Una ciencia entre la razón y el exceso*. Salamanca: Sígueme.
- Cruz Prados, A. (2009). *Filosofía política*. Pamplona: Eunsa.
- Foucault, M. (2003). *Defender la sociedad (DS)*. Madrid: Akal.
- _____. (2008). *El orden del discurso (EOD)*. Barcelona: Tusquets. 4ª ed.
- _____. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión (VC)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (2009). *Nacimiento de la Biopolítica (NB)*. Madrid: Akal.
- _____. (1994). *Dichos y Escritos (DE, textos póstumos)*. Madrid: Paidós. 4 tomos.
- _____. (2003). *Historia de la sexualidad (HS)*. Vol. 1: *Voluntad de saber (VS)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (2009). *El gobierno de sí y de los otros (EGSO)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (2010a). *La hermenéutica del sujeto (LHS)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- _____. (2010b). *El coraje de la verdad (ECV)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Francisco, Papa (2015). *Encíclica Laudato Si'*. Roma: Editrice Vaticana.
- García Cuadrado, J. A. (2017). *Filosofía de la Persona*. Pamplona: Eunsa.
- Herce, R. (2016). *Filosofía de la ciencia*. Pamplona: Eunsa.
- López Quintás, A. (2013). *El libro de los grandes valores*. Madrid: BAC.
- Magnavacca, S.; Santa Cruz, M. I. y Soares, L. (edit.) (2017). *Conocerse, cuidar de sí, cuidar de otro: Reflexiones antiguas y medievales*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Colección 'Lejos y cerca'.

- Maritain, J. (2008). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Palabra.
- Martínez García, E. (2002). *Persona y educación en Santo Tomás de Aquino*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Mejía Correa, I. F. (2019). *La compasión en la antropología teológica: Una mirada desde la obra de Jesús Espeja Pardo*. Bogotá, D.C: USTA. (Versión institucional de la Tesis doctoral de Teología).
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios de la Educación del futuro*. Bogotá: UNESCO-MEN.
- Pérez de Laborda, M.; Soler Gil, F. J. y Vanney, C. E. (Eds.) (2018). *¿Quiénes somos? Cuestiones en torno al ser humano*. Pamplona (España): Eunsa.
- Sandrin, L. (2014). *Ayudar a los demás: La psicología del Buen Samaritano*. Santander (España): Sal Terrae.
- Selles, J. F. y Fidalgo, J. M. (2018). *Antropología filosófica: La persona humana*. Pamplona (España): Eunsa.
- Uribe Ángel, F. y Osorio, B. (2008). *Cultura y espiritualidad*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Valadez Fuentes, S. (2005). *Globalización y Solidaridad: Una aproximación teológico-pastoral desde América Latina*. México: Universidad Pontificia de México.

Capítulo 2

Interculturalidad y cultura de paz: enfoques para una educación transformadora en el siglo XXI

Chapter 2

Interculturality and Culture of Peace: approaches for transformative education in the twenty-first century

*Daniel Mauricio Moya-Urueña
Diana Carolina Ruiz-Matallana*

Resumen

La globalización en el siglo XXI plantea complejos retos sociales, políticos, económicos y culturales, los cuales, se sostiene, se deben afrontar desde una *educación para la interculturalidad y para la cultura de paz*. Para este propósito, se analizan algunas definiciones de la globalización como proceso multifacético, donde surge la multiculturalidad y emerge la conflictividad social. En este sentido, la migración y la cultura de la violencia son fenómenos de estudio para entender los desafíos de la globalización a la educación en Colombia y otros países de América Latina y el mundo. Esta propuesta, se basa en conceptos de *interculturalidad y cultura de paz* como marcos teóricos fundamentales para pensar e implementar una educación que permita combatir la xenofobia, la exclusión y la cultura de la violencia. Ambos lentes coinciden con la visión educativa desde los Derechos Humanos, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, la capacidad de diálogo y desde una apuesta afirmativa por la paz.

Palabras clave: Educación, Interculturalidad, Cultura de paz, Globalización, Migración, Xenofobia, Violencia, Derechos Humanos.

Abstract

Globalization in the twenty-first century raises complex social, political, economic and cultural challenges, which, it is argued, must be faced from an education for interculturality and for a culture of peace. For this purpose, some definitions of globalization as a multifaceted process, where multiculturalism and social conflict emerge, are discussed. In this sense, migration and a culture of violence are phenomena of study, in order to understand the challenges of globalization towards education in Colombia, other Latin American countries and around the world. This proposal is based on the concepts of interculturality and culture of peace, as fundamental theoretical frameworks to think and to implement an education that opposes xenophobia, social exclusion and the culture of violence. Both lenses coincide with the educative perspective of Human Rights, inclusion and recognition of diversity, capacity-building for dialogue, and from an affirmative stance for peace.

Keywords: Education, Interculturality, Culture of Peace, Globalization, Migration, Xenophobia, Violence, Human Rights.

Introducción

La globalización en el siglo XXI ha generado complejos retos sociales, políticos y culturales, entre los cuales destacamos las continuas violaciones a los Derechos Humanos—en particular a los migrantes y las víctimas de la violencia—, la polarización social y la crisis de la educación. Reconociendo también el legado de la homogeneidad cultural y la violencia en América Latina, y situándose desde un país como Colombia, receptor de migrantes y en fase de posconflicto o posacuerdo, se argumenta por una *educación para la interculturalidad y para la cultura de paz*, como enfoques necesarios para ayudar a construir una sociedad más justa, pluralista y en paz.

Se examina, en primer lugar, las definiciones y dinámicas de la globalización en el mundo de hoy y sus transformaciones a nivel socio-cultural y económico. Esto permitirá caracterizar las crisis sociales, culturales y educativas tanto en lo global como en lo nacional, con aras de proponer alternativas desde el ámbito de la educación.

En segundo lugar, se analizan conceptos de *interculturalidad* y *cultura de paz*, los cuales, serán utilizados como marcos teóricos para desarrollar una visión de la educación que pretenda superar la xenofobia y la exclusión, así como establecer herramientas educativas para trabajar hacia una cultura de paz.

Cuando en este escrito se expone sobre la *interculturalidad* se hace referencia al encuentro *entre* culturas, que en la globalización implica relaciones de intercambio cultural, social y económico, por un lado, así como relaciones conflictivas, por otro lado. Y al hablar de *cultura de paz* se refiere a todos aquellos comportamientos, conocimientos, creencias e imaginarios individuales y colectivos que legitiman la paz, la no violencia y los Derechos Humanos y, a su vez, rechazan la violencia, la guerra y la injusticia. Lo anterior, conlleva establecer los Derechos Humanos como hilo conductor de la propuesta educativa expuesta en este artículo.

Por último, se formulan algunos aspectos clave necesarios para pensar y llevar a cabo una *educación para la interculturalidad y la cultura de paz*.

1. La globalización y sus efectos en los ámbitos social, cultural y educativo

La globalización es un hecho. Para los pueblos latinoamericanos ha sido un proceso cultural, social y económico asimétrico y expansivo. Diversos teóricos de América Latina han analizado las relaciones de poder en este proceso, vinculándolo con el *occidentalismo* y el *neoliberalismo*¹. De manera que para comprender cómo la globalización repercute en el sentido de la educación *para* el mundo de hoy, será necesario definir la globalización también como un proceso multicultural e intercultural.

A principios del siglo XXI, ya se resaltaba que lo “novedoso” de la globalización no era la expansión del capital (que no es nuevo), sino las formas en que ahora se intensifica la polarización social dentro y entre las naciones. Surge entonces la crítica al *occidentalismo*, el conjunto de representaciones sociales eurocéntricas caracterizadas por la división, la segregación, la jerarquía en las sociedades, y la dominación completa de la naturaleza (Coronil, 2000).

¹ Cf. Arguello Parra, 2015; Guadarrama, 2019, 1998; Lander, 2000.

Guadarrama (1998, p. 121) afirma que la globalización es “una nueva modalidad de internacionalización de la vida contemporánea que da continuidad al ininterrumpido proceso de universalización de las relaciones humanas planteando nuevos riesgos”. También aduce acerca del “carácter objetivo de su existencia”, no siendo ni buena ni mala (1998, p. 122). Junto a los innegables logros que se han producido en la modernidad, el pensador explica que, “simultáneamente se han ido imponiendo no sólo patrones de consumo material sino concepciones políticas respecto a la forma de organizar los Estados y gobierno, criterios sobre cómo debe funcionar la democracia, normas jurídicas, éticas, estéticas (Guadarrama, 1998, p. 128).

Ahora bien, en cuanto a la relación economía-cultura en la globalización, se retoma a Urueta León (2011, P. 148), para quien lo nuevo de la globalización es “la autonomización de la economía con relación a lo social, a lo cultural, a lo político y todo ello apoyado en los grandes adelantos tecnológicos”. A esto se suma el dominio de la información instantánea que, unida a las prácticas capitalistas, pretende “[...] convertirlo todo en valor económico y privarlo de sentido y apuesta vital” (Torres, 2001, p. 332). De esta manera, el conocimiento surge como nueva forma de acumulación (Urueta León, 2011). Educar en el mundo de hoy significa entonces dotar de sentido a la educación en un ambiente donde ésta se ha convertido en una comodidad.

A pesar del significado que connota el término, la *globalización* no es sinónimo de “internacionalización”, aunque, como término, abarca más que el de “planetarización” y “mundialización”; a su vez, se ha advertido de la diferencia entre “global” y “universal” (por ejemplo, las empresas son globales, en términos de los productos vendidos, pero no son universales) (Urueta León, 2011). También se ha teorizado la globalización actual como el reino del “mercado total”, donde la vida humana se desvaloriza, fomentado así la inequidad y la violencia (Argüello Parra, 2016).²

De esta forma, la relación del capitalismo con la globalización toma nuevos matices, entre estos el cambiante rol del Estado. El Estado no desaparece en la globalización, al contrario, aumenta presupuesto, pero tiene menos

² En esta lógica, el término *globalismo* también surge como continuación de la colonialidad (Argüello Parra, 2016).

responsabilidades (Urueta León, 2011). Esto ha llevado a la precarización del Estado en los ámbitos educativos y sociales.

Como consecuencia, en la globalización se ha consolidado la armonización de los mercados internacionales frente a la exclusión de las mayorías. Ocurre, además, la enajenación del hombre y la mujer de la modernidad, y la dominación de las empresas transnacionales mediante mecanismos financieros que amenazan la soberanía de los países. Así mismo, en la globalización moderna, las instituciones amasan mayor poder (político) (Guadarrama González P. , 2019).

Para resumir, la globalización debe ser vista como proceso multifacético que requiere ópticas de *larga duración* (Urueta León, 2011), aunque también requiere miradas diversas, interculturales y críticas. Las propuestas para una educación que atienda las divisiones y rupturas del tejido social, el reino absoluto del mercado, la homogenización cultural del planeta, la violencia y la desigualdad, deberán basarse en los principios de los Derechos Humanos (y de la naturaleza). Esto cobra mayor importancia en contextos donde, además, se da el flujo migratorio, fenómeno clave para nuestro análisis de la globalización y su exigencia de perspectivas educativas interculturales y para la paz.

2. Migración, exclusión y xenofobia en el mundo de hoy

El fenómeno de las migraciones es un punto de referencia clave para entender la globalización y los retos que plantea para la educación en el mundo de hoy. En la actualidad, particularmente para la persona pobre, migrar se convierte en una verdadera amenaza a sus Derechos Humanos, ya que, cuando migra, vive en carne propia los vestigios de la desigualdad junto al rechazo a su identidad y propia humanidad. La xenofobia—hostilidad o rechazo al extranjero—, la cultura de la exclusión y la violencia recaen sobre las personas migrantes, muchas veces manifestándose en actitudes abyectas por parte de la sociedad y la institucionalidad. Por eso, es importante tener en cuenta la lección histórica del siglo XX, al considerar la migración como un derecho humano (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, art. 13). De ahí que, frente a la interpelación sobre ¿cómo responder, desde la educación, a la violencia y exclusión que sigue caracterizando a la modernidad y el mundo globalizado?, se

considera que el sentido dado a la educación en el mundo de hoy deberá retornar al principio de dignidad humana, de la diversidad y la diferencia, y de un profundo respeto por la vida.

Considérese el flujo migratorio, el cual es constantemente transformado por la globalización. Hay un pronunciado incremento de inmigrantes internacionales en todo el mundo, sumando más de 270 millones de personas, no sólo en países desarrollados.³ Así mismo, se identifica a la niñez como grupo particularmente afectado por la migración, pues al año 2018 más de 50 millones de niños, niñas y adolescentes (NNA) fueron desplazados internos o emigrantes internacionales. En América Latina, existen 6,3 millones NNA en movimiento, y 1,1 millones son NNA venezolanos migrantes (CLACSO, 2020). Se destaca el creciente número de inmigrantes venezolanos en las aulas escolares de las capitales en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú (CLACSO, 2020).

En este contexto, las instituciones educativas se convierten en refugios y lugares de socialización para la población migrante, aunque allí se experimente la xenofobia. El informe de 2020, *Voces y experiencias de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú* de la CLACSO, halla que las “actitudes discriminatorias son una de las dificultades que primero identifican [niños, niñas y adolescentes] y frente a la cual reaccionan ignorándolas o intentando que no les afecte” (2020, p. 47). El acceso y posibilidad a la educación determina las experiencias de los niños, niñas y adolescentes migrantes en América Latina. De esta forma, informa: “Ir a la escuela o al colegio, es la vía clave para socializar con sus pares colombianos, ecuatorianos, peruanos o brasileños, para hacer nuevos amigos, pero también para enfrentar las formas de discriminación y xenofobia” (2020, p. 153).

³ Al 2019, se registraron 272 millones de personas migrantes en el mundo en 134 países, 50 millones más que en el 2010. De estos, 70,8 millones son personas desplazadas a la fuerza, 41,3 millones son desplazados internos y 25.9 millones son refugiados. Entre los refugiados, la mayoría son menores de 18 años. 3,9 millones de personas se encuentran en condición de apátridas en el mundo (ACNUR, 2019). Al 2017, los datos mostraban que 150,3 millones son trabajadores migrantes, 4,8 millones estudiantes internacionales, 25,4 millones refugiados, 124,8 millones son mujeres, y 25,4 millones eran niños (Naciones Unidas, 2019). La migración venezolana en América Latina, según datos del 2019, se distribuye principalmente en los siguientes países receptores: Colombia con cerca de 1.500.000 personas, Perú con aproximadamente 860.000 personas, Ecuador con 330.414 personas y Brasil con 178.575 personas (CLACSO, 2020).

Lejos de verse como una oportunidad para el relacionamiento entre culturas, para aprender desde la humanidad del otro y fortalecer un sentido de lo colectivo y respeto a la vida, la migración continúa hoy siendo vista como un problema para el Estado nación y como un tipo de amenaza para sectores de la población receptora. Lo anterior, se da porque el fenómeno de la migración supera las categorías de soberanía y territorialidad que siguen rigiendo a la política moderna globalizada. El Estado moderno responde a la migración desde un enfoque policial-punitivo, y desde la educación se tiende a adoptar concepciones bipolares de la identidad y la cultura en el aula. Lo cual se traduce en medidas que atentan contra la dignidad humana de la persona migrante, indefensa en el trayecto migratorio, por un lado, pero agente en los sistemas educativos de los países a donde llegan, por otro.

Debido a que los migrantes son grupos domésticos transnacionales, desbordan el concepto de territorialidad nacional y desatan procesos de “transnacionalización identitaria” (Dietz, 2012). Así es, como en estos escenarios puede surgir la conflictividad social en líneas culturales e identitarias, más cuando el fenómeno se da en contextos de profunda desigualdad y polarización. Además, esta conflictividad se alimenta de la xenofobia generalizada que tiende a desencadenar violaciones a los Derechos Humanos de la persona migrante.

Ahora bien, en la globalización se genera la sensación de estar en un mundo de conexiones transnacionales. En este sentido, se debe tener en cuenta que la dimensión comunicativa surge como eje central de la globalización en la modernidad (Sanhueza Enríquez, Friz Carrillo, & Quintriqueo Millán, 2017). Además, la naturaleza transnacional de los migrantes también abre una ventana de oportunidad para ejercer una educación intercultural que permita ampliar el conocimiento sobre el mundo de hoy y los seres humanos que habitan en él.

Surgen entonces oportunidades para establecer metodologías educativas que propendan por la inclusión, el diálogo y el inter-relacionamiento a partir de la diferencia. Como opinión propia, una *educación para la interculturalidad y para la cultura de paz* puede responder a los retos planteados por la migración y la globalización. Por eso, desde un análisis de la cultura—entendida como conjunto de representaciones adquiridas

colectivamente a través del tiempo, compenetradas a su vez con la individualidad, como se menciona más adelante—se reconoce que todo lo aprendido puede re-aprenderse, esta vez en pro de la humanidad, la inclusión, la paz y la vida. Es así que, la educación en el mundo de hoy debe centrarse en la *interculturalidad*, como se expone a continuación.

2.1 La interculturalidad frente a la crisis de la educación en la modernidad

Al hablar de *interculturalidad*, se hace referencia al encuentro *entre* culturas, una condición que en la globalización implica intercambio cultural, social y económico, por un lado, así como relaciones conflictivas, por otro lado, que si no se tramitan adecuadamente pueden transformarse en violencia.

De hecho, se vive en un mundo multicultural. Entonces, el *multiculturalismo* implica “[...] garantizar políticamente la supervivencia de las comunidades culturales portadores de estas diferencias. Para ello, es preciso institucionalizar las culturas dentro de la esfera pública, congelar las diferencias culturales y reificar [*sic.*] ‘comunidades’ culturales” (Caglar, 1997, p. 179). Sin embargo, no se trata de “congelar las diferencias”, sino de reconocerlas, expresarlas y comprenderlas.

Si bien la *interculturalidad* permanece como término todavía en debate, un punto de partida para su definición es analizar el concepto de *cultura*. Entre las diversas definiciones de la cultura están aquellas que la definen como el “conjunto de formas o modos particulares de expresar la vivencia del mundo y de la vida” (Gómez Arévalo, 2016, p. 17); o “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre [los seres humanos]” (Taylor, 1975, p. 29).

Otros autores definen la cultura como comportamientos ligados a los significados culturales que son como “redes de sentido” que restringen y promueven comportamientos individuales (Dietz, 2012). La cultura son las diferentes formas de discurso humano “que se han legitimado mediante modelos de juicios públicos históricamente contruidos” (Patiño Garzón, 2007, p. 85). Por ende, existe una íntima relación entre la cultura y el

conocimiento, entendida la cultura como sistema de concepciones que se interpretan y otorgan a la sociedad identidad y particularidad. Entonces, la cultura lleva al conocimiento y éste a la interpretación y construcción de la realidad.

Diversos autores ligan la cultura con la experiencia propiamente humana, pues “la cultura nos confiere la capacidad de moldear y transformar nuestra naturaleza de una generación a otra, y estos nos hace responsables” (Martínez Guzmán, 2005, p. 94). La cultura está ligada al concepto de lo humano porque proporciona valores y símbolos, y nos confiere la capacidad de razonar, ser críticos y éticos. Para Guadarrama (1998, p. 125) “el hombre [el ser humano] es el único ser que posee plena conciencia de su interés por la trascendencia y la cultura”.

Por su naturaleza inter-relacional, la *interculturalidad* surge como marco fundamental, más aún en la globalización, para la coexistencia y la cultura de paz. Así lo ha desarrollado la Unesco, al reconocer que la interculturalidad es un concepto amplio y dinámico, el cual, debe enfatizar en los grupos minoritarios (pueblos autóctonos, minorías territoriales y no territoriales, y migrantes), el diálogo y el respeto mutuo como ejes de la convivencia (Gómez Arévalo, 2016). En la educación, se ha argumentado que la interculturalidad ayuda a superar visiones igualitaristas que ha dejado la cultura y pensamiento liberal que ha influido en América Latina, acercándose más a las historias de las personas excluidas y violentadas.

La *interculturalidad*, por tanto, provee un lente para ayudar a responder a la pregunta: ¿Qué significa educar en el mundo de hoy?

La *interculturalidad* debe ser parte de la transformación necesaria para enfrentar la crisis de la educación en la actualidad. La actualidad se caracteriza por la crisis global de la educación, generada por la visión hegemónica de la *educación para la rentabilidad*, que entiende el *desarrollo* como ingreso y progreso económico (Nussbaum, 2010). Desde la concepción de la educación para la rentabilidad económica, se rechaza toda habilidad humanística que pueda generar pensamiento crítico y un arraigo a los principios universales de los Derechos Humanos, y también la capacidad humana de la imaginación.

Retómese a Nussbaum (2010), quien por años ha advertido sobre el peligro en el que se encuentran las humanidades en la modernidad, ya que, están siendo eliminadas a nivel mundial de los pensum académicos en todos los niveles. Lo que pretende este concepto moderno de educación es la supresión de la heterogeneidad de la ciudadanía, todo encaminado al fortalecimiento y protección del mercado desde la obediencia y la productividad. Es así que, una razón de ser de la *interculturalidad* es “hacer frente a una modernidad uniformizante” (Gómez Arévalo, 2016, p. 17), y contribuir a mirar de forma crítica las desigualdades sociales y sus consecuencias. Por esta razón, se necesita una *educación para la libertad*, en términos de Nussbaum (2010), que fomente la creatividad, el pensamiento crítico y un sentido de ciudadanía global, que trascienda las ya inadecuadas y peligrosas divisiones del Estado nación. Como lo ha dicho la misma Nussbaum, requerimos de una *educación para la democracia*.

No obstante, la educación sigue siendo precaria y excluyente, pues gran parte de la población mundial no tiene acceso a ella. A pesar de los incrementos en el ingreso económico de los Estados, estos no priorizan el rubro de educación. Finalizando el siglo XX se analizaba que la educación, en un mundo cada vez más moderno y globalizado, se desligaría del empleo y sería en esencia una “pedagogía de la distribución”, donde no hay ascenso social pero sí una estratificación de las instituciones escolares. Así lo expresaba Parra Sandoval (1992, p. 265), al llamarla la “pedagogía de la desesperanza”: menos educación y de menor calidad para los que más la necesitan.

Ahora bien, debido a la creciente presencia de migrantes en las aulas de América Latina y el mundo, y, en un contexto colombiano de polarización social y violencia por conflicto armado, el principio de *inclusión* debe ser el punto de partida para transformar la educación. Por ende, en el siguiente apartado se analiza el principio de *inclusión* desde la óptica de la educación.

2.2 Inclusión y diversidad en la educación

La precedente discusión confluye con el modelo de *educación inclusiva*, la cual debe ser entendida como “[...] un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas” (Ainscow, 2016, p. 202). Se habla entonces de *inclusión*

desde la diversidad. En este sentido, la *diversidad* debe ser entendida como “un nuevo paradigma que resalta las tendencias problemáticas del multiculturalismo [...]” (Dietz, 2012, p. 88).

Frente a este y otros modelos educativos, orientados a crear procesos de aprendizaje, y cuyo desarrollo depende considerablemente del contexto social y cultural—de las realidades de los estudiantes y sus familias, de los espacios y las limitaciones que se presentan—, la noción de *diversidad* permite reafirmar que la educación debe ser un espacio donde se reconozca “la multiplicidad, el traslape y el cruce entre distintas fuentes de variabilidad humana” (Dietz, 2012, p. 88). Esa variabilidad humana está presente en el aula y se da en relación con el contexto social, económico y político. Por tanto, en el acto de educar se “[...] podría considerar las marginaciones derivadas de los procesos de globalización, así como las raíces y la respuesta social y educativa a las migraciones forzadas, a la exclusión social severa y la xenofobia” (Marchesí & Palacios J. Coll, 2017, p. 37).

Desde esta perspectiva educativa será importante reconocer que Colombia afronta una realidad sociocultural en la que su sociedad debe replantear su sistema educativo. Transita por una época de *posconflicto* y, a su vez, afronta el flujo constante de población migrante venezolana, en aumento desde el 2017. Estas dos situaciones en particular requieren ser analizadas y tomadas en cuenta especialmente en el campo educativo y socio-cultural. Hoy día se está hablando de la necesidad de la *integración* de las personas migrantes venezolanas, particularmente en el sistema educativo y de salud colombiano (Pinto, Baracaldo Amaya, & Aliaga Sáez, 2019). Además, el concepto de *integración* aparece como principio en los procesos de reincorporación de excombatientes al ámbito social, educativo y laboral en una sociedad en transición; principio también empleado por los enfoques territoriales y de género que permean el Acuerdo de Paz y que propenden por una democracia inclusiva, teniendo en cuenta las poblaciones minoritarias más afectadas por el conflicto armado.

Esta confluencia—migración y posconflicto/posacuerdo—implica educar para la paz y para el reconocimiento de la diversidad, lo cual promocionaría en alto grado la solución de conflictos por la vía pacífica y la cultura de la tolerancia y el respeto a la dignidad del diferente. Por otra parte, es necesario desligarse de los modelos educativos preestablecidos y reconsiderar la

educación “como el modo posible para encontrar nuestras propias palabras para nombrar y no repetir los mismos conceptos que sólo aseguran la perpetuación de la injusticia social” (Nosei, 2017, p. 65). Encontramos en esta frase una lección importante para las sociedades que buscan superar la violencia y construir paz: la *no-repetición* de la violencia puede estar vinculada a la no-repetición de los conceptos lingüísticos y semánticos que perpetúan esa violencia. Por lo que el aula escolar y universitaria cobra significado como espacio sociocultural donde se puede re-educar desde el lenguaje, re-examinando y enseñando conceptos y actitudes que permitan crear una cultura de paz.

Claro está que el creciente número de inmigrantes en las aulas de educación pública ha significado un cambio estructural tanto para los mismos centros educativos, como para los docentes, los estudiantes y, en esencia, para los niños y niñas migrantes que afrontan un nuevo sistema educativo y cultural. Por ende, la institución educativa y el educador deben reconocer y valorar la singularidad de cada individuo, y sus derechos humanos, favoreciendo así su derecho a la educación. Por esta razón, nace la contradicción en los niños y niñas migrantes entre su cultura y la receptiva, que se hace evidente en la escuela. Se tiende a ver, desde los modelos pedagógicos vigentes, la diversidad cultural de forma bipolar y mecánica, influyendo también en la discriminación contra educandos con credos divergentes, tal como la autora y el autor han experimentado en su labor docente.

En efecto, las instituciones educativas como espacios de formación y socialización de ciudadanos e inmigrantes deben promover prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad. Por ello es indispensable incorporar dentro de los proyectos educativos institucionales una pedagogía crítica, que parta de la necesidad de democratizar instituciones escolares y extraescolares de la sociedad. Al respecto, retomamos al educador Paulo Freire (2005a, p. 94), quien define la educación como acción cultural liberadora, problematizadora y transformadora que busca “la *emersión* de las conciencias, de las que resulta su *inserción crítica* en la realidad”. Esto implica educar para interactuar con el otro y la otra, para el empoderamiento, para promover medidas antidiscriminatorias, para promover diversidad cultural en el aula y fuera de éste; implica trabajar mecanismos de resolución de conflictos, de interacción grupal y

aprendizaje cooperativo en el aula (Sánchez Cardona, 2015). Es decir, la educación para el mundo globalizado de hoy debe centrarse en modelos que generen experiencias de *interculturalidad*, donde educandos y educadores interactúen en la heterogeneidad.

A continuación, se relacionan los conceptos desarrollados anteriormente a una *propuesta educativa para la interculturalidad y la cultura de paz*.

3. Hacia una educación para la interculturalidad y la cultura de paz

Se parte desde una caracterización de las sociedades modernas como sociedades dinámicas y multiculturales, pero también divididas, polarizadas y violentadas, como se ha tratado anteriormente. En un mundo donde se maltrata al diferente y se excluye a gran parte de la población de las modernas visiones de progreso y desarrollo, y donde se le violenta su dignidad, encontraremos respuestas al reto de cómo construir sociedades más justas e inclusivas en el proceso de educar a partir de la interculturalidad y la cultura de paz.

Ya se ha sugerido que el modelo educativo “monocultural” predominante debe reemplazarse por uno plural e inclusivo (Sanhueza Enríquez, Friz Carrillo, & Quintriqueo Millán, 2017). Entre las competencias aptas para una educación plural e inclusiva se encuentra la capacidad de comunicarse y relacionarse con el otro, que se conoce como la Competencia Comunicativa Intercultural, que implica lo cognitivo, lo comportamental y lo afectivo (Sanhueza Enríquez, Friz Carrillo, & Quintriqueo Millán, 2017). Los autores citados definen la comunicación como proceso de “negociación” con otras culturas. Si bien, conviene entenderla más bien como un ‘diálogo’ con otras culturas, practicable en el aula multicultural, donde cotidianamente se busca la comprensión, el conocimiento y el reconocimiento de lo que es distinto.

Sin embargo, varias investigaciones han señalado la poca preparación del docente para una educación intercultural, así su intención sea ser inclusivo o él mismo haya tenido experiencias interculturales (Sanhueza Enríquez, Friz Carrillo, & Quintriqueo Millán, 2017). Se hace necesario, entonces, que la educación propicie el diálogo entre sujetos diferentes,

a partir de la conciencia crítica y el rechazo a la discriminación y el racismo. El profesorado debe compenetrarse con esta apuesta educativa y de formación, tal como lo señalan los últimos autores mencionados: “Si estos aspectos problemáticos no son considerados en un modelo de formación, se pueden reforzar actitudes racistas, estereotipadas y prejuiciadas en los futuros profesores” (2017, p. 288). Una educación en contextos multiculturales busca que los estudiantes tengan capacidades epistemológicas, comunicativas e interculturales, para interactuar en un ambiente cambiante y diverso.

Dietz (2012) reconoce a las escuelas públicas y universidades como ámbitos de acción para la multiculturalización de las sociedades modernas. Esta multiculturalización es el legado de las humanidades, las ciencias sociales, los estudios interdisciplinarios y los movimientos feministas (Dietz, 2012). Por lo anterior, se identifica a la *pedagogía intercultural* como logro en la modernidad.

En fin, la educación debe tener como tarea disminuir la exclusión, la pobreza, y preservar el lenguaje, la cultura, los modos de vida diversos. Estamos de acuerdo con Guadarrama en que se debe “preparar a las nuevas generaciones a vivir en sociedades multiétnicas, multiculturales, tolerantes ante las diversas posturas políticas, estéticas, religiosas, morales, etc.” (2003, p. 245). E, igualmente, como se ha identificado, la educación en el mundo de hoy implica educar para la coexistencia. Es decir, nos invita a educar para forjar relaciones pacíficas entre los diversos. Por lo que ahora se analiza la relación entre la interculturalidad y la cultura de paz.

3.1 Interculturalidad y cultura de paz

Para fortalecer la coexistencia en sociedades plurales y diversas, en particular en sociedades afectadas por la violencia prolongada y en contextos de migración, la capacidad de diálogo surge como apuesta central de la educación con enfoque intercultural y multicultural. La interculturalidad como “interactuación en la heterogeneidad” (Dietz, 2012, p. 191), implica el consenso a través de la diversidad y la formulación de criterios transculturales (Dietz, 2012). Si bien, implica también el *disenso*, por lo que cómo tramitar el disenso adecuadamente será una facultad que debe tener el educador de hoy.

Ahora bien, entre las diferentes visiones de la educación, se encuentra la *educación transformadora* o “multiculturalismo crítico”, por su enfoque crítico y democratizador (Dietz, 2012). Se reconoce en ésta el legado de Freire (2005b), quien plantea que las sociedades entre más críticas, más democráticas. De este modo, la persona reflexiona críticamente sobre la realidad, propiciando su participación activa en su transformación.

El mismo Dietz (2012) categoriza otros modelos, como la *educación para interactuar*. Allí se contemplan medidas antidiscriminatorias para promover la diversidad cultural en el aula y fuera de éste, así como mecanismos de resolución de conflictos, interacción grupal y aprendizaje cooperativo. A su vez, se argumenta a favor de la *educación para empoderar*, enfocado en el empoderamiento de los grupos dominados, no de soluciones globales sino específicas. Igualmente, enfatiza que la pedagogía intercultural proclama diversificar todas las áreas de conocimiento, con la necesidad de construir currículums incluyentes que integren múltiples experiencias y perspectivas, lo cual exigirá rediseños amplios que involucren a la institucionalidad y la comunidad educativa.

A propósito, en cuanto a la *educación para la cultura de paz*, que es el segundo enfoque de nuestra propuesta educativa, nos basamos en el concepto de *Educación para la paz* desarrollado por Galtung (2014), para quien consiste en deslegitimar la guerra y legitimar la paz. Para el académico, existe una relación interdependiente entre Educación para la paz y la práctica o acción de paz, pues la paz no está en manos solamente de los Estados, sino que ésta es vinculante a todos los niveles de organización social. La educación para la paz debe ser entendida como un programa clave dentro de un proyecto de *acción pacífica*, pilar fundamental del *soporte estructural* que la paz requiere (Galtung, 2014). Es así que la Educación para la paz, según Galtung, recoge cuatro teorías, tareas y temas de educación: *mediar, conciliar, empatizar, construir*.

Parte fundamental de una Educación para la paz, de acuerdo con Galtung (2014), es volver a juntar teoría y praxis, pues afirma que sí debe haber por lo menos una teoría realizable, entre muchas posibles teorías, que vincule todos los niveles de la sociedad para lograr la paz positiva y una

paz cultural. Esto nos hace pensar que para las *sociedades en transición* el Acuerdo de Paz, por ejemplo, aparece como documento orientador, si bien teórico, que se ha acordado poner en práctica. Educar para una cultura de paz implicaría entonces, en estas sociedades en transición, enseñar los acuerdos de paz, para empezar. Por lo menos las sociedades que han logrado un Acuerdo de Paz ya han aprendido una valiosa lección: que el diálogo ha permitido hacer lo que nunca se pudo por medios violentos.

Finalmente, si el ser humano es “un ser con capacidad de paz”, entonces debe cultivar, nutrir esta posibilidad y hacerla realidad. Se requiere un giro epistemológico. Volvemos a Galtung, quien propuso que la ausencia de la guerra era solo un inicio de la paz (paz negativa), pero la paz positiva debe llevarnos hacia una “tercera” y última etapa: la Paz cultural y Cultura de paz (Calderón Concha, 2009; Galtung, 2003). Es así que la *cultura de paz* no solo se contrapone a la violencia directa y a la violencia estructural, sino particularmente a la *violencia cultural*—“aquellos aspectos de la cultura, en el ámbito simbólico de nuestra experiencia [...], que puede utilizarse para justificar o legitimar la violencia directa o estructural” (Galtung, 2003, p. 7).

El racismo y la xenofobia son síntomas inequívocos de la violencia cultural. Identificamos aquí una última conexión entre la educación para la *cultura de paz* y la *interculturalidad*, pues la *cultura de paz*, especialmente en la globalización, solo podrá echar raíces en la *interculturalidad*.

Se ha propuesto que una *educación para la paz* debe analizar las diferentes realidades sociales, culturales y políticas, e interpretarlas. De esta forma, se pueden diseñar e implementar estrategias que vayan a las raíces de la violencia estructural. Debe ser una educación *en* la paz, formar las actitudes para la paz, “no solo [educación] sobre paz” (Sánchez Cardona, 2015, p. 58). No hay otra forma de transformar la cultura de la violencia que con la cultura de la paz. La paz debe tener como epicentro la cultura, requiriendo compromisos prácticos para la transformación social (Sánchez Cardona, 2015, p. 66). Además, la cultura de paz requiere la “participación universal desde la investigación y la práctica [...]” (2015, p. 74). En síntesis, la paz tiene una dimensión política que consiste en la no violencia y la democracia (Galtung, 1996).

La educación para la paz aportará metodologías para que la paz sea un bien de la humanidad. En este propósito, se propone trabajar en el análisis, resolución y transformación de los conflictos, la cultura de la tolerancia, la concertación y la reconciliación. Entre las metas de la educación para la paz, están comprender el comportamiento de la guerra, enseñar la paz como proceso, promover un concepto de paz con justicia, estimular el respeto por la vida, entre otros (Sánchez Cardona, 2015). En este sentido, se habla de una educación que permita que el estudiante haga una lectura crítica de la realidad y se comprometa a favor de una paz con justicia social.

De la misma manera, la educación de hoy debe promover una ética de la justicia y la enseñanza y práctica de los Derechos Humanos, que deslegitime la violencia como último recurso. Por consiguiente, la cultura para la paz se basa en el reconocimiento y respeto de la persona mediante el diálogo, la construcción de acuerdos y compromisos basados en la justicia y la dignidad (Sánchez Cardona, 2015). En suma, la educación para la paz debe ir acompañada de la práctica y es que, según Galtung (2014), poder *hacer la paz* debe ser un derecho en sí mismo.

Lo anterior, significa que se debe proveer las herramientas y el ambiente para que el educando se transforme en un ciudadano y ciudadana del mundo. Tal como lo expresa Dietz, educar hoy significa educar para una ciudadanía multicultural. “De ahí que, entendiéndose los derechos universales desde los derechos individuales, surge la pregunta: ¿Quiénes son aquellos en nuestro contexto por los cuales debe velarse por la protección de sus derechos?” (2012, p. 49).

Nuestra experiencia educativa en Colombia nos invita a centrarnos en el migrante y el excombatiente al pensar en la pregunta planteada. Pero, ¿cómo combatir la xenofobia y la cultura del rechazo al diferente? Al respecto, Goleman (1996) habla de los prejuicios y su rol en el aprendizaje emocional en la infancia, ya que estos prejuicios luego son justificados por las convicciones del adulto. De esta manera, se advierte que hay que identificar los prejuicios “sutiles”, como cuando la persona niega tener actitudes racistas mientras que sigue actuando con prejuicios ocultos. Por

tanto, consideramos que la educación debe enfocarse en desarrollar la *inteligencia emocional* que permita identificar y dismantelar los prejuicios que se han inculcado mediante una experiencia emocional en el ser humano. Por tanto, la educación para la interculturalidad y para la paz, se centrará en la dimensión emocional del ser humano.

La situación intercultural requiere empatía, sociabilidad y mediación entre contextos heterogéneos, solo posibles mediante la interacción. De ahí el carácter interrelacional del ejercicio educativo intercultural y para la paz y la necesidad de participación del sujeto educativo en la creación de reglas en este diálogo. Pero hay que ser conscientes de las relaciones de poder en el acto comunicativo. Se tiende a individualizar esta comunicación, siendo ciegos a las ideologías grupales presentes en el diálogo entre individuos. Al respecto, Dietz (2012, pp. 94-95) confía que “estas diferentes fuentes y trayectorias cognoscitivas, lingüísticas y culturales de diversidad generen nuevos espacios académicos ‘interseccionales’ ... y genuinamente diversos”. Así, reconociendo los saberes propios de las culturas, “institucionalizan en su propio seno la diversidad”.

Entonces, la *educación para la interculturalidad y para la paz* debe, por un lado, institucionalizarse, y, por otro lado, traducirse en metodologías pedagógicas que ayuden a desarticular los prejuicios que dinamizan la xenofobia y la afectación a los Derechos Humanos fundamentales del extranjero. Del mismo modo, esta educación debe partir de la reflexión crítica sobre la violencia, como se verá en la siguiente sección.

3.2 Reflexionar críticamente sobre la violencia desde los derechos humanos y la cultura de paz

Al analizar la violencia intergeneracional en una sociedad en particular, surge inmediatamente la necesidad de identificar los aspectos culturales que contribuyen a esa violencia. Cómo revertir aquellos aspectos culturales que fomentan la exclusión y la división será entonces la inquietud que movilizará y dará forma a la educación para la paz.

La relación entre la violencia y la cultura aparece como punto de partida en una educación para la cultura de paz. No se está diciendo que hay culturas que por naturaleza sean más violentas que otras, sino que inquieta ver cómo la violencia permea el tejido social y los imaginarios de una sociedad en

particular, a través del tiempo. Por esta razón, en sociedades que quieren superar la violencia por conflicto armado prolongado, conocidas también como *sociedades en transición*⁴, los temas de memoria histórica, verdad, justicia, paz, reconciliación y no-repetición, aparecen en el espacio público y, ciertamente, deben ser trabajados en el ámbito educativo.

Surge una segunda relación, esta vez entre conflicto y violencia. Si bien no todo conflicto lleva a la violencia, cuando hay violencia, ya sea en contextos multiculturales, de inmigración, o de posconflicto, la educación para la paz cobra relevancia, en especial desde una teoría de conflictos, pues “deberá fundamentalmente ofrecer mecanismos para entenderlos lógicamente, criterios científicos para analizarlos, así como metodologías (*creatividad, empatía y noviolencia*) para transformarlos” (Calderón Concha, 2009, p. 67). Es por eso que la educación en el mundo actual, marcado por el conflicto y la polarización, debe centrarse en el análisis permanente de la realidad y sus raíces, estudiando los conflictos sociales, generando herramientas teóricas y prácticas para su mejor comprensión; y para la acción pacífica, individual y colectiva.

Educar en el mundo de hoy, y desde el lugar de una *sociedad en transición*, como la colombiana, significa seguir mirando críticamente el modo, origen y fuerza que mantiene a la violencia a flote en estas sociedades. La violencia, al ser aceptada, interiorizada y “sacralizada” por la sociedad, se constituye en cultura (Fisas, 2002, p. 60). Por esta razón, desde una educación para la interculturalidad y la paz, se estudiaría cómo diferentes sociedades han enfrentado escenarios de transición de guerra a paz, temáticas que se pueden tratar adecuadamente en el aula universitaria, por ejemplo. Además, ¿qué mejor manera para enseñar los principios de solidaridad, humanismo y una ética de la noviolencia que basarse en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) y su génesis en la historia humana de violencia y paz?

⁴ El término “transición” se refiere al periodo de tiempo en que una sociedad transita de la guerra a la paz, o como expresan otros autores, el paso de “[...] sociedades en conflicto armado a sociedades en situación de posacuerdo (Vargas Velásquez, 2015, pág. 12). En este sentido, Lederach (2007) emplea el término “sociedades divididas” al describir a aquellas marcadas por conflicto armado, cuyo principal rasgo es la polarización causada por las desconfianzas, miedos y paranoias; es una dinámica de identidades forjadas en ambientes de inseguridad.

El principio de universalidad de los Derechos Humanos sigue siendo vigente, aunque ya se haya señalado varias veces según la tradición Liberal occidental y en la modernidad. Sin embargo, la crisis permanente de la violencia e indignidad en todo el mundo advierte que no basta con reconocer que todos somos iguales, sino que es fundamental que se reconozca y proteja la completa diferencia, la *diversidad*, tal como se enfatiza en los artículos 1 y 2 de la DUDH.

Lo anterior, se relaciona perfectamente con el principio de *inclusión*. Una *educación para la inclusión* debe enfrentar la división y polarización social desde el reconocimiento de las diversidades, en especial, aquellas personas y grupos históricamente marginadas y excluidas. Por esto se ha insistido desde las epistemologías del sur que, para comprender lo que es justicia universal, se hace necesaria la mirada particular de las comunidades históricamente violentadas y marginadas, así como las miradas críticas a la era de la globalización y la exclusión⁵.

Esta es la razón por la que se ha enfatizado en la literatura de paz la importancia de las voces y participación de las mujeres en espacios de construcción de paz. Desde el feminismo, por ejemplo, especialmente desde la óptica de los Estudios de Género, se ha aportado a la redefinición del concepto de paz y violencia, demostrando que la *paz negativa*—la mera ausencia de guerra—puede ser opresora, en especial hacia las mujeres. Gracias al feminismo crítico, los derechos de las mujeres se han ido consolidando como condición irrefutable para la paz y la violencia de género se ha destacado como realidad específica dentro de la violencia estructural (Martínez López & Mirón Pérez, 2000).

Dicho con otras palabras, educar en el mundo de hoy significa educar en un sentido de verdadero humanismo: igualdad humana entre la diversidad humana. El acto educativo implica tomar opción por la humanidad propia y del otro. Esto implica, tal como lo dice Sánchez Cardona (2015, p. 23) “posicionar al individuo como un ser humano universal, que no necesita negar su singularidad, sino, enaltecerla como parte necesaria de la vida”. Re-significar la individualidad, verla como parte esencial de la pluralidad

⁵ Cf. De Sousa, 2010; Dussel, 1998; Freire, 2005; Guadarrama, 2019; Mohanty, 2008.

humana, es una tarea central para la educación en el día de hoy. Esta tarea implica, a su vez, contrarrestar el legado de la modernidad: la reducción de la persona a un simple y banal individuo, enajenado, aislado en el mundo, separado del diferente, inconsciente de la violencia estructural y su responsabilidad en ella. Así lo ha señalado Bauman (2004) al plantear que una educación hacia la unidad humana parte del principio de responsabilidad, de interdependencia global. Esto requerirá, como se verá a continuación, una transformación en el educando y el educador.

3.3 Transformación en el sujeto: el educando y educador

Retomando a Freire (2005a, p. 79), se debe comprender que “la educación debe comenzar por la superación de la contracción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educando”. Cuanto más se construya el pensamiento de manera dialógica, se desarrollará la conciencia crítica, el pensamiento auténtico y por tanto la acción y la reflexión que puede transformar la educación. En tal sentido, es necesario romper esquemas tradicionales de modo que la educación ya no sea el acto simple de depositar, transferir o transmitir conocimientos sino, como lo plantea Freire (2005a, p. 91), “un acto cognoscente”.

¿Qué papel debe desempeñar el educador desde la apuesta de una educación para la interculturalidad y la cultura de paz? Una respuesta inicial es que el educador debe tener un enfoque reflexivo y crítico sobre la práctica. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1999, p. 422), sostienen que

El profesor/a es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tantos las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como el contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

De tal forma, el docente debe propender por “la participación del alumno mediante la provocación del pensamiento” (Castillo, 2019, p. 5), de modo que su intervención sea activa y crítica, a fin de que se transforme su proceso educativo. Además, la reflexión crítica lleva a los seres humanos a convertirse en “autores”, lo cual es la esencia de una educación para la

creatividad (Schipani & Freire, 1992, p. 34). Por lo tanto, la educación puede afirmar la iniciativa de las personas para buscar alternativas humanizadoras, dignificantes y pacíficas a las situaciones de exclusión y violencia.

Ahora bien, surge la necesidad de fomentar la creatividad en el educando. Una *educación para la creatividad*, es parte esencial de una educación para la interculturalidad y la cultura de paz, fortalece la capacidad para imaginar un mundo en paz y con justicia social. Por lo tanto, desde la educación para la paz se señalará la importancia de ver hacia el pasado, las dinámicas de violencia y las apuestas de paz, para analizar el presente e imaginar el futuro.

Y la creatividad es también el motor de los *Estudios de Paz*, pues, según Galtung (2014, p. 10), “tienen que tener un tinte utópico para ir más lejos de la no-guerra –que está más allá de los datos y dentro del reino de la imaginación”. Esto nos refiere una vez más al valor de la *creatividad*, aquella capacidad innata de la humanidad para no solo resolver, sino iniciar algo nuevo. Entonces podremos evitar convertirnos en una “mala sociedad”, tal como lo advierte el pensador: “[...] una sociedad configurada de tal modo que la gente no pueda hacer nada por la paz, excepto como participantes –actores, víctimas o ambos- en la guerra, es una mala sociedad”. Por eso, desde la educación para la cultura de paz, se encuentran las pautas necesarias para una *pedagogía de la esperanza*, donde un mundo con justicia y en paz es posible. Si bien, la educación por sí sola no basta, puede ser generadora de paz. En este sentido, estamos de acuerdo con Nussbaum (2010), quien ha enfatizado en la creatividad como parte fundamental de una educación para la libertad y la democracia.

Otro aspecto concerniente a la educación para la interculturalidad y la cultura de paz es la habilidad comunicacional del sujeto de la educación. La incapacidad del individuo para comunicarse es la base del conflicto interpersonal, lo cual crea distanciamiento ontológico con el otro, el diferente. Por este motivo, en contextos de diversidad, esta incomunicación jugará en contra de la paz. La soledad del individuo en el mundo moderno, especialmente en los jóvenes que se distancian cada vez más de sus propias familias y entornos sociales por el uso indiscriminado de las redes sociales, ha incitado a algunos autores a plantear que la tarea principal

de la educación en el siglo XXI consiste en blindar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la violencia y del uso de las tecnologías para ésta. En este sentido, la comunicación será la herramienta principal de los educadores del mundo de hoy, pues son los encargados de liderar los procesos de paz, específicamente en el aula, escenario de conflictividad (Sánchez Cardona, 2015).

Surge el reto de cómo utilizar estas tecnologías para fortalecer los procesos de aprendizaje y conocimiento en torno al propósito de nuestra visión y propuesta de educación: los derechos humanos, la coexistencia, la inclusión, la cultura de paz. En este contexto, el individuo, homogeneizado en las sociedades de masas modernas, ha perdido también su capacidad para hacerse y sentirse responsable por los problemas sociales que genera la violencia estructural. Destacamos entonces la importancia de volver a conectar al sujeto, educando y educador, consigo mismo y con el entorno social. Se trata de trabajar para la toma de conciencia sobre la interdependencia en un mundo globalizado.

Otra consideración desde una apuesta de educación intercultural es la capacidad de integrar conceptos teóricos con la praxis, y de contextualizarlos a las realidades de las sociedades contemporáneas. Así lo expresa Parra Sandoval (1992):

La escuela debe dejar de ser concebida como un ente modernizador, dispensador del conocimiento y convertirse en un espacio de interacción entre el conocimiento escolar y el conocimiento popular cuya tarea sea unir el conocimiento internacionalmente válido con la vida real de los pueblos de América Latina (pág. 266).

Se trata, entonces, de un proceso dialógico por excelencia, entre teoría y práctica, entre culturas, sociedades y personas. Para el contexto latinoamericano, es fundamental dialogar con las historias de violencia y conflicto armado, y con las visiones a futuro de todas las personas involucradas en el ejercicio educativo.

Por último, este proceso de transformación, tanto en el educador como en el educando, requiere de una *educación moral*, que en el mundo de hoy significa también una educación basada en los Derechos Humanos. Esto requerirá que el educando desarrolle competencias dialógicas, de acuerdos

y apertura a la diferencia, que asimile valores universales, que adquiera habilidades para la acción y el *juicio moral* (Buxarrais, 1997, énfasis nuestro). Por lo tanto, los Derechos Humanos son útiles para el análisis crítico de la realidad y la toma de conciencia moral, por lo que resaltamos, con Buxarrais, la importancia de enseñar la DUDH, pues “ofrece formas de vida dignas de estudio, análisis y transformación” (1997, p. 88).

Así, la acción educativa debe generar transformaciones en el sujeto de la educación: para el educador, fortalecer su capacidad práctico-reflexiva, y para el educando, desarrollar sus competencias comunicativas, su conocimiento en torno a los Derechos Humanos y lograr su participación en el proceso creativo para buscar alternativas. Desde esta perspectiva, el diálogo y la mediación surgen como herramientas clave para el encuentro *entre* culturas, así como para la cultura de paz.

Conclusión

Se argumenta que educar en el mundo de hoy—un mundo marcado por la globalización y las realidades de violencia y exclusión—significa hacerlo desde los principios de los Derechos Humanos, a partir de la interculturalidad, teniendo en cuenta la diversidad y con apuestas para formar en la cultura de paz.

Se requiere entonces el diseño de programas de formación en educación intercultural y para la cultura de paz, que permitan hacer rupturas con la homogeneidad cultural, la xenofobia y el racismo, con la cultura de la violencia y con la alienación del ser humano, todas estas características del mundo globalizado. Estos programas educativos deben ser inclusivos, interculturales, basarse en el pensamiento crítico y la reflexión continua de la realidad, enfatizando los análisis de los conflictos sociales, de la violencia y de las apuestas de paz. Así mismo, se debe transformar la relación entre educando y educador, la cual debe estar mediada por el diálogo y por el reconocimiento a la diversidad de visiones, creencias, valores y experiencias de cada individuo. También implica generar una cultura de la colaboración, afianzar lazos entre los estudiantes, padres y maestros. El ejercicio de educar en el mundo de hoy debe realizarse en un sentido comunitario, desde la convivencia.

Entre otros aspectos no mencionados en este escrito, pero que son relevantes para responder a la pregunta por el significado de la educación en el mundo de hoy, está la necesidad de educar en torno a la concienciación sobre el valor de la vida desde la ética ecológica, por lo que la educación para la paz debe articularse a la educación ambiental. A su vez, se deben integrar enfoques de género, pues, como bien se ha argumentado desde el feminismo y los estudios de paz, es imposible trabajar por una cultura de paz si el concepto de paz no integra los Derechos Humanos de las mujeres o si invisibiliza la violencia de género aún en medio de la “paz”.

Para finalizar, se argumenta *una educación para la interculturalidad y para la paz* que busque el re-surgimiento del sujeto de la educación como ser diverso, crítico y consciente de su responsabilidad con el mundo y sus habitantes. Esta visión educativa pretende formar sujetos comprometidos con la justicia social y los Derechos Humanos, capaces de relacionarse y comunicarse con otras culturas, con el diferente, con el migrante, el excombatiente, el pobre y excluido; con conocimientos transculturales y capacidades de diálogo que sirvan como herramientas para imaginar alternativas a la cultura de la violencia y la exclusión, y que permitan descubrirse como agentes de paz en el mundo de hoy.

Referencias

- ACNUR. (2019). *www.acnur.org*. Recuperado el 22 de Marzo de 2020, de <https://www.acnur.org/datos-basicos.html>
- Ainscow, M. (2016). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narce.
- Argüello Parra, A. (2016). Pedagogía decolonial: hacia una comprensión/ acción educativa en las sociedades emergentes. En J. A. Gómez, *Educación, sociedad e interculturalidad. Diálogos desde la comprensión y acción en América Latina* (págs. 87-136). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer, S.A.
- Caglar, A. S. (1997). Hyphenated Identities and the Limits of ‘Culture’. En I. a. The Politics of Multiculturalism in the New Europe: Racism, T. Modoo, & P. Werbner (Edits.). Londres-Nueva York: Zed.
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*(2), 60-81.
- Castillo, I. N. (2019). Educación inclusiva: contradicciones, debates y resistencias. *Praxis educativa*.
- CLACSO, Dirección de Investigación. (2020). *Voces y experiencias de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú*. Buenos Aires: CLACSO.
- Coronil, F. (2000). Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 53-67). Buenos Aires: CLACSO.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fisas, V. (2002). *La paz es posible, una agenda para la paz del siglo XIX*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.
- Freire, P. (2005a). *Pedagogía del oprimido* (2 México siglo XXI ed.). México D. F. : Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2005b). *La educación como práctica de la libertad*. México D. F. : Siglo Veintiuno Editores.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Oslo: International Peace Research Institute.
- _____. (2003). *Violencia Cultural*. Guernika-Lumo: Gernika Gogoratuz.

- _____. (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*(7), 9-18.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. I. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor S.A.
- Gómez Arévalo, J. A. (2016). ¿Por qué hablar de interculturalidad en relación con la educación y las ciencias sociales?: proyecto de posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad en la Universidad Santo Tomás de Bogotá. En J. A. Gómez, *Educación, sociedad e interculturalidad. Diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina* (págs. 15-36). Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Guadarrama González, P. (2003). Desafíos educativos y culturales de la globalización para América Latina. En *Humanismo, Alienación y globalización*. Bogotá: Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez.
- _____. (2019). *Pensamiento político latinoamericano: cultura, paz y poder*. Bogotá: Pinguin Random House Grupo Editorial, S.A.S. .
- _____. (julio-diciembre de 1998). Desafíos culturales de la globalización. *Estudios Políticos*(13), 119-134.
- Lederach, J. P. (2007). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bogotá: Justapaz, Catholic Relief Services, PNUD Colombia, Secretariado Nacional de Pastoral Social.
- Marchesí, A., & Palacios J. Coll, C. (. (2017). *Desarrollo psicológico y educación*. Sevilla: Alianza.
- Martínez Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer.

- Martínez López, C., & Mirón Pérez, M. D. (2000). La paz desde la perspectiva de los estudios de género: una aportación fundamental para construir un mundo más igualitario, justo y pacífico. En F. J. Rodríguez Alcázar, *Cultivar la paz* (págs. 125-132). Granada: Universidad de Granada. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10481/22283>
- Naciones Unidas. (2019). *www.un.org*. Recuperado el 22 de Marzo de 2020, de <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/migration/index.html>
- Nosei, C. (2017). Carlos Skliar. Pedagogías de las diferencias. Noveduc/Perfiles, 2017, 214 páginas. *Praxis educativa*.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París.
- Parra Sandoval, R. (1992). *La calidad de la educación. Universidad y cultura popular*. Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Patiño Garzón, L. (2007). *La docencia universitaria. Elementos para su práctica*. Ibagué: Universidad de Ibagué.
- Pinto, L. A., Baracaldo Amaya, P., & Aliaga Sáez, F. (enero-marzo de 2019). La integración de los venezolanos en Colombia en los ámbitos de la salud y la educación. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 28(1), 199-223.
- Sánchez Cardona, M. (2015). *Educación para la cultura de paz. Una aproximación psicopedagógica*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Sanhueza Enríquez, S., Friz Carrillo, M., & Quintriqueo Millán, S. (mayo-agosto de 2017). Triangulación de métodos como propuesta para el estudio de competencia comunicativa intercultural en contextos de inmigración e interculturalidad. *Andamios*, 14(34), 283-303.

- Schipani, D. S., & Freire, P. (1992). *Educación, libertad y creatividad. Encuentro y diálogo con Paulo Freire*. Elkhart: Institute of Mennonite Studies y Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Taylor, E. (1975). *La ciencia de la cultura*. Barcelona: Anagrama.
- Torres, W. F. (2001). ¿Generar competencias culturales? Retos de la escuela y los medios para formar sujetos en medio de la guerra colombiana y globalización. En M. Herrera, & C. J. Díaz, *Educación y Cultura Política: Una mirada multidisciplinaria* (págs. 307-340). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Plaza & Janés Editores.
- Urueta León, V. (2011). La educación ante los desafíos de la globalización. *Revista de Filosofía*(69), 137-155.
- Vargas Velásquez, A. (2015). *Transición, democracia y paz*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Capítulo 3

La filosofía para niños desde el enfoque de capacidades

Chapter 3

Philosophy for Children from the Capabilities Approach

*Andrea Del Pilar Pérez-Raigoso,
Diana Derly Hurtado-Peña
Willian Fernando Hernández-Buitrago*

Resumen

La propuesta de “Filosofía para niños desde el enfoque de capacidades de Martha Nussbaum”, es un estudio cualitativo desde un enfoque hermenéutico y de tipo descriptivo, que buscaba identificar las dimensiones de capacidades (Centrales: vida, salud física, integridad física, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego y control sobre el propio entorno) en una población escolar, orientado en tres fases: la observación de la población estudiantil del colegio Emiliani de Tunja, la intervención desde las herramientas metodológicas de la filosofía para niños FpN, y finalmente, la meta-observación para generar un vínculo con lo planteado por Nussbaum, frente al desarrollo de las capacidades; y cómo estas podrían generar espacios de reflexión en los estudiantes para la reconfiguración de sus realidades, de la comprensión de las mismas y sobre lo que desde sus subjetividades podrían hacer para cambiar o reorientar su condición de vulnerabilidad.

Palabras clave: Filosofía para niños, enfoque de las capacidades, esferas de funcionamiento

Abstract

The proposal, “Philosophy for Children from a Capabilities Approach by Martha Nussbaum”, is a qualitative study from a hermeneutical and descriptive method, which seeks to identify the dimensions of capabilities (Central ones: life, physical health, physical integrity, senses, imagination and thought, emotions, practical reason, affiliation, other species, game and environment control) in a school population, through three phases: the observation of the student population at Emiliani School of Tunja (Colombia), the intervention through methodological tools of philosophy for children FpN [Filosofía para Niños], and finally, the meta-observation to generate a link with what is proposed by Nussbaum, regarding the development of capabilities; and how these could generate spaces for reflection in students for the re-configuration of their realities and the comprehension of such, and on what they, from their subjectivities, could do to change or reorient their condition of vulnerability.

Keywords: Philosophy for Children, Capabilities Approach, Functioning Spheres.



Realización de talleres grados 11. Institución Educativa San Jerónimo Emiliani.

Foto. Diana Hurtado

La idea de la Filosofía para Niños (FpN), concebida por Lipman, se plantea la pregunta de cómo, desde el desarrollo del pensamiento crítico, la educación debe promover aprendizajes de los estudiantes desde un pensamiento propio y reflexivo, teniendo en cuenta los cuestionamientos cotidianos. Lipman (1985), no evidenciaba el modo en que sus estudiantes relacionaban lo que él enseñaba con situaciones de la vida real; en esta confrontación surge entonces la pregunta de cómo acercar el conocimiento científico a la vida, por lo que empieza a pensar en métodos y estrategias que puedan acercar los contenidos de la filosofía a las inquietudes de los estudiantes, las cuales parten de dudas sencillas y basadas en la percepción del mundo.

La manera en la que los estudiantes perciben la vida y la realidad es tan relevante y genuina que debe ser fortalecida, por esta razón Lipman eligió la filosofía porque no sólo enseña contenidos, sino que se ocupa también de desarrollar habilidades lógicas, analíticas, reflexivas, capacidades cognitivas, y se fundamenta en el planteamiento de preguntas “simples” que pueden trascender y convocar diferentes conocimientos, diferentes disciplinas y ciencias para darles respuesta (Lipman, 1987). Desde estas intencionalidades propone aplicar los más estrictos métodos de la filosofía para enseñarla y “aplicarla” a los estudiantes, respetando su lenguaje y sus ritmos de aprendizaje. Por tal razón, la filosofía para niños es concebida inicialmente por el autor como un programa curricular sistémico y progresivo (de 3 a 18 años) basado fundamentalmente en la filosofía, y con diseño cuidadoso de estrategias, contenidos, materiales e instrumentos para que los docentes puedan preparar, desarrollar y valorar las sesiones.

La filosofía para niños requiere entonces respetar rigurosamente, sagradamente, reglas relacionadas con la organización, la didáctica y los roles de cada actor interviniente, pues, como cualquier modelo educativo o como cualquier método de enseñanza, tiene unos objetivos claros que deben hacerse visibles desde el currículo hasta la aplicación diaria y no solo desde el espacio en el que se desarrolle la filosofía para niños, sino también desde todos aquellos que permitan la relación conceptual y actitudinal con los demás espacios académicos y las demás materias del currículo que se estructuran -es lo más deseable- durante todo el proceso de formación escolar.

Lo anterior es deseable, porque la Filosofía para Niños, como programa curricular, tiene como objetivos (Lipman, 1987):

- Favorecer la actitud crítica y creativa de los alumnos y alumnas, mediante la discusión y socialización conjunta de experiencias y opiniones, pero orientadas de modo que sean argumentadas, pues además de permitir la relación del concepto con situaciones de la vida real, los estudiantes pueden empezar a formar las bases de sus criterios para la creación de pensamientos propios y la emisión de juicios.
- Desarrollar las destrezas de razonamiento de los estudiantes. Este objetivo es fundamental y debe lograrse mediante la implementación de materiales e instrumentos que permitan el diálogo, la reflexión y, sobre todo, establecer la relación de las diferentes materias con su vida.
- Familiarizar a los estudiantes y niñas con los componentes éticos de la experiencia humana. La filosofía práctica, desde su clasificación básica relacionada con la ética, la estética y la política, establece bases de reflexión para que los estudiantes, frente a parámetros establecidos relacionados con las acciones, los prototipos y los comportamientos, cuestionen y asuman una postura sólida y consciente para rechazar o para aceptar. La pregunta como base, no solo del programa de FpN sino de la filosofía como tal, siempre va a permitir cuestionar, refutar o afirmar los valores o creencias de grupos sociales o de premisas universales.
- Reforzar, tanto los aspectos emocionales como cognitivos de la experiencia de los estudiantes. La filosofía para niños se presenta como un programa de metacognición que permitirá desarrollar las capacidades de un pensamiento complejo que impulse la reflexión sobre sus propios procesos de pensamiento, teniendo en cuenta no solo su etapa de desarrollo sino también el contexto en el que se da su crecimiento (familiar, escolar, religioso, cultural).
- Crear una atmósfera que induzca al aprendizaje, convirtiendo el aula en una comunidad de investigación. La filosofía mediante el uso de sus herramientas más importantes, la razón y la pregunta, permite que se genere lo que se ha denominado una “comunidad

de investigación”, donde todos los actores involucrados tengan la intención “consciente” de reconocer el porqué de las cosas, el para qué, el cómo, etc. Desde los momentos evolutivos del pensamiento estas preguntas acompañan siempre a los estudiantes y pueden generar hipótesis interesantes que en su proceso de constatación generan más inquietudes, nuevas reflexiones, refutaciones o evidencias que abren todo un horizonte de indagaciones que generen altos y eficaces procesos creativos, reflexivos y cognitivos.

El cumplimiento de dichos objetivos requiere la implementación de unas estrategias pedagógicas y didácticas que además demandan la definición clara de los roles y de funciones, pues claramente no solo el docente interviene en este proceso de ejecución del programa, sino que padres de familia, docentes de otras áreas, familia, y hasta administrativos, tienen que tener más que conocimientos filosóficos, disposición para abordar las preguntas y razonamientos que emerjan de los estudiantes. Sobre todo, es necesaria la capacidad para relacionar claramente los conceptos y las teorías con las situaciones cotidianas de los estudiantes y con las reflexiones que ellos generen, pues para algunos no es cómodo abordar dichas situaciones y mucho menos generar procesos de pensamiento complejo que sigan motivando la aplicación de la filosofía. De ahí, lo que se mencionaba unos párrafos anteriores, que la institución educativa, su currículo y sus planes de estudio, deben ser pensados en clave de “filosofía” de modo que haya una predisposición clara y concertada hacia la apertura de lo cotidiano en el aula.

Centrando la atención en el rol docente, el mismo Lipman (1992) lo relaciona con la función de un árbitro, pues además de ser quien guía la discusión filosófica dando especial atención en la argumentación, la lógica, el razonamiento y el diálogo, debe ser también quien oriente los comportamientos y las apreciaciones adecuadas que generen más cuestionamientos y problematizaciones. Pues, además, es fundamental que este proceso de cuestionamientos, de aseveraciones, de confrontaciones y de creencias se dé en el marco de un respeto estricto que permita cuestionar al otro sin irrespetar su subjetividad o sin agredir su orientación. En tal sentido el docente requiere conocimientos, esquemas prácticos y actitudes que lo habiliten en su rol de modelo, de agente provocador y de guía, de

coordinador de la comunidad de investigación e intermediario para lograr establecer puntos claros de discusión, sin ataques personales, sino desde discusiones puramente razonadas.

Es necesario también, que el docente establezca la importancia de no sólo transmitir contenidos -que de cualquier manera siempre va a ser una función del profesorado- sino sobre todo construir conocimiento, pues esa es la principal razón de ser de los conceptos, teorías y planteamientos, ser generados y conocidos para validarlos y refutarlos. En este proceso es que se da de manera genuina el nuevo conocimiento que deberá cumplir el mismo ciclo, así el docente provoca aprendizajes concretos y definidos. Es decir, el profesor de Filosofía con Niños debe dejar de lado el bagaje teórico adquirido durante su formación, para concentrarse principalmente en los procedimientos y actitudes que caracterizan a la filosofía como actividad del pensamiento” (Sánchez, 2011, p.5).

Por lo anterior, es importante que además todo el proceso pedagógico en el desarrollo de la filosofía para estudiantes, los docentes focalicen sus sesiones en el pensamiento complejo, entendido como un pensamiento que es a la vez crítico, creativo y ético. Estas bases deben orientar cada sesión y promover la implementación de recursos e instrumentos que garanticen, o por lo menos, promuevan la generación de aprendizajes; por tanto, el papel del docente en este caso deja su carácter expositivo y se convierte en un agenciado del discurso de los estudiantes, utilizando consideraciones diversas sobre problemas diversos que por ser cotidianos se relacionan con la vida de todos y cada uno de los niños, lo que implica diversidad de perspectivas o multiplicidad de elementos a considerar para su solución. Este factor es fundamental pues permite un ambiente participativo e igualitario y deja de lado la figura jerárquica del docente como poseedor del conocimiento y “represor”, consideraciones estas contrarias a las establecidas de acuerdo a los temas y a los contenidos. En tal sentido, los estudiantes construyen sus propias ideas y realizan sus propios análisis, desde las orientaciones “neutrales” del docente, para lo cual, este último debe aplicar las directrices y técnicas fundamentales de aplicación. De acuerdo con Artidielo (2018). Lipman aportó un programa, como es sabido, basado en una serie de niveles y manuales de apoyo para el profesor, con la clara pretensión de enseñar a pensar, pero no solo a pensar bien, sino a

pensar bien por sí mismos y a razonar correcta y coherentemente, tanto en su significación lógica como en su sentido ético o moral.

La didáctica del programa, desde dicho rol del docente, requiere que el programa sea aplicado en el aula teniendo en cuenta aspectos como:

La disposición del espacio y de los lugares en los estudiantes, de modo que se facilite el diálogo y el contacto visual.

Desde lo planteado por la estructura de la propuesta, se lee un capítulo de las novelas, ya sea mediante la lectura párrafo a párrafo de cada estudiante, la dramatización, entre otras técnicas.

Acto seguido, los alumnos deben formular las preguntas que les haya suscitado el texto, utilizando dinámicas.

Las preguntas se van escribiendo en el tablero o en un espacio establecido para ello, se debe especificar quién formuló la pregunta y los estudiantes deben escribir las preguntas en sus cuadernos. Dichas preguntas se convierten en el plan de trabajo para el desarrollo de la sesión.

Por consenso se elige una primera pregunta para comenzar el diálogo y posteriormente se van incorporando las demás preguntas, de modo que el debate filosófico que propone Lipman se dé eficazmente.

El programa como tal, ofrece ejercicios, planes de discusión, cuestiones, textos, etc. que el profesor puede utilizar en su trabajo de orientación y coordinación, de modo que oriente y promueva el diálogo crítico y reflexivo.

Lo anterior establecerá la necesidad de investigar y profundizar en temas específicos, y aquí es posible involucrar documentos de búsqueda, aclaración de conceptos, indagaciones en fuentes diversas, trabajos adicionales; lo que favorece la comprensión de dichos temas y la asimilación plena de los aprendizajes.

La idea es que finalizada la sesión cada estudiante escriba un resumen, su percepción o la valoración de lo que el grupo pudo debatir. En palabras de Lipman, debe realizar la página del diario; estos textos serán los insumos para las sesiones posteriores.

Luego del debate, es muy importante recoger lo que se ha aportado; se podría pensar en una especie de relatoría que podría registrarse de manera permanente en los cuadernos de los estudiantes.

Si bien es cierto, los aspectos mencionados deben darse de manera juiciosa para el desarrollo de las sesiones y del programa. La idea de Lipman era proponer una metodología absolutamente abierta, en la utilización de técnicas didácticas diversas y adaptables, como también permite la adaptación del material a los intereses de los estudiantes, las circunstancias del grupo o las condiciones de cada uno.

La aplicación del programa en las escuelas tradicionales puede llegar a ser una posibilidad no sólo metodológica o didáctica sino también conceptual, que favorezca y potencie la formación “integral” de los estudiantes, lo que tendrá repercusión no solo en su rendimiento académico, sino también en su formación y participación social y política, pues redunda en comportamientos reflexivos y en opiniones y participaciones conscientes pensadas no solamente desde la individualidad, sino también en el bien común; el programa fomenta en su implementación valores como el respeto, la escucha, la empatía y la alteridad.

El pensamiento crítico y la comunidad de investigación promueven también el cuestionamiento, la reflexión y la búsqueda permanente de respuestas a preguntas sencillas y cotidianas, así como a preguntas complejas y científicas. Esta búsqueda, sin duda, posibilita que cada estudiante cree y re-cree sus ideas, sus argumentos y sus conclusiones, y genere conocimientos y aprendizajes desde el rigor del método, mediante posibilidades diálogo y confrontación constante (Lipman, 1985). Además, la FpN permite un ritmo adaptable a las necesidades e intereses del grupo, lo que hace posible tener en cuenta las particularidades de los estudiantes, sus condiciones y prospectivas, lo que más que un programa la convierte en una experiencia personal de aprendizaje, e inclusive en generación de conocimientos.

Desde el planteamiento de las generalidades del programa FpN, y anteponiendo los criterios pedagógicos y didácticos bajo los que Lipman pensó su propuesta, es importante proseguir presentando el enlace que desde el proyecto desarrollado se acopló con la propuesta de Nusbaum

relacionada con el enfoque de las capacidades. Y más aún de qué manera esta “fórmula” fue adaptada para el trabajo con los estudiantes de la institución educativa San Jerónimo Emiliani.

El discurso sobre las capacidades preconizado tanto por Sen (2011) como por Nussbaum (2012) sostiene que, a la luz de las denominadas “capacidades combinadas”, esas “habilidades residentes en el interior de una persona... que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2012, p. 40), es posible conseguir que esa persona reconozca todo aquello que puede llegar a ser y a hacer.

Las capacidades de dicha propuesta son una serie de variables que pueden clasificarse en dos grupos. En primer lugar, encontramos aquellas que dan sentido a la noción de “combinación”, esto es, las que generan las condiciones de desarrollo de las demás, es decir, todas las que obedecen, para su óptimo desarrollo, al ámbito de la justicia política; a este grupo pertenecen: La vida, la salud física, la integridad física, la afiliación y el control sobre el propio entorno. Nuestra injerencia en ellas se da de manera “in-directa” a través de la participación política.

En segundo lugar, encontramos aquellas que dependen principalmente de nuestra praxis pedagógico-didáctica concreta, es decir, de nuestra reflexión-acción sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2007); ellas son: a) Sentidos, imaginación y pensamiento, b) emociones, c) razón práctica, d) otras especies y, e) juego. A estas últimas se dirige la atención de nuestra propuesta investigativa. Cabe aclarar que la complejidad de las relaciones que existen entre todas ellas (los dos grupos) implica, además de la consideración de cada una de ellas en sus características propias, la vinculación de cada una con las demás.

Frente a la primera de ellas (Sentidos, imaginación y pensamiento) comprenderemos la educación y la alfabetización como procesos mucho más complejos que el simple hecho de formar para saber leer y escribir. De lo que se trata es de saber “leer el mundo”, “escribir la propia palabra” (Freire, 2005) y generar pequeñas transformaciones trascendentales. Este es un ejercicio desde el que la comprensión del mundo “no es nunca una simple cuestión de registrar nuestras percepciones inmediatas. Comprender entraña inevitablemente razonar” (Sen, 2011, p. 12).

El enfoque de las capacidades parte de las perspectivas, los intereses y las cosas que una persona tenga razón para valorar. De acuerdo con la postura de este enfoque “la ventaja de una persona se juzga menor que la de otra si tiene menos capacidad –menos oportunidad real– de lograr esas cosas que tiene razón para valorar” (Sen, 2011, p. 262). Debido a que el foco es la libertad se trata de ofrecer un escenario de reflexión en el que sea posible pensar abiertamente sobre las propias elecciones y sobre las condiciones y posibilidades de elegir. Si es cierto que las realidades sociales, económicas y políticas condicionan, también lo es que no determinan.

Desde esta perspectiva teórica lo político es fundamental y por eso el ejercicio democrático debe ser real en todas las experiencias cotidianas (en la casa y en la escuela) de los estudiantes. La noción de capacidades combinadas implica, pues, el reconocimiento de la imperiosidad de hacer parte de las necesarias transformaciones que requieren el entorno, el medio y el mundo. Un programa de Filosofía para Niños (FpN) con enfoque en las capacidades es una propuesta que pretende enseñar a *ver y juzgar*, esto es, a leer el mundo de manera crítica para *transformarlo*. Se trata de que la educación sirva para que nos reconozcamos como autores y copartícipes de contextos adecuados¹ para el desarrollo de capacidades combinadas. El papel de la filosofía en tales procesos es fundamental y, por tanto, imprescindible. De lo que se trata es de configurar las condiciones del entorno (cosas a la vista) y del medio (cosas a la mano) (Marquínez, 2003) para “desarrollar y mantener viva [en los niños] una actitud crítica, creativa y cuidadosa del otro” (Accorinti, 2015, p. 19). Se trata de reconocer en el saber filosófico el presupuesto de una vida estructurada alrededor del diálogo constructivo desde la denominada “comunidad de investigación” cuyos supuestos son: la formación en los valores de coexistencia (lo

¹ En el trabajo con los jóvenes y con sus familias este pensamiento de Bertold Brecht, 1947 resulta bastante sugerente. “El peor analfabeto es el analfabeto político. No oye, no habla, ni participa en los acontecimientos políticos. No sabe que el costo de la vida, el precio del pan, del pescado, de la harina, del alquiler, de los zapatos o las medicinas dependen de las decisiones políticas. El analfabeto político es tan burro, que se enorgullece e hincha el pecho diciendo que odia la política. No sabe, el imbécil, que, de su ignorancia política nace la prostituta, el menor abandonado, y el peor de todos los bandidos, que es el político trapacero, granuja, corrupto y servil de las empresas nacionales y multinacionales” (www.servindi.org).

político), la construcción del conocimiento más que la transmisión del mismo (lo gnoseológico- pedagógico) y la formación de la razón práctica (lo ético).

La identificación de los problemas en los cuales se centra el interés de los estudiantes incluye la ubicación de los mismos dentro de un espectro complejo que debe ser revisado cuidadosamente. En primer lugar, ha de vincularse cada *problema* dentro de una *problemática* concreta. La identificación del problema implica una delimitación del mismo tanto desde la perspectiva de su caracterización como desde la manera en que deberá ser abordado. Todo problema es una realidad perteneciente a otra más amplia (problemática) de la que debe sustraerse, es decir, corresponde a la correcta lectura del mundo desde el interés específico de los sujetos intervinientes en el proceso.

La problemática, por ser completamente abstracta, requiere de una lectura concreta y objetiva que solo es posible cuando dentro de los muchos problemas que ella implica, solamente uno requiere de nuestra atención. Cuando ello se ha logrado la comunidad de investigación se reúne para iniciar el proceso de problematización que no es otra cosa que someter a crítica las posibles preguntas que surjan de los intereses de cada uno de sus miembros.

La articulación de las tres realidades debe traer como resultado el planteamiento de una pregunta que surja del seno de la comunidad y que implique un proceso de investigación en el que la posición de todos los intervinientes, sin importar el rol que desempeñen, es la misma. El reconocimiento de la propia ignorancia como presupuesto (resultado de la reflexión sobre el propio saber) (Zuleta, 2005) es fundamental para construir la comunidad de investigación.

No se trata, pues, de reconocer en el docente al único sujeto del discurso; tampoco de que exista un choque de discursos sino de que todos los sujetos “puedan razonar juntos sobre sus opciones, en lugar de limitarse a intercambiar argumentos y contraargumentos” (Nussbaum, 2005, p. 29). Se trata de generar un diálogo en el que todos los miembros de la comunidad de investigación poseen un discurso que debe transformarse

a la luz del diálogo.² De otra parte, los procesos de formación que han de partir de las necesidades de los niños y/o jóvenes se enmarcan en cuatro acciones concretas desde las que se construye todo el programa: a) leer, b) escribir, c) hablar y d) escuchar.

Filosofía Para Niños, Capacidades y Justicia

Para conquistar el doble propósito de la educación ha existido desde hace ya demasiado tiempo un paradigma; es el paradigma de los *valores humanos* que corresponde a una práctica educativa que adolece de una triple dificultad. En primer lugar, es una práctica que desconoce la necesidad de desarrollar los fundamentos filosóficos de lo que predica y prescinde de ellos en favor de concepciones simples, optimistas y reduccionistas sobre el significado de “los valores”; en otras palabras, por ser una práctica sin discurso es en últimas una práctica *sin fundamentos*. Cabe aclarar que la crítica a este paradigma no está dirigida a los fundamentos teóricos sino a la práctica que se desentiende irresponsablemente de ellos. En todo caso un paradigma basado en la *razón práctica* valora, *grosso modo*, lo que llamamos valores, pero pone en tela de juicio la incuestionabilidad de los mismos.

La falta de discurso trae como consecuencia la imposibilidad de comprender el carácter abstracto —entiéndase complejo— de lo que solemos denominar “valores”. Sin discurso no es posible determinar, por ejemplo, el carácter moral de emociones como la aflicción, el amor, la esperanza, la ira o el temor (Nussbaum, 2008), o de la desobediencia, la no obediencia, la objeción de conciencia, la mentira, el silencio, la irreverencia, así como la inconveniencia de la obediencia a la norma o a la convención o la verdad en determinadas situaciones.

Para el enfoque de las capacidades es primordial “considerar las emociones como parte esencial del sistema de razonamiento ético” (Nussbaum, 2008, p. 22). Esto no significa que en ellas se deba tener una confianza privilegiada pero sí que no es posible ignorarlas a la hora de pensar la ética.

² Desde la perspectiva de la racionalidad comunicativa (Habermas, 2002), a diferencia de la racionalidad cognitivo-instrumental, el diálogo es un imperativo en el que los participantes del mismo han de superar la subjetividad inicial en virtud del habla argumentativa.

En segundo lugar, es una práctica *irracional* en cuanto a las pretensiones de verdad proposicional y de eficiencia del sujeto agente a quien le resulta imposible fundamentar dichas pretensiones las cuales, por tanto, no son susceptibles de crítica por cuanto sus emisiones y sus intervenciones no encarnan un saber fiable (Habermas, 2002).

En su *Ética práctica* Singer (2009) afirma que la idea de vivir de acuerdo con unos principios éticos supone la necesidad de fundamentar la forma de vida, esto es, de saber dar razones de lo que se hace y de lo que se omite. Desde la perspectiva singeriana es claro que un discurso ético que no tenga un auténtico asidero en la vida concreta de la persona no puede ser tal. En otras palabras, si la ética no es práctica, simplemente no puede ser ética. “Defender el modo de vida de uno” equivale a la necesidad de hacer afirmaciones cuyas pretensiones de validez deben ser fundamentadas. Dicha necesidad de fundamentación comprende los argumentos como “medios con cuya ayuda puede obtenerse un reconocimiento intersubjetivo para la pretensión de validez” (Habermas, 2002, p. 47); esto es, a partir del ejercicio entre el proponente y el oponente es dable que el sujeto agente pueda reconocer la falibilidad de sus emisiones.

La incapacidad de justificar lo que se hace supone, pues, la irracionalidad de las pretensiones de validez y, por tanto, la inexistencia de un comportamiento ético tanto desde la perspectiva de las acciones y las omisiones como de las emisiones del sujeto agente. Ahora bien, de acuerdo con Habermas (2002) los argumentos están compuestos de emisiones problemáticas acompañadas de pretensiones de validez y de razones o fundamentos de las mismas. En el ámbito de la razón práctica las acciones cuya pretensión está dirigida hacia principios prácticos, sean estos de carácter objetivo (leyes morales), sean de carácter subjetivo (máximas), requieren de fundamentación cuando se han vuelto problemáticas, es decir, cuando desde la perspectiva de otros sujetos la acción elegida no es necesariamente “buena”.

En este sentido, particularmente problemáticas resultan ser las pretensiones de validez que no se reducen a lo “verdadero” o a lo “probable (Habermas, 2002)”. En el ámbito de la razón práctica cuyas proposiciones obedecen tanto a lo “bueno” como a “la mejor opción” las pretensiones de

validez indican líneas de acción frente a las que no siempre es dable la fundamentación sin entrar en controversias. Las denominadas “elecciones trágicas” son el mejor ejemplo de ello. De acuerdo con Nussbaum (2010) la elección trágica nos obliga a “elegir mal”, es decir, que, a diferencia de los momentos en los que debemos elegir entre lo que de manera cierta y segura es bueno o correcto, en el ámbito de las elecciones trágicas una elección “buena” nos obliga a renunciar a otra elección “buena”. La fundamentación de las pretensiones de validez en este último caso puede ser, indistintamente de la elección, cuestionada por otros sujetos agentes.

Otro problema que debe enfrentarse en cuanto a las pretensiones de validez que no se reducen a lo verdadero es el de la “aceptancia”, es decir, la calidad de válido para un determinado número de adeptos o para alguien que pueda ser considerado una autoridad allende las auténticas posibilidades de fundamentación.

En tercer lugar, es *inoportuna* ya que, concibe lo práctico como patrimonio exclusivo de sujetos concretos en escenarios concretos. Es el caso de la reducción a una cátedra y de la creencia en el carácter no primordial de la filosofía, el arte o la historia para el desarrollo de los procesos de formación en la escuela. La inoportunidad significa la inexistencia de circunstancias favorables para la formación de la razón práctica.

Si bien, la creación de ciertas capacidades es fundamentalmente tarea del Estado y ha de considerarse, por tanto, un problema de justicia política, la idea que sostengo es que ya que “la familia [lo mismo que la escuela] es una institución política y no parte de una «esfera privada» inmune a la justicia (Nussbaum, 2007, p. 21)”, la crítica seniana al institucionalismo trascendental es replicable a esa «esfera privada». La identificación de «injusticias remediabiles» (Sen, 2011) en estas dos instituciones es fundamental para la formación de la razón práctica ya que en una y otra las transgresiones del comportamiento (Sen, 2011) se constituyen en uno de los obstáculos para la formación de la razón práctica. En otras palabras, dentro los obstáculos que impiden la formación en la razón práctica hemos de contar las relaciones asimétricas –injustas– que se presentan al interior de estas instituciones en todos los niveles de poder.

Dentro de la *oportunidad* la simetría en las relaciones interpersonales ocupa un lugar cardinal; el resto de circunstancias se desprende de ella. En este sentido, debe diferenciarse, dentro de los vínculos interpersonales, la relación *per se* del *rol* o las *responsabilidades* de los sujetos dentro de la misma. En cuanto al *rol* o las *responsabilidades* la relación supone un vínculo de poder que por supraordinación o por subordinación la determina en cuanto al tipo y el nivel de responsabilidad. Por su parte la relación *per se* debe ser siempre horizontal, de ahí que aquella suponga a ésta y que en ningún caso el respeto o la consideración por los intereses del otro dependa del rol que se desempeñe. Que, como docente, secretaria, estudiante, coordinador, rectora, aseador, entre otros, tenga que cumplir unas obligaciones o rendir informes sobre mis responsabilidades, no significa que como sujeto deba estar subordinado a alguien.

De acuerdo con Nussbaum (2016) el enfoque de las capacidades busca responder a la pregunta “¿Qué es capaz de hacer y de ser un apersona?”. Busca concebir a la persona, en términos kantianos, como un fin en sí misma. Para ello, las capacidades que conforman el repertorio nussbaumiano son: 1) vida, 2) salud física, 3) integridad física, 4) sentidos, imaginación y pensamiento, 5) emociones, 6) razón práctica, 7) afiliación, 8) otras especies, 9) juego y 10) control sobre el propio entorno. Aun cuando para Nussbaum (2016) todas se sustentan mutuamente y el “papel *arquitectónico* diferenciado” de la sexta y la séptima las constituye en el eje articulador alrededor del cual giran las demás, estas dos reciben su fuerza de las demás, aunque de modo directo de la cuarta, la quinta, la octava y la novena. Es más, la octava capacidad (otras especies) desempeña un papel insustituible en la formación de la razón práctica. Nuestra relación con los animales no humanos (personas no humanas) debe estar condicionada por el reconocimiento de su razón de ser existencial. Se trata de entenderlos como fines en sí mismos y no como simples medios. En este sentido se acerca más al utilitarismo que al contractualismo tanto kantiano como rawlsiano.

La razón práctica dentro del enfoque de las capacidades

El desarrollo teórico de este enfoque supone la necesidad de responder a cuestiones fundamentales sobre las condiciones reales y no sólo ideales³ en las que es posible la *razón práctica*, esto es, la libertad entendida como presupuesto (carácter ontológico), como proceso (carácter estructural) y como fin (carácter teleológico). El concepto de autonomía entendida como autoafirmación es fundamental para la presente propuesta que, aunque es deudora, *grosso modo*, de la idea kantiana de la *razón práctica*, desarrollará la noción de una manera menos restrictiva que la del pensador de Königsberg. Es claro, que toda perspectiva ética obedece a algún tipo de principios; la idea que pretendo defender es que incluso en los casos en los que el sujeto no considera en ellos realidades inmutables es perfectamente razonable que se considere a sí mismo autónomo.

En la famosa polémica Kant-Constant éste arguye que:

Un principio es el resultado general de un cierto número de hechos particulares. Cada vez que el conjunto de estos hechos padece algunos cambios, el principio que resulta de ellos se modifica; pero entonces esta modificación misma se hace principio (Kant y Constant, 2012, pp. 11-12).

Por su parte Thoreau (2011) afirma: “tan sólo pueden obligarme quienes obedecen una ley superior a la mía. Me obligan a ser como ellos” (p. 39). Si esa ley es –no cabría que fuera de otra manera– una ley de la conciencia ¿en qué radica tal superioridad? ¿Se debe pagar el impuesto, aunque no se esté de acuerdo con él tal y como argumenta Kant? ¿O abstenerse de ello e ir a prisión como lo hizo Thoreau? La de Kant como ética de la obediencia tiende a ser legalista y rigorista; la de Constant, lo mismo que la de los trascendentalistas e incluso la de los utilitaristas, ofrece perspectivas para la solución de ciertos problemas frente a los cuales la postura kantiana es insuficiente. En todo caso las dos perspectivas defienden principios de carácter universal. ¿No es imperativo que cualquiera, encontrándose en

³ Por condiciones ideales entiendo la perspectiva de realizaciones hipotéticas sustentadas en la noción de un deber ser cuyos fundamentos tienen un carácter ideológico y cuyos propósitos se modelan primordialmente al interior del discurso jurídico y político. Las condiciones reales, por su parte, son las circunstancias concretas de los sujetos y las experiencias que viven en su entorno más cercano y en el interior de las instituciones que configuran sus primordiales posibilidades existenciales.

la misma situación de Jean Valjean, robe un pan tal como lo hizo también Claude Gueux⁴? ¿Y qué decir de Monseñor Myriel? ¿No era también imperativo que le dijera al gendarme que los cubiertos de plata eran un regalo para Valjean? De acuerdo con Hugo (2015) “una estadística inglesa deja constancia de que, en Londres, de cada cinco robos, la causa inmediata de cuatro de ellos es el hambre” (p. 103). ¿No es también la no cooperación (Satyagraha) de Gandhi un imperativo?

El carácter no restrictivo de la *razón práctica* lleva a pensar las condiciones en las que es posible su formación bajo esta caracterización. Lo primero que hay que decir es que el enfoque de las capacidades, a diferencia de los enfoques basados en la felicidad o el placer del individuo o en los recursos (utilitarismo y desarrollo respectivamente), se concentra en “la capacidad de una persona para hacer cosas que tenga razón para valorar” (Sen, 2011, p. 261). Se trata de considerar las oportunidades bajo las cuales es realmente posible configurar la libertad del sujeto en cuanto a la *razón práctica*, es decir la capacidad para “formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de [su] propia vida ([considerando] la libertad de conciencia y de observancia religiosa)” (Nussbaum, 2016, p. 54).

Tener la capacidad para “formarse una concepción del bien” supone poder fundamentar las acciones y las omisiones a la luz de unos principios prácticos, sean estos de carácter objetivo o de carácter subjetivo. En este sentido la *razón práctica* no se relaciona tanto con lo “demostrativamente bueno” como con la idea de fundamentar lo que tenemos razones para considerar “dialécticamente bueno” debido a que “lo bueno” contiene un carácter polisémico y, por tanto, falible. El carácter abstracto de los principios requiere de la capacidad para ejercer la razón cuando frente a un caso concreto el principio resulta problemático. La capacidad para juzgar estas situaciones problemáticas está condicionada en gran medida por el entorno político, social y económico, pero está determinada por las condiciones de las instituciones y las prácticas al interior de la escuela y de la familia.

⁴ Otro personaje hugoniano, protagonista de la novela que lleva su nombre. En esta novela el escritor francés desarrolla una dura crítica en contra de la pena de muerte.

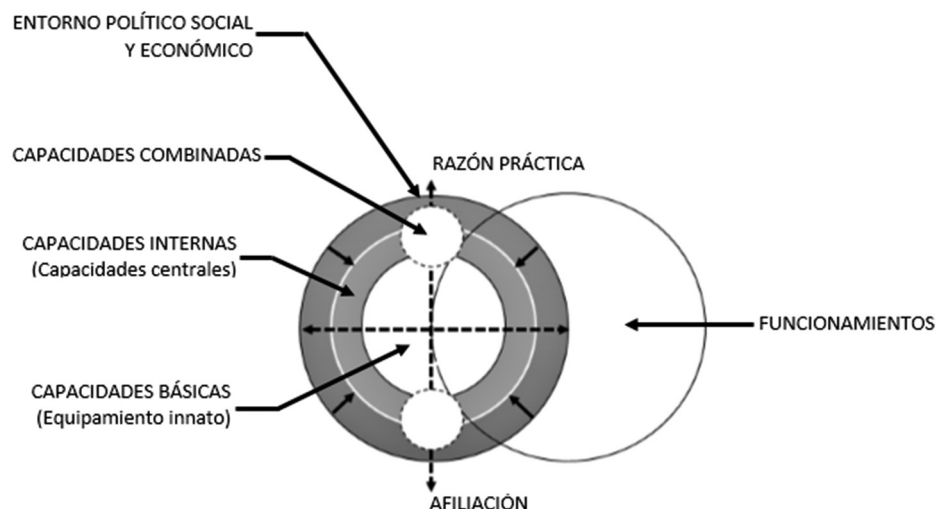
Para Nussbaum (2016) la *razón práctica* y la *afiliación*, lo mismo que el resto de *capacidades centrales* requieren de un adecuado *entorno político, social y económico* para su adecuado *funcionamiento*, es decir, para su realización efectiva⁵. De la relación entre ese entorno y las facultades personales emergen las denominadas *capacidades combinadas*, es decir, las oportunidades reales (libertades sustanciales en el decir de Sen) de que dispone cualquier ser humano “para elegir y para actuar en su situación política, social y económica concreta” (Nussbaum, 2016, p.40).

De acuerdo con Coleman (citado por Chomsky, 2009) “el efecto global del ambiente y el trasfondo familiar determina[n] los resultados obtenidos por el estudiante en mucha mayor medida que (...) la variable escolar” (p. 58). Esta postura, que coincide con la de Nussbaum en cuanto a la tarea del Estado, sin duda plantea un gran interrogante no sólo sobre el papel de la escuela, sino sobre su significatividad en la vida de las personas. ¿En ausencia de una posibilidad, en el corto o mediano plazo, de realización de las condiciones ideales globales, es posible plantear una realización de condiciones ideales en el entorno, esto es, en la escuela y por extensión en el ambiente familiar?

Esas facultades que la pensadora denomina *capacidades internas* deben ser diferenciadas del *equipamiento innato* también denominado por ella *capacidades básicas*. Mientras aquellas corresponden a las “aptitudes entrenadas y desarrolladas, en muchos casos, interacción con el entorno” (Nussbaum, 2016, p.41), éstas, por su parte, son inherentes al sujeto aun cuando su desarrollo dependa de condiciones tales como “la nutrición materna y la experiencia prenatal” (Nussbaum, 2016, p. 43).

Aunque para la filósofa la *razón práctica* y la *afiliación* desempeñan un papel *arquitectónico* diferenciado, en la lectura que hago del enfoque ésta debe incluir *otras especies* mientras aquella *los sentidos, la imaginación y el pensamiento* lo mismo que las *emociones y el juego*.

⁵ En la definición de *funcionamiento* Nussbaum habla de realizaciones activas, pero en vista de que en la definición aclara después que “los funcionamientos no tienen por qué ser particularmente activos ni... «vigorosos»”, yo utilizo la expresión “efectiva” que considero más adecuada.



Lugar de la *razón práctica* dentro del enfoque de las capacidades.

Todos los seres humanos tienen características diferenciales que permiten la adaptación al medio en el que se encuentran dichas características no son ajenas al ambiente en donde se crece, ni a la crianza que se recibe y en este caso, el desarrollo de habilidades psicosociales es fundamental, ¿Qué tan capaces somos de enfrentar problemas?, ¿Cómo manejar situaciones conflictivas a nivel emocional?, ¿Cuál es la perspectiva de las diferentes dificultades que se vive a diario?, ¿Cómo tomar decisiones?. Todos estos cuestionamientos pueden ser resueltos de diversas maneras, pero frente al caso del desarrollo de capacidades desde el encuentro y el diálogo con adolescentes para conocer cuáles han sido sus experiencias de crianza, o los contextos y ambientes que los rodean se generan aspectos muy interesantes.

La adolescencia presenta una búsqueda y consolidación de identidad, y logro de la autonomía psicológica avanzando en la competencia emocional y social; experimentando cambios psicológicos, cognitivos, sociales, sexuales y morales influidos por el desarrollo físico (Gaete, 2015). Partiendo del hecho de que el papel de las experiencias de la niñez es fundamental en el proceso actual de estos adolescentes y de la capacidad definida como salud corporal, no podemos dejar de lado el aspecto físico, psicológico y social, dados los cambios que a nivel general se han vivido,

puesto que la adolescencia es, un periodo de aprendizaje que se prolonga en el tiempo para la adquisición de los complejos conocimientos y estrategias para afrontar la edad adulta (Diz, 2013).

En el proyecto de Filosofía para niños desde el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum de tipo cualitativo con enfoque hermenéutico, desarrollado en el año 2018 se planteó como objetivo principal la caracterización de las condiciones vinculadas al desarrollo de capacidades en un grupo de adolescentes, estudiantes de grado once de la Institución Educativa San Jerónimo Emiliani de la ciudad de Tunja, con el fin de establecer la relación existente entre las condiciones que los rodean y las posibilidades que tienen estos adolescentes que ya fueron niños, de desarrollar capacidades como las descritas por Martha Nussbaum para lograr una sociedad justa. Para ello, se elaboró una ficha de caracterización en donde se incluían varios aspectos inherentes al contexto que los rodeaba en ese momento y que se aplicó a cada uno de ellos, luego de tener el consentimiento informado de los padres y el asentimiento de los adolescentes participantes.

Dentro de los aspectos que se tuvieron en cuenta se encuentran algunos como: los datos básicos de identificación, la ubicación geográfica de su vivienda, información sobre la distribución de los espacios de su hogar y los servicios públicos con los que contaban, además de las instituciones del estado que se encontraban alrededor o en cercanías a su casa. Por otra parte, se indago sobre la conformación familiar con datos sobre las ocupaciones, edades y roles que desempeñaba cada uno de los miembros y si hacían parte de algún grupo étnico o de condición especial.

En la aplicación de la ficha de caracterización también se incluyó el abordaje del nivel socioeconómico y los oficios a los que se dedicaban los miembros de la familia con el fin de estimar ingresos económicos y estabilidad de los empleos y así tener una perspectiva frente a las necesidades básicas de estos adolescentes y si estaban siendo cubiertas, como primer paso para hablar de la adquisición de capacidades teniendo en cuenta que, el desarrollo cerebral se constituye en un aspecto fundamental en el avance de las funciones ejecutivas como constructo, bajo el cual, se han agrupado diferentes procesos asociados al control consciente del pensamiento, comportamiento y afectividad, entre los que se encuentra la toma de decisiones (Stelzer, Cervigni y Martino, 2010).

Los hallazgos luego de la aplicación de la ficha y de la realización de diferentes talleres desde la filosofía para niños, que en este caso es aplicable a los adolescentes, nos demostraron que al igual que como lo afirma Fuentes, García, Gracia, y Lila (2011), el autoconcepto es un importante correlato del ajuste psicosocial de los adolescentes, independientemente de su consideración como constructo unidimensional o multidimensional. Para el caso de nuestro proyecto se abarcaron varias dimensiones que podrían influir en ese desarrollo psicosocial que conforma la base del desenvolvimiento de las diferentes situaciones en las que los jóvenes se pueden ver inmersos y allí llevar a cabo el reconocimiento de sí, basados en su autoconcepto como seres individuales que perciben de forma crítica, constructiva y aportan de manera colaborativa a las situaciones problema a las que se enfrentan, visto como un apoyo que ellos brindan a su comunidad y que se torna recíproco.

El apoyo social contemplado desde ese apoyo que puede brindar la familia, los amigos y en general la comunidad académica donde se encuentran inmersos estos adolescentes, definido como el conjunto de provisiones instrumentales y/o expresivas reales o percibidas, aportadas por la comunidad, las redes sociales o amigos íntimos que pueden darse en situaciones cotidianas o de crisis (Lin, 1976). El abordaje de la percepción subjetiva que tuvieron estos adolescentes apoyaron el hecho de que ya se consideran protagonistas de las situaciones vividas a nivel personal, local, regional y global, manifestando su participación en diferentes ámbitos donde reflexionan sobre los aportes que pueden ofrecer reconociendo que cuentan con parte de este apoyo social y que aunque no en su totalidad, aprovechan las instancias en donde se tiene acceso al libre desarrollo de las capacidades optando por conductas de autocuidado y autoconservación que aportan a las capacidades planteadas por Martha Nussbaum como lo es la vida y la salud, demostrando que su objetivo o meta es la conservación de la misma, partiendo de la propia y extendiéndola al respeto por la vida de los otros basados en el creencia de la otredad como base del dialogo y el reconocimiento del otro.

Generalmente, se piensa que desde el plano familiar en la etapa de la adolescencia de sus hijos se someterán a diferentes escenarios de tensión, pero no siempre se da de esa manera, incluso cuando los adolescentes

cuentan con amigos cercanos, buscan en los padres una base segura a partir de la cual puedan probar sus alas, muy parecido a lo que hacen los niños cuando empiezan a explorar el mundo (Papalia, Martorell, y Duskin, 2012) por consiguiente es indispensable que tanto padres como profesores y demás adultos que compartan con ellos en espacios donde se practique el juego, actividades recreativas y que generen un disfrute, favorezcan por medio de estas, la consolidación de una identidad propia en búsqueda de independencia. Si todo se da favorablemente, a fines de la adolescencia el individuo estará en buena situación para enfrentar las tareas de la adultez joven. Si no es así, puede presentar dificultades (Gaete, 2015).

La influencia que el apoyo social tiene en las habilidades emocionales puede proporcionar información sobre la importancia del disfrute de los adolescentes de relaciones significativas con la familia, amistades y comunidad académica para el desarrollo de la inteligencia emocional, determinando comportamientos sociales competentes (Azpiazu, Esnaola, y Sarasa, 2015). Aspectos que se evidenciaron en la realización de los talleres en donde al aplicar el método de investigación se privilegió la observación participante y la entrevista abierta, permitiendo que los estudiantes manifestaran de forma libre y extrovertida sus propuestas y perspectivas frente a diferentes temas como la justicia, vista desde el hogar al plano público y en este caso al plano académico. En el abordaje del tema de la justicia se demostró la capacidad de reflexión frente a lo que está bien, y como podría ser una proyección a futuro, aportando a la capacidad de razón práctica.

Continuando con el desarrollo de las capacidades, en estos momentos donde nuestro país presenta dificultades en la conservación de la Integridad física de algunas personas como por ejemplo; lo que ocurre con algunos líderes sociales, estos adolescentes ven en sus localidades o barrios facilidad de movimiento y seguridad, aunque reconocen que en determinadas situaciones se podría ser víctima de algún tipo de agresión y en donde manifiestan la posibilidad de afrontarla con recursos propios dando a entender que cuentan con herramientas inherentes a su desarrollo psicosocial como el diálogo, evidenciando el aporte a la capacidad de dar sentido, imaginación y pensamiento y a la capacidad sobre las emociones

pues consideran desde su perspectiva que pueden experimentar diferentes tipos como la angustia pero del manejo que den al control de esas emociones se puede determinar el desenlace de una situación determinada.

Otra de las capacidades que se relaciona directamente con el desarrollo psicosocial es la Afiliación, en donde la empatía es eje central, el uso de una comunicación asertiva reconociendo nuevamente la otredad como base, en el caso de estos estudiantes la percepción de emociones mejora el bienestar psicológico y social, es la habilidad más básica de la inteligencia emocional, porque obtiene información de pensamientos e intenciones de otros, facilitando encuentros sociales y repercutiendo en el manejo de propias emociones (Salguero, Fernández, Ruiz, Castillo y Palomera, 2011). En este caso al plantear otro tema relacionado con las capacidades como lo es el respeto por la vida de otras especies no humanas, e esperaría que aflore la empatía y la disposición por el favorecimiento de la vida.

Por último, la identificación de factores psicosociales asociados a la condición de protección en las que se encuentran estos adolescentes deja entrever algunas dificultades que en cierta medida pueden generar en ellos la búsqueda de otro tipo de herramientas a nivel social que permita su supervivencia, el reconocimiento de sus discursos y las dinámicas que a partir de ellos se generan, en el ámbito educativo permitió observar que de acuerdo a la perspectiva individual se puede concebir una perspectiva colectiva que rige la interacción en el ámbito académico y que puede proyectarse a otros.

Con la generación de esos espacios de reflexión en el ámbito educativo desde el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum, se logró un acercamiento a este grupo de adolescentes desde la confianza y el derrocamiento del papel del docente como un ente autoritario al pasar a un dialogo en donde se dieron aspectos orientadores, que llevaron a que ellos como estudiantes y adolescentes contribuyeran con aportes individuales que posteriormente en algunos casos se convirtieron en colectivos en ejemplos básicos de su cotidianidad y que de una manera consciente demostraron su percepción de la realidad y de las limitaciones que los rodea, en donde algunas características pueden ser favorables y/o desfavorables para el desarrollo de capacidades.

El papel actual de los docentes como sujetos protagonistas de la vida de estos adolescentes ya que, es en el ámbito académico donde pasan la mayor parte del tiempo de sus vidas, se basa en poner en práctica el análisis de sus propias capacidades con el fin de contagiar a sus estudiantes de elementos positivos, que puedan contribuir a cada una de las capacidades planteadas por Martha Nussbaum, si es que en su hogar no se dan las condiciones para su desarrollo. La educación día tras día genera la necesidad de cambios que pueden estar orientados a la formación en primera medida, de la parte fundamental del ser humano y es el sentido de lo que esto significa y la relación con los otros, para después pasar a la aplicación en ámbitos específicos de sus áreas de conocimiento teórico y/o práctico de las profesiones que decidan ejercer en un futuro.

Referencias

- Accorinti, S. (2015). *Filosofía para niños. Introducción a la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Manantial.
- Berlot B. (1947). Agenda Latinoamericana.
- Chomsky, N. (2009). *La (Des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Diz, J. I. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatr Integral*, 17(2), 88-93.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. México: Taurus.
- Hugo, V. (2013). *Los miserables*. Madrid: Alianza.
- Kant, I. y Constant, B. (2012). ¿Hay derecho a mentir? (La polémica Immanuel Kant-Benjamin Constant sobre la existencia de un deber incondicionado a decir la verdad). Madrid: Tecnos.

- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean y W. Ensel (Eds) *Social support, life events and depression* (pp.17 – 30). New York: academic press.
- Lipman, M. (1985). La utilidad de la filosofía en la educación de la juventud, *Revista de Filosofía y de Didáctica de la Filosofía*, pp.7-12.
- _____. (1987). *Filosofía para niños*. Madrid: De la Torre.
- Marquínez, A. (2003). *Metafísica desde Latinoamérica*. Bogotá: USTA.
- Matthews, G. (2008). *El niño y la filosofía*. México: FCE.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós clásica.
- _____. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona Paidós clásica.
- _____. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Papalia, D. E., Martorell, G., & Duskin, R. (2012). *Desarrollo humano*. McGraw Hill Education.
- Pineda R., D. A. (1992). *Filosofía para niños: un acercamiento*. Santafé de Bogotá: Unversitas
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European journal of education and psychology*, 4(2), 143-152.
- Sánchez García, Victoria Paz (2011). La condición paradójica del docente en las prácticas de Filosofía con Niños. VIII Jornadas de Investigación en Filosofía. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Filosofía, La Plata.

Sen, A. (2011). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus.

Singer, P. (2009). *Ética práctica*. Madrid: Akal.

Stelzer, F., Cervigni, M. A., & Martino, P. (2010). Bases neurales del desarrollo de las funciones ejecutivas durante la infancia y adolescencia. Una revisión. *Revista chilena de Neuropsicología*, 5(3), 176-184

Thoreau, H. (2015). *Walden*. Madrid: Errata Naturae.

Zuleta, E. (2005). *Lógica y Crítica*. Medellín: Hombre Nuevo, FEZ.

Capítulo 4

La mercantilización en la educación y la crisis social: educar desde el perspectivismo y la Bioética

Chapter 4

Commodification [Mercantilización] of Education and Social Crisis: Educating from Perspectivism and Bioethics

Jonnathan Abdul Rincón-Díaz

Resumen

En un mundo marcado por las dinámicas de la globalización de la economía y el crecimiento constante de la población mundial, es evidente el fenómeno acaparador de la mercantilización en la educación. Una educación que se convierte en una empresa que genera un amplio margen de ganancias y utilidades a nivel corporativo y organizacional, por ende, los discursos y concepciones productivo-económicas de algunos educadores, influyen en la mentalidad de quienes se educan, para que su conocimiento y saber se convierta en un valor y en una mercancía con la que se puede aspirar a ascender socialmente y en la que es necesario acumular capital para vivir conforme a los principios éticos de la opulencia. La premisa del crecimiento económico, industrial y productivo faculta una de las crisis sociales y ecológicas que impactan y repercuten en la vida de las especies, entre ellas la humana, por esta razón, otro tipo de educación humanista, centra su preocupación en las repercusiones e impactos que estos discursos y concepciones dejan para la vida, donde se hace necesario educar desde el perspectivismo y la Bioética.

Palabras clave: Mercantilización, Educación, Existencialismo, Perspectivismo, Bioética

Abstract

In a world marked by the dynamics of the globalization of the economy and constant population growth, the embracing phenomenon of commodification [mercantilización] in education is evident. Education that becomes a business that generates a vast margin of income and utilities at corporate and organizational levels, -thus, the productive-economic discourses and conceptions of some educators-, influence the mentality of those who are being educated, so that their own knowledge becomes a commodity to ascend socially, and in which the accumulation of capital as a way of life according to ethical principles of opulence is necessary. The premise of economic, industrial and productive growth enables social and ecological crises that impact the life of species, amongst them, the human species; for this reason, another type of humanist education centers its concern in the repercussions and impacts of these discourses and conceptions of life, becoming necessary to educate from perspectivism and bioethics.

Keywords: Commodification, Education, Existencialism, Perspectivism, Bioethics.

1. La Mercantilización de la Educación en el mundo de hoy

Las sociedades en tiempos de crisis han propuesto diversos modos de educar al hombre, los cuales dependen en cierta medida de las necesidades, preocupaciones y problemas que desean resolver y solucionar. Ahora bien ¿Cuáles son las necesidades y problemas que en la actualidad se necesita resolver en el mundo de hoy? ¿De qué modo preguntarse por el significado de educar trae consigo una preocupación existencial ante estos problemas? Estas preguntas interpelan y cuestionan por los significados y sentidos que adquiere la educación para quienes se dedican por oficio, profesión y ocupación a la labor de educar, como también para aquellos que actualmente se educan y no menos importante para quienes se educaron empleando diferentes medios, recursos y entornos.

Como las necesidades y problemas entre los hombres que hacen parte de una sociedad tienen sus particulares diferencias y coincidencias, se puede afirmar que también existe una diversidad de discursos y concepciones acerca de la educación, esto en gran medida porque la misma educación se convierte en una necesidad y, por consiguiente, también en un problema. En ocasiones, estos problemas son comunes y compartidos; pero otras veces no, en tanto que, presentan sus particulares e intrincadas diferencias. Ello permite, que sean ignorados y desconocidos por muchas personas. En la actualidad se presencia una disparidad de concepciones y discursos sobre educación, en cierto modo, por la polarización¹ y jerarquía que genera los problemas y necesidades que se encomiendan resolver por medio de la educación.

Esta polarización y jerarquía de problemas y necesidades surgen de la individualidad, pero también de la vida comunitaria o colectiva de los hombres, donde se marca el rumbo y la orientación que toma la educación para una sociedad. Cuando se hace mención de la palabra orientación, se infiere que toda educación es guiada y mediada por los valores que asignan los hombres, quiénes permiten que esta transite por un camino que la lleva a diferentes direcciones o rumbos. Esta orientación de la educación es posible gracias al acto de existir del hombre a través del tiempo, en tanto que, el tiempo es el que determina las condiciones de existencia mediante las cuales aparece, emerge y comienza a dotarse de significado aquellos problemas, conflictos y necesidades que influyen el pensamiento del

¹ Para la axiología cada hombre e individuo es un depositario de valor, el hombre es quien asigna valor a las cosas, por esta razón, la educación se define como un valor propio de los hombres, pero también de las sociedades. A través del tiempo y en ciertas sociedades, la educación atraviesa por ciertos procesos de polarización de quienes la conciben y proponen. En este plano, la educación a través de su historia, toma algunas direcciones y orientaciones que se guían gracias a los valores que le asignan los hombres, estos valores emergen no solo de una individualidad sino también de una vida comunitaria y social. Para citar un ejemplo, podemos hablar sobre la finalidad de la educación en la Grecia Antigua, específicamente, en el periodo clásico. En Atenas y Esparta aproximadamente en Siglo IV a.C, se puede afirmar como estas sociedades le asignaban valores distintos a la educación de los individuos, en Esparta se inculcaba las virtudes del heroísmo y se preparaba a la mayoría de los individuos para asumir la milicia como un proyecto de vida, donde se hacía énfasis, en formación de habilidades, destrezas y conocimientos para la guerra. Por el contrario, en Atenas la educación se orientaba para la participación de los hombres en los asuntos políticos de la sociedad, en la búsqueda incesante de la sabiduría y reflexión teórica. Entre ellas a valorar la capacidad diplomática y la estética de la vida.

hombre sobre su educación, estas necesidades facultan al hombre a tomar decisiones que están soportadas en sus valores, sin los cuáles no sería posible entre muchos aspectos afrontar esta existencia. Por eso cabe mencionar aquella frase popular, donde se afirma que de la experiencia del hombre se aprende.

Concebir la educación que necesita el mundo de hoy requiere pensar sobre aquellas ideas y conceptos que se forman acerca de la educación y cuáles de estas se relacionan o conectan con la experiencia que tienen los individuos y sujetos de ese mundo². Sin esa capacidad de pensar la experiencia no sería posible entre muchas cosas establecer una definición de educación y, por ende, fundamentar una concepción sobre educar en el mundo de hoy. La experiencia se entiende acá como el aprendizaje que la sociedad y el hombre ha logrado obtener a través del tiempo. Un aprendizaje expresado en saberes y conocimientos, luego si el hombre y la sociedad aprenden es porque hay alguien que se lo enseña.

Los conceptos sobre educación llegan a definirse teóricamente cuando se logra una comprensión de la importancia que adquiere la educación en la práctica y en la forma en que los individuos logran experimentar y vivenciar el mundo. La educación se convierte entonces en un problema fenomenológico, pero también existencial, en el que una colectividad de individuos no puede eludir ni evadir, este problema tiene que superar la

² El maestro Daniel Herrera Restrepo (2002) principal exponente del pensamiento de Edmund Husserl en Colombia, menciona que “El mundo de la vida es el horizonte no explicitado, sino anónimamente vivido: él es esta corriente subjetiva de perspectivas, de apariencias en las cuales se nos dan y por medio de las cuales las vivimos en la experiencia cotidiana, substrato histórico constituido por tradiciones, factores culturales, valores éticos, sistemas de correlaciones intencionales subjetivas” (pág. 12) . Ello indica que, para Edmund Husserl, el mundo de la vida se define como “un reino de fenómenos subjetivos anónimos” (pág. 12). No obstante ¿Por qué es anónimo? En cierto modo porque se desconoce e ignora. Esto quiere decir que la concepción de educación que tiene un sujeto está influenciada y relacionada con la forma como experimenta ese mundo. Sus perspectivas y puntos de vista surgirán de ese mundo revelado y de aquella conciencia en que se refleja la experiencia de ese mundo, un mundo que dona significado, pero también sentido y en el que la cultura como los valores juega un papel de gran y suma importancia. El problema consiste en que ese mundo es anónimo e ignorado muchas veces, su desconocimiento repercute, impacta e incide en la concepción de educación, pero también en los discursos sobre educación. Por ejemplo, ¿Cuántos discursos de movimientos políticos reconocen la diferencia y la valoran? ¿Qué tanto sabemos y conocemos de la experiencia de los demás? ¿Qué saben estos discursos de las preocupaciones, miedos, temores, necesidades de los demás?

expiación entre hombres y asumir con humildad que todos tienen algún tipo de responsabilidad en él. En consecuencia, se hace necesario conocer los diferentes puntos de vista y perspectivas de quienes experimentan y teorizan sobre ese mundo.

En ese orden de ideas, Eudoro Rodríguez (2006) considera que “La práctica educativa además de una historia no se da en forma aislada, sino que se realiza al interior de una sociedad, dentro de una estructura social global en la cual ella desempeña en determinadas funciones” (pág., 391). En el interior de cada sociedad se desarrolla una práctica educativa que cumple como lo menciona el autor determinadas funciones. Cada práctica educativa responde y funciona con respecto a una totalidad de necesidades y problemas que presenta una sociedad. En cierto modo esto es lo que suscita y permite la emergencia de las prácticas educativas a través del tiempo. Sin embargo, ¿Qué hace posible que funcione una práctica educativa? Mejor aún ¿Qué estructura tiene una práctica educativa? ¿Quiénes son los que asignan esas funciones a la educación? Una respuesta sensata hace referencia a los discursos que se enuncian y pronuncian al interior de cada sociedad por parte de sus asociados.

Los discursos sirven para que algunos sectores, grupos, colectividades y movimientos sociales se pronuncien a favor o en contra de aquellas ideologías, doctrinas, prejuicios y filosofías que posibilitan problemáticas y generan conflictos, tensiones y anomias al interior de la sociedad. En efecto, la educación es un producto más que resulta de un acto discursivo, el cual posibilita la capacidad de pensar, reflexionar, idear, inventar y generar prácticas educativas. En algunos casos, los discursos presentan sus respectivas tesis³, mediante los cuales, sus exponentes desean demostrar la validez y objetividad de sus razonamientos haciendo uso de los argumentos.

Es decir, que a través de la argumentación se puede controvertir y disertar en torno al ejercicio y concepción de educación. Estos razonamientos se consideran válidos cuando intentar probar o refutar una tesis (afirmación) exponiendo su respectiva antítesis (negación), no obstante, su finalidad

³ Las tesis son afirmaciones con las que se busca demostrar la validez de un razonamiento o juicio con relación a un problema del conocimiento.

radica en convencer que lo que se dice (el enunciado) debe hacerse y convertirse en una práctica educativa. Dado al carácter antitético de estos razonamientos, en muchos casos, es difícil ponerse de acuerdo y esto dificulta llegar a una síntesis (reafirmación o renegación) de los asuntos que desean resolverse por medio de la educación

De este modo, “en su relación externa, el subsistema educativo tiene referencias necesarias con los procesos económicos, políticos e ideológicos que en muchos aspectos condicionan y determinan la práctica educativa” (Rodríguez, 2006, pág. 391). La educación desde una perspectiva lógica está concebida como una construcción discursiva en el que confluyen diferentes premisas y juicios con los que se expresa el pensar de los sujetos, un pensar que invita en muchas ocasiones al actuar. Este pensar se hace evidente por los momentos en que se presentan dificultades, preocupaciones, dolores, miedos, temores, sufrimientos y problemas que resultan de la forma como estos sujetos e individuos experimentan el mundo el cual viven, el marca de algún modo el significado, pero también el sentido que tienen del acto de existir a través de su propia vida.

Uno de esos temores y dificultades que ha experimentado los hombres a través del tiempo, consiste en el obstáculo de satisfacer sus necesidades básicas, entre ellas su capacidad de alimentarse⁴. El hambre como «hecho biológico» es uno de los problemas que desde tiempos antiguos los hombres han querido solucionar. Mucha de las prácticas educativas funciona desde

⁴ Muchos estudios científicos sobre el Neolítico y en especial en la Edad de Piedra (entre el año 13.000 y 10.000 antes de Cristo) evidencian el modo como el hombre de ese tiempo, vivía constantemente estresado, angustiado y preocupado por satisfacer una de las necesidades más elementales como fue el alimentarse. Previo a la agricultura y el proceso de sedentarización, estos hombres tenían que desplazarse de un lugar a otro para que a través de la caza y la recolección reunieran los suficientes alimentos que les permitieran satisfacer sus necesidades nutricionales, la falta de nutrientes imposibilitaba la fecundidad en la mujer y acelerada la muerte de los neonatos, entre muchas otras enfermedades que traía consigo la falta de alimento y nutrientes. La supervivencia de la especie humana era una decisión y una opción existencial por aprender de la naturaleza y vivir de ella o dejar que la misma naturaleza propiciara el escenario para su muerte, entonces, la técnica y tecnología se convierte en la respuesta y solución de los problemas, la que permite el afrontamiento de esas preocupaciones existenciales. Desde ese momento, la técnica como la tecnología se enseña y se aprende, está en constante evolución y práctica, pero sobre todo hace parte de un legado y tradición de la educación que se ofrece al interior de cada sociedad y en sucesivas generaciones.

esa verdad lógica y científica en la que se hace patente aquella realidad que no discrimina a ninguna especie, especialmente la humana. El hambre es una necesidad universal porque cuando no se satisface puede llevar a la enfermedad y a la muerte.

El discurso económico permea e influencia fuertemente la práctica educativa actual, es decir, condiciona la educación, en tanto que, se debe educar para que los individuos se integren en las dinámicas de producción y consumismo. Su principal guía e ideal en un comienzo fue evitar que los hombres y las sociedades cayeran en hambrunas generalizadas, no obstante, ese ideal de bien común se transmuta en la oportunidad perfecta para que una clase o grupo de hombres la conviertan en una fuente de generación de riqueza, especialmente, porque son aquellos que proveen los medios de producción y necesitan de la fuerza de trabajo de los individuos como la mejor forma para lograrla.

En este plano, la práctica educativa está orientada a satisfacer esas necesidades desde una concepción económica, el problema que resulta de ese discurso económico no consiste en que se enseña y aprende a satisfacer esas necesidades, sino se fomenta otra clase de necesidades que en el fondo no eran tan necesarias para la vida de esas personas. Por esta razón, teniendo en cuenta las necesidades, simultáneamente se crean oportunidades y condiciones para generar la riqueza. Este tipo de educación promueve al interior de las sociedades y en algunos de sus individuos (asociados) a llevar un estilo de vida marcado en la opulencia.

No es raro que muchas de las profesiones, ocupaciones, oficios y labores devengan de estas concepciones económicas, con las que se educa para acceder a este estilo o modo de vida marcado en la abundancia, excentricidad y confortabilidad. Entonces se educa a la gente para capacitarla en las labores productivas, pues el trabajo es una necesidad vital para cualquier sociedad. ¿Pero en qué momento esa necesidad vital y de gran importancia como lo es trabajar se convirtió en una forma de mercantilizar la educación y con ello las necesidades vitales como es el alimento y la misma educación, entre muchas otras? La producción en este plano, es ante todo una práctica educativa observable en diferentes ámbitos y entornos en el que se le estudie. Desde muy temprana edad en algunos hogares y familias se le enseña a los infantes e individuos a

trabajar, pasando por las escuelas, institutos tecnológicos y universidades como también interactuando en comunidad, el hombre ya maduro aprende la importancia y el valor de trabajar.

Entonces el trabajo se convirtió en un valor de suma importancia desde una perspectiva axiológica pero también en un valor monetario y mercantil para las sociedades desde la perspectiva económica. La verdad en el fondo de ese planteamiento es que no se puede concebir ninguna sociedad sin el trabajo. En sociedades capitalistas el trabajo es sinónimo de «riqueza», el trabajo sirve para mercantilizar las necesidades de la población, por esta razón, se promueve e impulsa su enseñanza a través de las políticas públicas, enseñanza que se materializa gracias a las diversas instituciones, entre ellas las encargadas de administrar, vigilar, y evaluar los servicios de educación.

En pleno siglo XXI, la educación para el trabajo se erige y legitima como la más demandada en la actualidad, quizás se debe a su amplia aceptación y en la forma como se publicita y oferta, convirtiendo este tipo de educación como la más pertinente para el progreso de las sociedades. Esta educación desde el campo de la Biopolítica se convierte en objeto y blanco de un poder⁵ económico que se instaura en las sociedades y sobre todo en sus poblaciones.

Así, por consiguiente, en un mundo económicamente globalizado, se educa para que teniendo en cuenta el emprendimiento y la generación de nueva empresa, en conjunto con la innovación técnica y tecnológica se genere nuevos productos, bienes y servicios, con la finalidad de agregar un valor a todo factor de producción y enseñar que el trabajo se convierte en un servicio social. Se educa para solucionar los problemas de una sociedad

⁵ Desde los aportes de Michael Foucault podemos entender como los cuerpos de los individuos se convierten en dóciles a través de una serie de métodos de disciplinamiento que definen el control de las operaciones del cuerpo. El gran aporte de Michael Foucault consiste en que nos permite ver y comprender como desde una concepción política se ha dado primacía a una educación que ha disciplinado y preparado a los individuos en las labores productivas del trabajo. Educación que permite institucionalizar no solo la riqueza sino el poder económico. Esta primacía de los valores de unos hombres ante otros según este filósofo fue posible gracias a las disciplinas, sin ellas, los hombres no podrían imponer sus valores y subordinar otros valores a un grado inferior. Para esta imposición se valen de la interdicción, coacción, coerción, sujeción y obligación.

y satisfacer las necesidades⁶ cuya población está en constante crecimiento, entre ellas una de las necesidades y problemas fundamentales como se mencionó anteriormente es el hambre. Se educa para el trabajo, pero también para la vida en comunidad, tal como lo plantearon educadores y pedagogos sociales en siglos pasados.

Uno de estos educadores y pedagogos fue Georg Kerschensteiner quien consideró acertadamente que el trabajo permite la organización social y que es un servicio reciproco entre los individuos, quienes aportan a la solución de las problemáticas y necesidades que surgen de la vida comunitaria. En referencia al pedagogo alemán, el maestro y el educador está en constante capacidad de relacionarse con otras personas e individuos promoviendo en ellas valores, el carácter y sentimiento incide en esta promoción. Este pedagogo concibe la Escuela con un amplio sentido social porque esta prepara al individuo para el trabajo, en este proceso educativo, la autonomía personal toma relevancia pues por medio de esta se adquiere el deber de trabajar y formar al ciudadano en el servicio a la comunidad. En este plano, toda escuela tienen un fin social de la educación (Pérez, 2016).

La educación tiene una función social básica y consiste en capacitar, instruir, enseñar, orientar y formar a la gente para el trabajo, profesionalizar las capacidades, habilidades y conocimientos de los individuos es una necesidad social de los individuos, por eso, toda sociedad tendría que cumplir con su deber de educar a los individuos. Asignando un valor comunitario al trabajo de los individuos, la educación adquiere un papel relevante, no obstante, sin ese trabajo ontológicamente hablando, no es posible un orden social ni mucho menos una sociedad.

Empero ¿El problema está en el trabajo o en la mercantilización de la educación que capacita y prepara al individuo en el trabajo para asignarles dentro de la sociedad ciertas funciones? El trabajo cuando se convierte en una

⁶ Las necesidades de las personas, individuos y hombres varían notablemente dependiendo ciertas circunstancias y de algunos factores sociales, políticos, económicos, geográficos y culturales. La pregunta fundamental que se puede plantear consiste en: ¿Que se puede definir por una necesidad vital y como se puede diferenciar de otra necesidad que no es vital? ¿Por qué se confunde una necesidad vital con un estilo de vida fundamentado en la opulencia? ¿Qué problemas genera éticas utilitaristas y hedonistas tanto como ciertas moralidades que consideran que vivir conforme a la opulencia es necesario?

plusvalía, propicia las condiciones para que simultáneamente la educación pueda mercantilizarse y con ella las necesidades básicas, las cuales, al estar mercantilizadas limitan el acceso a muchos individuos, exponiéndolos a un riesgo y una realidad de convertir su existencia en algo verdaderamente problemático, trágico y angustiante. Esto paradójicamente faculta una de las crisis actuales en las que se acrecientan problemáticas que otro tipo de educación requiere resolver: el problema de la deshumanización que acarrea «la concepción económica y mercantilista de la educación». Donde la educación es vista como una utilidad o mercancía que genera riquezas y ganancias.

¿Qué se puede observar actualmente con relación a la educación y su respectiva mercantilización? Muchas de las prácticas educativas en la actualidad emergen de los discursos económicos en el que millones de personas se hacen partícipes o están inmiscuidos de diversas formas. Para Augusto Comte citado por Rodríguez:

Cada sociedad por tanto y a través del tiempo le ha dado a la educación una serie de funciones particulares y ha querido plasmar en ella el eco de su dinámica cultura global: “Cada sociedad considerada en su momento determinado de su desarrollo tiene un sistema de educación (específico) que se impone a las gentes con una fuerza generalmente irresistible. (Rodríguez, 2006, pág. 340)

Una de las dinámicas globales consiste en la mundialización de una economía basada en la libre producción y consumo, con la que poco a poco se ha venido mercantilizando la educación. Como lo afirma Augusto Comte (2006) cada sociedad en algún momento de su particular historia establece un sistema de educación para desarrollarse, el cual se promociona con una fuerza que puede resultar tentativa y atractiva para la gente. Esta imposición en cierta medida obedece a los intereses económicos de muchos de sus promotores, quiénes tienen la capacidad mediática de convencer a través de las campañas de publicidad y los medios de comunicación, que la educación es un asunto exclusivamente económico donde es necesario enseñar a producir y aprender a consumir. Tal exclusividad es un asunto trivial.

Una educación que se convierte en un asunto meramente económico es ante todo una educación que pertenece y está bajo los dominios de una trivialización de la propia existencia, donde es cotidiano y común producir para consumir. Es decir, es una educación donde se otorga más importancia a los asuntos económicos y se resta importancia a otros asuntos como el acto de valorar la vida de las especies que se sacrifica poco a poco fruto de esa producción y consumo. Pues en cierto modo, la economía decide sobre la vida y crea nuevas formas de existencia.

Algunos autores citando a Heidegger, mencionan que en la cotidianidad del hombre, la publicidad está constantemente influenciando en lo que este dice, habla, interpreta y logra comprender de su propia vida. La vida cotidiana de los humanos es superflua, esta medianía que es el concepto empleado por el filósofo alemán, consiste en tendencia de los humanos al asumir sus asuntos a la ligera y con la mayor facilidad y brevedad posible, por esta razón, la existencia no es auténtica, en tanto que, esta se encuentra absorbida en este mundo moderno, esto es un indicador de la modificación de nuestro ser (Pachón, 2015).

Lo que se dice y se habla de este tipo de educación a través de su amplia publicidad pero también por el valor propio de la cultura, crea un ser inauténtico que piensa y actúa conforme a la medianía de estos discursos. Este sujeto se encuentra absorbido y empujado en su existencia a vivir buscando constantemente acomodarse y adaptarse a ese mundo trivializado. Tal adaptación desde una perspectiva biológica se convierte en una necesidad de supervivencia y, por otro lado, acomodarse a este mundo moderno desde una perspectiva ética y moral significa habituarse u acostumbrarse a él.

Con respecto al proceso de mercantilización de la educación se observa que quiénes tienen dominio del conocimiento y el saber le agregan un alto valor a su trabajo. Un médico que desea ampliar su conocimiento ante la enfermedad y dependiendo de la sociedad en que hace parte, tiene que invertir altas sumas de dinero para especializarse y dedicar un gran margen de su tiempo para el estudio de su especialización, inclusive reduciendo el tiempo que tiene para compartir con sus familiares y amigos o destinar este a otros asuntos. Ese dinero y tiempo invertido, desde la óptica de una

concepción mercantil de la educación, tiene que retribuirse y multiplicarse en el ejercicio y practica de su profesión, esto es en el servicio que ofrece a una comunidad o una sociedad. Pues su conocimiento o saber tiene un valor del cual depende la vida de otras personas. Esta retribución consiste en la ganancia y utilidad que deja el dinero por sus servicios ofrecidos.

Teniendo en cuenta lo anterior ¿Qué puede suceder cuando alguna persona afligida por una enfermedad crónica no cuenta con la capacidad financiera ni con los recursos monetarios y/o en especie para acceder al servicio médico de este profesional especialista? En algunos casos no en todos se puede observar que el médico y la institución pueden optar por diversas elecciones: la primera decide atenderlo y suministrarle la atención con celeridad posponiendo su muerte, la segunda decide atenderlo, pero no se le suministra la atención con celeridad y calidad prologando su riesgo de muerte, la tercera se decide no prestar la atención al mismo y se solicita que este paciente siga en su solicitud y búsqueda de otra institución y con otro profesional médico, afrontando sus amplias probabilidades de morir en esa búsqueda⁷. De por medio queda su posibilidad de seguir viviendo o morir en el intento de que se le pueda asistir en su enfermedad.

De la segunda y tercera elección se puede analizar como la vida de un individuo se mercantiliza, es decir, se convierte en una mercancía, una cosa o un objeto de valor que sirve para ganar e incrementar el capital, la utilidad y la ganancia. Esta dinámica mercantil a la que se hace referencia en el presente texto, se relaciona con el siguiente eslogan *¡Que me ofreces o que gano para que le pueda colaborar!*, teniendo en cuenta esta lógica se aprecia como el conocimiento y el saber que adquiere una persona a través de ese tipo de educación, se centra en enseñar al individuo a incrementar el valor monetario de un bien o un servicio social; hasta el

⁷ En una nota periodística del Periódico Tiempo del 28 de enero de 2014 se menciona que: "Las visitas nocturnas a los hospitales —comenta el personero Cañón— nos han enseñado que una cosa es hablar del derecho a la salud, como tema de foros y seminarios, y otra cosa es encarnar ese derecho. Encarnarlo literalmente, quiero decir: de carne y hueso. Tenemos que salir a la calle a buscar a la gente. Para eso nos pagan". Cañón no se anda con rodeos: "Eso que le dicen al enfermo en el hospital, espere la orden de la EPS o garantice usted el pago, eso es lo que está matando a la gente. (Gossain, 2014)

punto de considerar que todo aquello que no favorece o no contribuya al incremento de ese valor debe ser excluido. Esto entrevé como las prácticas educativas se centran en que el individuo desarrolle una mentalidad, una ética y moralidad, por ende, unos conocimientos o saberes que le permitan sobreponer su deseo e interés de expandir su capital, acumular riqueza e incrementar sus ganancias al coste inclusive de sacrificar la vida misma de otras personas.

En una educación mercantilizada, todo conocimiento y saber tiene un valor, esto es una plusvalía y un costo. Ese valor se incrementa paulatinamente cuando se mercantiliza las necesidades de los individuos y se condiciona su acceso a unas reglas que impone el mercado. Poco o nada importa el juicio y la conciencia reflexiva de esta moralidad desde una teoría ética, lo que prevalece o se imponen en este sentido es la voluntad de este individuo en acumular capital a través de las ganancias, las mismas que le permitirán tener un modo de vida ostentado en la opulencia y la abundancia. La comodidad, confort y excentricidad solo es posible si se cuenta con la riqueza material y monetaria, es decir, con el suficiente capital.

En el fondo, este tipo de educación mercantilizada está fundamentada por las tesis del liberalismo burgués, pero también por aquellas éticas utilitaristas con las cuáles se enseña que el individuo no debe privarse ni abstenerse de los placeres como tampoco de ejercer su derecho y libertad de generar ganancias y acumular riquezas sin distinción de raza, credo, clase social, orientación política, entre otras. El ejemplo del médico aplica indistintamente también para el administrador de empresas, los ingenieros, los científicos, los empresarios, los industriales, los mismos educadores y toda aquella profesión, ocupación u oficio que se centre en mercantilizar las necesidades de la población.

Sin embargo, contradictoriamente la ideología del capitalismo no garantiza que todas las personas ni individuos puedan ascender socialmente ni cambiar su condición de clase con respecto a su fuerza de trabajo. Tal como lo plantea Aníbal Quijano (2001) citando a Immanuel Wallerstein, este considera que el capitalismo se establece para asegurarse en asignar una función a cada individuo dentro de una concepción económico-productiva,

garantizando y controlando todos los modos de explotación del trabajo. La educación se convierte en un patrón de distribución y asignación de esos modos de explotación del trabajo⁸.

Una clase social se identifica por su estatus económico, el cual le permite llevar un estilo o un modo de vida fundamentado en opulencia. En algunas clases sociales, los hogares y los individuos que los integran, cuentan con los recursos necesarios para acceder sin dificultad a los bienes y servicios. Generalmente cuentan con vivienda propia con todos los servicios básicos como es el suministro de la energía eléctrica, agua potable, alcantarillado y acueducto, red de internet y dispositivos de tecnología evidente en un amplio repositorio de electrodomésticos. Los individuos de esta clase social cuentan con los medios de producción, en tanto que, están ocupados en alguna actividad que le generan ingresos altos o reciben ingresos por el alquiler, usufructo o trabajo de terceros fruto del capital privado o la propiedad que ejerce como medio de producción, lo que les permite abastecerse y satisfacer sus necesidades como la alimentación sin dificultad alguna.

Por lo general, esta clase de individuos tienen o tuvieron la capacidad de acceder sin mayores dificultades, limitantes o barreras a los servicios educativos, los cuales les permitieron ascender socialmente. Cuando se cuenta con la propiedad de los medios de producción, estos se aseguran de distribuir y asignar a los terceros individuos una función dentro del sistema productivo, los modos en que estos pueden explotar o poner al servicio su fuerza de trabajo propiciando algunas condiciones para que estos no puedan ascender económicamente. En efecto, esta es una de las razones del porque se mercantiliza la educación y se limita o niega el acceso a ella. Pues la educación brinda las herramientas, habilidades, destrezas y

⁸ En la analogía de la torta se puede explicar cómo el capitalismo crea las condiciones para que desde el poder económico ciertos individuos puedan repartir y asignar las funciones que tiene un individuo dentro de este sistema económico. Es decir, crea las barreras y limitantes para que un individuo no pueda ascender socialmente al mismo tiempo que se controla y explota su fuerza de trabajo. En los estudios sobre la colonialidad del poder en América antes del siglo XVIII, expuestas por el sociólogo peruano Aníbal Quijano, cada forma de explotación fue simultáneamente una dominación racial. Los negros ocupaban el lugar de los esclavos, los indígenas destinados a la servidumbre, los blancos con salarios dedicados a la producción mercantil y el comercio.

conocimientos para que los individuos puedan mejorar sus condiciones de vida, pero también, para que pueda convertirse de un trabajador a un productor de riqueza.

Ello explica también por qué en algunas sociedades, aparecen las brechas, desigualdades y clases sociales. Pues en el fondo de toda esa educación que recibe los individuos a través de las instituciones y por medio de los diferentes agentes educativos; subsiste o subyace una epistemología que como conjunto de conocimientos científicos producen, evolucionan y ponen en práctica la mercantilización de la educación. Cabe la pena aclarar que, como disciplina filosófica la Epistemología “estudia la producción, evolución y práctica del conocimiento científico” (Jimenez Escamilla, 2011, pág. 15).

En este plano, toma sentido y vigencia la célebre frase del filósofo Emanuel Kant quién afirma que “El hombre solo por la educación puede llegar a ser hombre. No es nada más que lo que la educación hace de él” (Caeiro, 2009, pág. 31). El *homo academicus* que cumple la función de educador es quién permite y favorece dentro de las instituciones de educación superior la conversión de su estudiante en un *homo economicus* y en un *homo faber*. Este tipo de educador perfila algunos hombres y educa con base en estos discursos económicos, el resultado o producto, es que contamos con hombres y mujeres convertidos en máquinas de trabajo, quienes se convierten en fuente de riqueza para otros hombres, que son en el fondo máquinas para producir riqueza, son en cierto modo, parte de su capital. Estos hombres son perfilados y producidos por este tipo de educación para el trabajo, al cual se rinde culto, profesa y acepta ampliamente en la actualidad, sobre todos en las instituciones de educación superior.

En este tipo de educación, el estereotipo o imagen proyectada a la sociedad es la del hombre que obtiene éxito, genera riqueza y vive confortablemente de ella. Estas imágenes tienen en sí mismo un valor simbólico y hacen parte de la inconsciencia de muchos individuos o colectividades.

Sin embargo ¿Cuándo y en dónde estos discursos éticos, políticos, económicos e ideológicos influyen la educación y propiciaron reflexiones pedagógicas en torno a la enseñanza y el aprendizaje en los

individuos? Para el filósofo Roberto Salazar Ramos (2011) la modernidad en Europa inicia con una nueva forma de plantear preguntas y abordar originalmente problemas del conocimiento. Este autor considera que:

La modernidad constituye un viraje dentro de la tradición occidental, que parte como desprendimiento y oposición a la época aristotélico-escolástica clásica. Entre estas dos epistemes hay discontinuidad, hay alteración radical en el modo de percibir, interpretar y ordenar las cosas. Alteración que comienza inicialmente con Descartes cuando enuncia la evidencia del ego cogito como la nueva manera de comprender el contexto concreto. El ser es ahora el *subjectum*, un sujeto que constituye por la representación un horizonte de objetos. (Salazar Ramos, 2011, pág. 25)

Cogito ergo sum, pienso luego existo “es la fórmula sobre la cual gira la modernidad...el ser aparece como una manifestación esencial del pensar: «somos porque pensamos» en donde cada juicio o inferencia sobre algo, es un juicio de existencia [...], la realidad es una mera representación del cogito” (Salazar Ramos, 2011, pág. 25).

Esto indica que la realidad es como tal una representación del pensamiento, la práctica educativa se convierte entonces en una “práctica del método y la razón acompañado de la duda, como una guía para encontrarse ella misma” (pág. 25). La educación en conjunto con la capacidad de pensamiento de los sujetos se convierte en fuente creadora de conocimiento, por eso, en el contexto de la Revolución Industrial, las invenciones, creaciones y el ingenio marcan nuevas formas de existencia en lo que se refiere a la técnica y tecnología. Estas sociedades conocen novedosos aparatos y maquinas que en conjunto con el trabajo del hombre sirven para la industrialización masiva de bienes y servicios. Para otros autores:

El mundo moderno se inició con una gran revolución de las ideas, que transformo por completo la técnica, a la economía, la política, la religión. Esta revolución se llamó el Renacimiento... El mundo moderno entró cuando el hombre cambio su mentalidad y dejo de pensar como lo hacía el hombre en la Edad Media. Desde nuestra óptica, aparece cuando el pensamiento científico adquiere su status propio, dejando de supeditarse a lo teológico. (Flores & Galindo, 1998, pág. 108)

Existe una amplia aceptación en algunos historiadores de la filosofía, quienes consideran que la *Episteme* que caracteriza la época de la

Modernidad, es ante todo, una original forma de asumir las problemáticas en torno al conocimiento pero también una forma de fundar un nuevo orden social, el cual rompe en cierto modo con las prohibiciones de aquellas doctrinas y enseñanzas de la religión cristiana, concediendo más libertades a los hombres, especialmente las económicas y promulgando que su deseo e interés de conocer no puede limitarse al dogmatismo impuesto en épocas anteriores.

En consecuencia, el crecimiento de la población desde el siglo XVIII es una de las causas que permite la aparición de nuevos modelos de administración político-administrativa de los territorios y las poblaciones, modelo que reemplaza y sustituye el feudo y el régimen del feudalismo que devenía de la Edad Media, los nuevos Estados Nacionales que se consolidaron en Europa como lo fueron Inglaterra, Francia, Italia, España, Alemania entre otros, son en su momento, el resultado de una serie de sucesos, acontecimientos y hechos que marcan el rumbo de nuevas sociedades. La ciencia y la tecnología aportan los conocimientos necesarios para la construcción de nuevos escenarios para el establecimiento de una nueva sociedad industrializada. Ello permitió el aumento de la producción de bienes y servicios, pero también provocó una serie de cambios en la sociedad de la época.

En muchos territorios y poblados se concentraron grandes masas de personas e individuos, las cuáles demandaban de la industria mayor producción de bienes y servicios que les permitiera satisfacer algunas necesidades básicas como lo fueron el transporte, alimentación, vivienda, trabajo, entre muchas otras. La industrialización en la sociedad europea, requirió por ejemplo de, los arquitectos e ingenieros, en un mundo marcado por los avances científicos y tecnológicos.

En las grandes urbes o ciudades, hay una eclosión de los desarrollos arquitectónicos y urbanísticos que conlleva al diseño y la construcción de muchas edificaciones no solo para fines y usos residenciales. Entre ellas se destaca las destinadas para el uso comercial e industrial. De este modo, las fabricas se convierten en los lugares donde se recepciona y aprovecha la fuerza de trabajo de individuos que migraban de los campos y zonas rurales en busca del trabajo, pero también en búsqueda del ideal de progreso económico, como respuesta a los discursos modernistas que la

burguesía proponía como nueva clase social. En estas fábricas, se ofrece trabajo a aquellos obreros y campesinos dispuestos en ofrecer su fuerza de trabajo en la producción de bienes y servicios. Esta clase trabajadora se le conoció como el proletariado.

En el contexto de este mundo marcado por el crecimiento industrial de sus aparatos productivos, se necesitaba de una infraestructura para la fabricación y comercialización de bienes y servicios. Las vías férreas, estaciones de los ferrocarriles, carreteras, caminos, puertos marítimos, puentes, fábricas, galerías y exposiciones comerciales entre muchas otras, no fueron posible sin el conocimiento de ingenieros y arquitectos que se educaban en la época y eran contratados por los grandes industriales para optimizar esa infraestructura y garantizar que su producción se insertara en un mercado.

El hacinamiento, algunas epidemias por diversos focos de infección e insalubridad de buena parte de la población trabajadora, la insatisfacción por la presión laboral, exigencia y sometimiento a extensas jornadas de trabajo, género no solo inconformismo entre los trabajadores sino fue la causa de problemas como el suicidio y el rompimiento de los lazos afectivos-emocionales entre los miembros de la familia. Este último problema provoca que muchos de los infantes y jóvenes abandonen sus estudios y permanencia en las escuelas, con el objetivo de participar a veces obligados y hostigados para ofrecer su fuerza de trabajo en las fábricas.

El trabajo de infantes, niños y menores de edad fue producto de la presión social, estos trabajaban a pesar de las pésimas condiciones laborales con ánimos de apoyar a los ingresos del hogar y satisfacer las necesidades de su hogar o núcleo familiar, muchos de estos provenían de la ruralidad y al llegar a las grandes urbanizaciones carecieron de apoyo y ayuda. No obstante, no había amplias diferencias entre los obreros que trabajan en las industrias con los campesinos en estado de pobreza, en lo que se refiere a su denigrante e indignante calidad de vida (Vidal 2015).

En ese tiempo, educadores como Enrique Pestalozzi, adquieren protagonismo e importancia, este observa como en estas sociedades industrializadas y capitalizadas, era cada vez más común que los niños e infantes se conviertan en mendigos y como la pobreza, fue la causa del

rompimiento de los lazos y nexos familiares, la pérdida de la humanidad en este tipo de sociedad fue apreciada por este pedagogo. Eran infantes sin padres ni responsables, huérfanos no solo de sus progenitores sino de una sociedad precarizada y mercantilizada.

El pedagogo y educador Johann Heinrich Pestalozzi citado por Mantovani narra y relata el tipo de sociedad y las condiciones en que muchos de la población infantil se encuentran en ese momento:

En los años de contacto con los niños pobres de Neuhof. Yo viví durante años enteros rodeado por más de cincuenta niños mendigos; compartí con ellos mi pan en medio de la pobreza; viví a mi vez como un mendigo para enseñar a los mendigos a vivir como hombres”. También se colocaba del lado de los aldeanos. Se sentía atraído por las sencillas costumbres de la vida campesina que vivían, “Todo el mal viene de la ciudad”, exclamaba. Parece la suya una voz mesiánica, acusadora de lo que más tarde sería, en nuestro propio siglo, el pulpo tentacular de las grandes ciudades que absorben la vida virginal de los hombres y la substituyen por el artificio y la mezquindad. (Mantovani, 1946, pág. 10)

La misma labor humanista y educadora de Pestalozzi con los niños mendigos y huérfanos tuvo que adaptarse a las exigencias de ese nuevo orden social. De ese mundo donde aquel que no ofrecía su fuerza de trabajo no tenía o carecía un valor, su condena vivir de la pobreza, pero también la estigmatización social de señalarse o discriminarse como individuos inútiles o vagos en función de los ideales de progreso y desarrollo de las sociedades. Estos infantes y jóvenes tuvieron que trabajar en Neuhof, en tanto, que el educador era consciente que el mismo trabajo era una necesidad urgente vital para esta clase de población, pues sin él no podían obtener el alimento.

Por otra parte, bajo ese criterio de utilidad, los industriales y burgueses de la época una actitud solipsista abusaba de la necesidad de los trabajadores, donde no era conveniente contratar a quien no aceptara y se rehusara a cumplir con las condiciones de trabajo. A quiénes no las aceptarían simplemente se le prescindía y reemplazaba por otra mano de obra.

La acumulación de capitales permitió la construcción de fábricas y el acceso a la maquinaria, los empresarios buscaron incursionar en los mercados con una amplia competitividad. Estos empresarios al percatarse

de la abundancia de la mano de obra trabajadora y los obreros en ánimos de generar más ganancias en función de la acumulación de ese capital, decidían pagar salarios bajos y ofrecer condiciones indignas de trabajo, estas situaciones abusaban de las necesidades de quien ofrecía su fuerza de trabajo en estas fábricas (Vida, 2015).

Esto indica el modo de cómo algunos niños e infantes eran privados de las escuelas para trabajar y en algunos casos excluidos, rechazados y disciplinados por sus propias familias para el trabajo. Ante esa necesidad el sindicalismo del proletariado no era muy bien visto por la burguesía, porque la premisa básica era obtener la mayor cantidad de ganancias sin que esto implicara pagar jornales y salarios altos, aumentando la productividad de sus trabajadores, pero también sus ganancias.

Así mismo, las ciencias y la tecnología ampliamente transmitidas por la educación de esa época, crearon las condiciones favorables para la industrialización de estas sociedades, entre los siglos XVII y XVIII no solo emergen los Estados Nacionales nacientes de Europa, con esto se hace posible la emergencia de las condiciones para la mercantilización de la producción en las fábricas. En este plano, las ciencias empíricas y racionalistas jugaron un papel determinante y crucial, pues sin el conocimiento científico no hubiese sido posible la modernización e industrialización de las bases productivas de las sociedades.

Teniendo en cuenta lo anterior, Vidal (2015) menciona que el éxito de la revolución industrial y el proceso de la modernidad se puede atribuir al progreso científico como los adelantos tecnológicos de la época. El método científico, los experimentos y el empirismo no solo permitieron el descubrimiento de leyes que en cierta medida rigen el comportamiento social sino aportaron al conocimiento de la naturaleza en beneficio del hombre. La revolución industrial estuvo acompañada de una revolución política y económica.

El conocimiento científico fue determinante para concepción de una educación propuesta por una clase de comerciantes e industriales de esa época denominados como la Burguesía. Luego, para algunos autores e historiadores de la educación se sostiene que:

Unido al proceso de modernización de la sociedad está el fortalecimiento del grupo social de la burguesía, que comenzó a pergeñarse en la Baja Edad Media. Sus miembros son quienes encabezan y dirigen todas las transformaciones decisivas que tienen lugar durante la Edad Moderna. Este hecho da lugar a una estrecha alianza entre la Monarquía, una parte de la nobleza y los miembros más destacados de la burguesía. Este hecho va a influir en la instauración de un nuevo orden⁹ político y social en el que la posición del individuo se establece de acuerdo con la riqueza que posee y el poder que estas le permiten conquistar. La educación se convierte, por tanto, en una vía y un instrumento de ascenso social. (Pernil & Vergara, 2012, pág. 122)

Estas transformaciones también se dieron en la educación, donde se ofrece un mensaje a la sociedad y los individuos. Este mensaje consiste en que las personas que desean ascender socialmente tienen que pensar y actuar conforme a los enunciados del discurso económico pero también a la moral e ideología de la burguesía. En cierto modo, para educarse era importante aceptar y no rechazar, aquellos principios morales, valores y normas mediante los cuales se concebía esa clase social, este es el nacimiento del capitalismo, el cual se imponía con fuerzas irresistibles y seductoras a la sociedad como lo afirmaba Augusto Comte.

No se puede negar la fuerte influencia y mentalidad que aun ejerce estos planteamientos en nuestras sociedades, individuos, universidades e instituciones de educación en pleno siglo XXI. Pues en cierto modo, la ciencia y la tecnología, en particular, la actividad científica en la que resulta la investigación científica tiene como producto la generación de

⁹ Rincón (2014) citando a Fals Borda menciona que el orden social responde a una serie de “valores sociales, normas, instituciones, y tecnologías de poder” (Fals Borda, 2013, pág. 53). Para el sociólogo los hombres se organizan para vivir y de la forma como se organizan dependen los modos en que estos hombres viven. Según el sociólogo, estos sirven como punto de partida para desarrollos teóricos específicos con los que se busca interpretar cómo se ha organizado una sociedad a través del tiempo.

Rincón (2014) -citando a Miguel Borja- menciona que “En la primera edición del libro la *“Subversión en Colombia: El cambio social en la Historia”* Fals Borda argumenta que el orden social es cambiante y antagónico. En el caso particular de la sociedad colombiana, su análisis le permitió concluir que a través de la historia esta se ha organizado en “cuatro órdenes sociales que se encadenan con sus respectivos contraórdenes: el indígena y la subversión cristiana, el señorial y la subversión liberal, el burgués y la subversión socialista, el social burgués y la subversión neo socialista” (pág. 15).

nuevo conocimiento. Este conocimiento y saber tiene una finalidad expresa y unos intereses, los cuáles consisten en el crecimiento e incremento de la capacidad industrial de producir para consumir. La educación tiene que insertarse o responder a estas exigencias económicas pero también morales.

Ello responde de algún modo porque se la misma educación no se escapa de la mercantilización, un ejemplo de ello, consiste en las altas sumas de dinero e inversión del capital que se aporta para la investigación actualmente. Pues el valor que resulta de sus productos o resultados, son expresados muchas veces en patentes e invenciones, las cuales tienen un alto valor mercantil y se convierten en una mercancía negociable que puede generar riqueza por su costo pero también por su capacidad de generar utilidades y ganancias. Un ejemplo de la evolución que ha tenido este tipo de educación y su respectiva mercantilización son los Robots y el surgimiento de ciencias recientes como la Robótica.

La robótica como campo científico ha evolucionado gracias a los fines e intereses de una educación preocupada por mejorar los procesos de industrialización y optimizar los recursos que hacen posible la producción. Según algunos autores lo que en un comienzo era desde la literatura ciencia ficción, actualmente es una realidad. Y esta se denomina la Revolución Industrial 4.0.

En 1917, Josef Capek de nacionalidad Checa escribe un cuento titulado *Opilec*, en este su autor trato de imaginar lo que el denominaría los primeros autómatas. Años mas tarde, su hermano Karel Capek inspirado en la trama del cuento decide escribir un guion teatral de ciencia ficción, con esta obra aparece el neologismo Robot, el cuál proviene del vocablo checo *robota*, cuya significación se traduce como siervo o trabajador. En este cuento como en la obra teatral los hombres o mejor aún, los humanos buscan crear humanos artificiales, a los cuáles asignarles las altas cargas de trabajo y dotarlos de especiales habilidades para asumir ese trabajo. En el final de la obra, los robots fueron creados con estas intenciones pero finalmente se revelaban contra sus creadores, es decir, contra los humanos (Salazar, 2019).

En su acepción y significado etimológico la palabra «Robot» proviene de una raíz Checa, significa el siervo y el trabajador. Producto de la imaginación, el arte y la literatura lo que se concebía como un ente ficticio hoy es un ente artificial. Una creación de los hombres, ingenieros y científicos, quiénes le asignaron a esta invención un nuevo modo de ser, con ella una nueva forma de existencia. Los Robots en la actualidad desempeñan diversas funciones, sin embargo, son los que asumen las grandes cargas de trabajo y facilitan los procesos industriales en diversas sociedades. En la obra teatral de Karel Capek (1920) siglo XIX, los robots reemplazaban a los individuos en sus puestos de trabajo, en pleno siglo XXI esto es una realidad y no una mera ficción.

Ahora bien ¿Por qué los robots surgen de una educación mercantilizada? La razón se encuentra en el siglo XVII y XVIII donde la burguesía como clase social consideraba que la mejor forma de lograr riqueza era la acumulación del capital gracias a los trabajadores o la fuerza de trabajo de sus empleados. Uno de los precedentes y antecedentes que dificultaron este propósito de acumular capital, consistió en la conformación de los sindicatos y la organización y toma de conciencia de clase del proletariado, que permitió el surgimiento del sindicalismo. Pues son las personas quienes al ofrecer su fuerza de trabajo exigen una compensación y remuneración, pero cuando consideran que están mal remunerados y en condiciones de trabajo indignas, inequitativas e injustas, estos individuos conforman asociaciones sindicales exigiendo que por parte de los industriales y empresarios, esto es sus patrones o empleadores, se les valore y reconozca la fuerza de trabajo en relación al tiempo entregado del mismo.

Este precedente permitió que el Derecho como ciencia, les concediera en cierto modo la razón a estos sindicatos. Lo que hoy se conoce como el pago de horas nomina, cesantías, vacaciones, primas, aportes a salud y pensión, aportes a la caja de compensación familiar, fue gracias a una sucesiva lucha y resistencia de los trabajadores para reconocer sus derechos antes los patrones o empleadores al interior de sus propias sociedades. Por otra parte, un robot no se enferma ni se expone a un riesgo laboral, tampoco se sindicaliza ni hace protestas ni manifestaciones, un robot no se fatiga ni se cansa tampoco exige vacaciones o primas. El robot como cualquier máquina y artificio necesita de una reparación y un mantenimiento, pero

es el responsable de entre muchos aspectos de optimizar la productividad, reducir los costos de nómina y aumentar las ganancias a este tipo de empresarios.

En consecuencia, un Robot tiene en pleno siglo XXI un alto valor mercantil, en tanto que, no deja de concebirse como una mercancía para las industrias y empresarios que los fabrican. El robot desde que se le imagino, se le asignó una función y una finalidad, la de convertirse en los siervos o esclavos del trabajo. El robot es la repuesta a un problema y se convierte en una necesidad que la educación resuelve por medio de la ciencia y tecnología para una clase social de empresarios e industriales, en tanto que, este artificio solo necesita que se le programe gracias a otra invención científica la cual se le denomina como Inteligencia Artificial. Es en su programación donde su existencia y su nuevo modo de experiencia le convertirán en los nuevos siervos y esclavos del trabajo, reemplazando al hombre en estas tareas.

2. Perspectivismo y Holismo: fundamentación de la crítica a la mercantilización de la educación

La educación posibilita las condiciones para que se puedan crear diferentes mundos, por eso, existen distintos tipos de educación. En cierto modo, el filósofo José Ortega y Gasset citado por Ander Egg menciona que “la vida es primeramente un conjunto de problemas esenciales a los que el hombre responde con un conjunto de soluciones: la cultura” (Ander Egg, 2009, p. 9). La educación se convierte en la expresión de la cultura que adquiere un individuo en su vida comunitaria y a lo largo de su existir.

Para este pensador “Como son posibles muchos conjuntos de soluciones, quiere decirse que han existido y existen muchas culturas. La cultura no consiste en otra cosa que hallar una ecuación con el que resolvamos el problema por la vida» (pág. 9). Desde esa definición podemos decir que existen diversas manifestaciones de la cultura como diversos problemas que surgen de la vida y existencia de los individuos.

Las universidades como instituciones de educación superior fomentan e impulsan lo que se podría denominar como la cultura científica, mediante la cual se educa al individuo en el conocimiento científico. De hecho, la

palabra cultura proviene del lexema latino “*Cultura*” que en uno de sus significados hace referencia al cultivo de los conocimientos humanos. La ciencia como cultura está al servicio del incremento de aquella producción y consumo que requiere las sociedades para resolver sus necesidades y problemas en su población. Sin embargo, son las mismas ciencias que reflejan y proyectan los problemas que otras ciencias crean al interior de cada sociedad. Del mismo modo, la tecnología como conocimientos está al servicio de las artes industriales, la tecnología favorece a la creación de artefactos y procesos industriales.

Esta cultura científica y tecnológica es beneficiosa pero también perjudicial cuando careces o están desprovistas de reflexiones Bioéticas, también cuando estas no se aperturen a un diálogo con otras perspectivas y puntos de vista, en el que se hacen presentes los distintos saberes populares. La ciencia tiene una finalidad de responder a distintos problemas que repercuten e impactan en la sociedad. Cada ciencia es una ontología que crea las condiciones para que puedan existir diferentes invenciones y artificios como la tecnología.

A todas luces, la ciencia que se imparte en las instituciones de educación como las universidades “son controladas por personas caracterizables como colonos intelectuales” (Fals Borda, 1990, pág. 84). Son estas instituciones donde las teorías y conceptos de algunas ciencias dominan y se imponen en la educación de estos individuos. Según el sociólogo colombiano Fals Borda, quiénes enseñan los contenidos de estas ciencias garantizan la transmisión, reproducción y replicación del saber, el mismo que hace posible que la educación se mercantilice. Esto es que se convierta en una mercancía de alto valor para generar riqueza, pero también para crear destrucción y aniquilamiento de las fuentes de riqueza como lo es el hombre y la naturaleza.

Rincón (2014) citando a Max Horkheimer, afirma que el filósofo crítico de Frankfurt en su obra *Teoría Crítica y Teoría tradicional publicado en 1937* plantea algunas problemáticas por las que atraviesa la ciencia utilizada con diversos fines. Según Horkheimer la actividad del científico ha consistido principalmente en formular una serie de teorías conducentes a producir conocimiento científico, sin embargo, la teoría tradicional siendo un producto del pensamiento de un individuo, en ocasiones, no otorga

la suficiente importancia al examinar y determinar las consecuencias negativas que tiene la aplicación de ese conocimiento científico en el contexto de algunas sociedades.

En tanto que “el científico puede creer en un saber independiente, supra social, suspendido libremente en el aire, tanto como en el significado social de su disciplina: esta oposición de interpretaciones no influye en lo más mínimo sobre lo que de hecho es su actividad” (Horkheimer, 1937, pág. 31). La teoría científica desde la postura del filósofo se convierte en un saber independiente encerrado en sí misma y privado de la reflexión ética.

Para el filósofo alemán y fundador de la escuela crítica de Frankfurt, los científicos y el conocimiento de los científicos denominado ciencia, olvidan en cierto modo, que hacen parte de una sociedad. Cuando estos formulan su ciencia, muchas veces no piensan en las repercusiones, impactos y efectos que pueda tener en la sociedad. La producción de teoría científica debe estar en correspondencia a su ciencia sin importar que esta se encuentre aislada de la esfera social (Horkheimer, 1937).

En la práctica educativa, el científico tiene una función asignada dentro de la concepción económico-productiva, la cual consiste en producir conocimiento científico y tecnología, sin embargo, el escaso interés en determinar lo que su teoría realmente significa para la vida y la existencia de otros individuos implica una dificultad Bioética pero también un problema ético, a saber, que esta teoría o conocimiento repercute e impacte negativamente en la sociedad. La mercantilización que se observa actualmente en la educación se fundamenta teóricamente en la actividad de los científicos y en su conocimiento, en la medida que muchas ciencias que se enseñan en las universidades a través de los docentes y académicos tienen consigo la reproducción y autoconservación de lo existente.

En concordancia con los planteamientos de Horkheimer, se encuentra los expuestos por el filósofo Pierre Thuiller, quien afirma que la epistemología como disciplina filosófica debe abogar por el estudio de las repercusiones e impactos que tiene una ciencia para la sociedad. Y establecer las relaciones que tienen las ciencias con la sociedad, sus instituciones, pero no menos importante las relaciones entre cada una de las ciencias.

Dado que las ciencias nacen y evolucionan en circunstancias históricas y sociales determinadas¹⁰, el epistemólogo se preguntará también cuales son las relaciones que pueden existir entre ciencia y la sociedad, entre la ciencia y las instituciones científicas, entre las ciencias y las religiones o entre las diversas ciencias. (Thuillier, 1982, pág. 42)

Esas relaciones entre ciencia y sociedad permiten entrever la importancia que tiene el perspectivismo en la educación, pues en las diferentes perspectivas de los individuos se hace presente otro tipo de culturas diferentes a la científica. Para el diccionario de la Real Academia Española (2019) la palabra perspectiva, etimológicamente proviene del lexema latino, *perspectivus* “mirar a través de, observar atentamente” y *perspicere* “perspectiva y óptica”.

La RAE (2019) define como perspectiva aquel punto de vista desde el cuál se considera o analiza un asunto. Entonces es comprensible que la educación se reúnan diversas perspectivas y punto de vista de los individuos, quiénes convierten sus problemas y necesidades en asuntos que la educación debe resolver. La mercantilización de la educación se interpreta como una el resultado de una perspectiva económica, en la que se participa la cultura científica y la moralidad de una clase social. Pero la educación no se reduce a esa perspectiva ni solamente a esa cultura o moral sino en ella confluyen o convergen otras visiones y, por ende, otras culturas no propiamente científicas y también otras definiciones éticas y morales.

José Ortega y Gasset citado por Abbagnano (1932) menciona que “cada individuo, cada generación, cada época son un aparato de conocimientos insustituible, mediante los cuales solo yuxtaponiendo las visiones parciales de todos estos se puede tejer la verdad” (pág. 788).

¹⁰ Autores como el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda afirman que el conocimiento científico como producto de la actividad científica y sus respectivas metodologías, están anclada a determinados valores sociales y culturales. Como también es producto de las realidades históricas y geográficas. No menos importante obedecen a los intereses de ciertos individuos, pues para este autor la neutralidad valorativa que tiene la ciencia es relativa y depende de las utilidades y finalidades que ciertos hombres les asignen para resolver sus problemas particulares.

Esto adquiere una enorme importancia para concebir la educación y el significado de educar en el mundo de hoy, en tanto que, cada individuo o generación de individuos lograron obtener algún tipo de experiencia y, por ende, conocimiento de las épocas en que vivenciaron. Esta experiencia es ante todo un cúmulo de perspectivas, mediante las cuales los individuos pudieron observar y mirar la forma como en su propia vida impactaron y repercutieron los problemas y conflictos, entre las que se encuentran la satisfacción de las necesidades más básicas y esenciales para la vida humana. Esta experiencia como un conjunto de conocimientos es la evidencia del modo en que comprendieron y afrontaron la existencia misma. La experiencia es una adquisición que permite ver lo que otros no pudieron ver.

Si bien José Ortega y Gasset está haciendo referencia a la Historia como una ciencia, no podemos negar que todas las otras ciencias son de algún modo puntos de vista y perspectivas de aquello que estudian particularmente. En este plano, gracias a la cultura científica que se profesa en las universidades, es posible determinar e identificar los impactos y repercusiones que tienen las teorías científicas en sus respectivas aplicaciones. También es previsible la función que el capitalismo le asigna a cada una de las ciencias como sistema económico.

Por esta razón, es posible que una ciencia establezca relación con otra ciencia, la historia por ejemplo, visibiliza los problemas que otras ciencias como la economía y la política dejaron para las sociedades, la geología como ciencia permite conocer sobre los minerales e hidrocarburos utilizados en la industria, la química permite aprender de las características materiales y propiedades de cada material, la física aporta en la comprensión de las fuerzas y movimientos que permite ingeniar las maquinas, la psicología al examen del impacto existencial que deja la presión del trabajo en un individuo o sus modos de conducta social, la pedagogía a enseñar los planteamientos y postulados de estas ciencias para ser replicados o transmitidos en las instituciones educativas. Y así sucesivamente se crean una serie de múltiples relaciones entre una ciencia y otra ciencia.

Es en la identificación y conocimiento de estas relaciones entre ciencia y sociedad, ciencia y sus instituciones, ciencia y ciencia como le menciona el epistemólogo francés Pierre Thuiller, donde la educación debe anudar

esfuerzos para seguir preparando a los individuos. En esto se hace importante permitir que estas personas e individuos entren en dialogo con las múltiples perspectivas y puntos de vista. Una educación pertinente como menciona Edgard Morín, es una educación en que desarrolla habilidades y ejercita el pensamiento en la comprensión.

En este plano, el favorecer la interpretación del estudiante ante el conocimiento y saberes aprehendidos o recibidos en las instituciones y demás agentes educativas, requiere de una pedagogía que permita comunicar ese conocimiento y ponerlos en diálogo con otros saberes que se van desarrollando en el mundo de la experiencia de los estudiantes u alumnos que se están educando.

La educación debe preparar para la interpretación de las relaciones existentes entre conocimiento y saber, en tanto que, la fragmentación, dispersión o división de los conocimientos no favorece a una comprensión de los problemas. Dicho de otro modo, es necesario enseñar a establecer conexiones entre una ciencia con otra ciencia, entre una perspectiva con otra perspectiva, entre un punto de vista con otro punto de vista, entre un saber y otro, ello no solo permite identificar coincidencias y similitudes, sino ampliar el horizonte de visión de las problemáticas y necesidades en el estudiante. La aspiración consiste en unir y aspirar al todo (*holos griego*) como unidad que favorece la interpretación y, por ende, la comprensión. No entendida como una totalidad del conocimiento algo imposible para un individuo o persona, pero si la unión de un conocimiento con otro en comprensión de fenómenos particulares.

La comprensión entonces será la clave para que la mercantilización de la educación no siga generando ni poniendo en crisis la sociedad, por tanto, creando modos de experiencia y existencia que conlleven a la tragedia de la humanidad y las futuras catástrofes de la civilización humana. Esta comprensión abre el camino al pensamiento crítico y ético que propicia otra clase de educación, la educación humanista.

Tufanelli (2019}) citando a Edgar Morín, considera que existen dos tipos fundamentales de comprensión: la «comprensión intelectual y la comprensión humana. La primera responde al conocimiento y la segunda a la relación intersubjetiva, esta última acude a la experiencias y

vivencias a través de las narrativas, las cuáles no se reducen a un género textual o literario, sino se convierten en una forma de construir personal y colectivamente la identidad, a diferencia, la comprensión intelectual proviene de la lógica y capacidad racional de los humanos, permitiendo el surgimiento de paradigmas en el campo científico.

Retomando lo mencionado por filósofo y sociólogo francés Edgar Morín, se puede asumir que la comprensión intelectual orientada a la reflexión teórica y que proviene de la capacidad lógica o racional de los hombres no es la única forma de comprender. Sino aparece otro tipo de comprensión humana que se da en una relación intersubjetiva entre personas y esta se aproxima también al concepto de saber práctico. Esta última comprensión, referente a la del saber, se estructura de la experiencia directamente vivida y de la capacidad narrativa que tienen los individuos. De sus experiencias, vivencias y capacidad narrativa e imaginativa surgen las perspectivas y puntos de vista que necesitan ponerse en diálogo por medio de una pedagogía y una educación humanista.

Con la comprensión se puede asumir una postura crítica frente a los problemas que acarrea consigo mercantilizar la educación, pero sobretudo la vida. Esa comprensión que se propone en este escrito, es holística en la medida que “significa la posibilidad de considerar una cosa y, en general el mundo desde diversos puntos de vista, todos ellos justificados e indispensables” (Abaggano, 1932, pág. 788). En eso consiste la comprensión, en hallar en cada punto de vista una forma de percibir y representar el mundo.

Las ciencias, el arte, la religión, el deporte, el cine, la literatura, el lenguaje, la filosofía, entre otros, son modos de ver. La pregunta esencial ¿Qué es lo que se ve o se hace patente en cada una de estas manifestaciones del saber y conocimiento?

En este plano, “Cada punto de vista debe ofrecer una perspectiva única e indispensable acerca del universo” (pág. 789). La educación no debe reducirse solamente a punto de vista que esta permeada por la moralidad y ética de una clase de individuos; la perspectiva económica es tan solo una parte de la totalidad de la vida, sin embargo, se ha hecho énfasis en ella, lo cual ha marcado el rumbo y la orientación que la educación desde el siglo XVII ha tomado.

Esto explica cómo desde la misma educación, muchos de los individuos se resistan a la idea de que esta opere con base en la lógica de la mercantilización. Pues como se mencionó anteriormente, cada concepción y discurso está influenciada por las perspectivas y puntos de vista de los sujetos, pero también por sus valores éticos. Y por esta razón, la educación se convierte en algo antagónico donde a través del tiempo hay una convergencia y divergencia de concepciones y discursos contrarios. Cuando hay convergencia y puntos comunes existe acuerdo, por el contrario, cuando se presenta divergencia y diferencias se presenta un desacuerdo.

Entonces es el momento de que educar en el mundo de hoy, permita la comunicación entre los individuos o personas, se abra a la comprensión intersubjetiva, para que desde una comprensión holística de un fenómeno, estos se permitan dialogar en busca de acuerdos frente a los asuntos, problemas y conflictos que la misma educación no ha podido resolver ni solucionar.

Hermann Rohrs (1950) citando a Georg Kerschensteiner menciona que este pedagogo y educador considera que el devenir histórico de la educación trae consigo un intento de humanizar, el pedagogo alemán refiere que la historia nos enseña una verdad, la cual consiste en que la vida humana es una constante progresión de conflictos y reconciliaciones. La paz como valor anhelado y universal solo podrá alcanzarse cuando en el mundo en que vivimos solo quede un ser humano. En consecuencia, la finalidad de la educación consiste de hacer de estos conflictos algo más humano e invitar a una reconciliación desde la voluntad de los actores que entran en conflicto.

El pesimismo y quizás el escepticismo de Kerschensteiner es a su vez un optimismo también, la educación es el camino para la reconciliación, pero también para lograr acuerdos que nos beneficien y no nos perjudiquen como humanidad. Las preguntas existenciales que marcarán y decidirán sobre la vida y la muerte de las especies e individuos en el futuro son las siguientes ¿De qué modo podemos ponernos de acuerdo? sobre ¿Qué ponernos de acuerdo? ¿Quiénes deben ponerse de acuerdo? ¿Cuándo y en dónde ponerse de acuerdo? ¿Para qué y por qué ponerse de acuerdo? ¿Es una utopía pensar que nos podemos poner de acuerdo como sociedad y humanidad? ¿Qué puede suceder si no nos ponemos de acuerdo? La educación debe coadyuvar a la respuesta de estas preguntas.

3. Educar al individuo desde la Bioética: Una educación pertinente en tiempos de crisis

El fallecido médico y oncólogo Van Rensselaer Potter mencionaba la importancia de pensar sobre la supervivencia de la especie humana en el futuro. Educar en el mundo de hoy trae consigo una posibilidad entre muchas otras posibilidades, esta posibilidad consiste en elegir y decidir cuál futuro y porvenir esperamos para nosotros y los demás como miembros de una sociedad pero también de una humanidad. El educador a través del tiempo, asume una doble responsabilidad en esta tarea, la primera consiste en permitir en su estudiante, la capacidad de reflexionar desde una perspectiva Bioética, para que este tome conciencia de su responsabilidad y compromiso de elegir, decidir y proyectar que futuro espera para sí mismo, pero también para los demás. La segunda, consiste en interpelar y refutar a su estudiante, la falta de conciencia y comprensión holística de sus decisiones y elecciones, la misma que seguirá incidiendo en el futuro como individuo pero también en de una colectividad de individuos.

En este ámbito, cobra importancia las tesis expuestas por el filósofo Jean Paul Sartre, quien afirma que el hombre elige ser lo que el proyecta ser. El hombre está en su libertad de elegir y decidir, pero asume que toda decisión es un acto de responsabilidad.

Elegir y decidir es un acto de humanismo, toda elección y decisión en tiempos de crisis se fundamenta en la comprensión holística de los problemas y necesidades de una sociedad y una colectividad de individuos. Para Sartre cuando un hombre elige no solo está eligiendo por él, sino además está eligiendo por los demás¹¹, según el filósofo:

el primer paso del existencialismo es poner a todo hombre en posesión de lo que es, y asentar sobre él la responsabilidad total de su existencia. Y cuando decimos que el hombre es responsable de sí mismo, no queremos decir que el hombre es responsable de su estricta individualidad, sino que es responsable de todos los hombres. (Sartre, 1973, pág. 3)

¹¹ Es claro precisar que no solo elige para la especie humana sino para las distintas especies y manifestaciones de la vida planetaria. Las decisiones y elecciones del hombre en cierto modo han decidido sobre la vida y la muerte de muchas especies, sin olvidar, el enorme daño a su propia especie.

El educador debe examinarse y preguntarse sobre ¿Cuál es la influencia que tiene las decisiones y elecciones en preservar y cuidar la vida para un futuro?, elegir educar desde el perspectivismo y la Bioética marcará e influirá de algún modo en el porvenir de las futuras generaciones de individuos porque es una invitación a pensar pero también a actuar conforme a los principios de una filosofía comprometida con el cuidado y preservación de la vida. Toda decisión que asume el individuo es una decisión que repercutirá e impactará en otros individuos.

Sartre (1973) menciona que el hombre elige y al elegir, también está eligiendo por los demás hombres, elige también por ellos. En consecuencia, nuestros actos no solo crean al hombre que deseamos y queremos ser, asimismo, crean una imagen del hombre que considerados debe ser. La elección es una afirmación de lo que elegimos, bien o mal, se está eligiendo para sí mismo pero también para los demás

La educación tiene la posibilidad de proyectar y elegir mundo en que el hombre puede vivir, por esta razón, son los hombres quienes les competen la tarea de decidir qué tipo de educación necesitan otros hombres. No obstante, el problema surge cuando se limita pero también excluye a otros de elegir y escoger, es decir, se elige por los demás. Por esta razón, la educación es un modo de trazar la existencia, las decisiones y elecciones del hombre, son el insumo ontológico en donde se hace posible existir de esta u otra manera. Una existencia que en muchas ocasiones es el resultado de su angustia y preocupación por las mismas tragedias y catástrofes que ha ocasionado para sí mismo y para los demás.

Para Montserrat Kirchner (1988) el existencialismo como pensamiento filosófico tiene como punto de partida la existencia, pero “en concreto, la existencia humana, la del hombre concreto, con su actuación y sus decisiones concretas [...] La existencia humana es un estar siempre en camino, una elección continua” (pág. 306). Cada camino es una elección que los individuos han tomado a través del tiempo

En este sentido, es importante destacar que “Todo hombre tiene que optar constantemente por una de las posibilidades de elección que se le presentan. De este modo, el hombre se va haciendo, no tienen una esencia fija, su ser es existir” (Kirchner, 1988, pág. 306). ¿Cuáles posibilidades tienen

los individuos de elegir y decidir qué tipo de educación se necesita como sociedad y como especie? ¿En una sociedad hegemónica que opciones se tienen de decidir y elegir? ¿Qué clase de criterios permiten decidir y elegir sobre el porvenir de la educación? Si de algo se puede estar seguro, desde la perspectiva lingüística, es de la existencia de las palabras “exclusión” “exterminio” “censura” “rechazo” “expiación” “expropiación” “genocidio” “sometimiento”. Todas estas palabras aparecen en nuestro lenguaje para mostrar como algunos hombres reducen esas posibilidades y libertad de elegir o decidir.

La influencia de la mercantilización de la educación, es el claro ejemplo de cómo ciertos individuos han decidido por otros a través del tiempo, han creado un código o unas condiciones que reducen las posibilidades que tiene el hombre en elegir entre este tipo de educación y otro tipo de educación. Al reducirse sus posibilidades, muchas veces por falta de opciones, muchos individuos tienen que seguir y aceptar vivir o existir con todas las ventajas y desventajas que implica este modo de vida o modo de existencia. No obstante, al advertir esas situaciones de desventaja, otros individuos se rehúsan a seguir ese camino, en cuánto han podido comprender y descifrar ese código, que les permite interpretar las amenazas y peligros que tiene la concepción económica y productiva de la educación para la vida a escala planetaria.

Para Kirchner “En el análisis que lleva a cabo Heidegger, la existencia del hombre se presenta como sinónimo de preocupación (o cuidado), trascendencia, libertad y temporalidad. La existencia es, en primer lugar, preocupación, cuidado” (1988, pág. 306). La preocupación de la Bioética se puede definir como aquella fuerza emotiva pero también racional donde la persona siente pero también piensa sobre los impactos y repercusiones que la economía deja sobre la vida en el planeta. Kirchner mencionando sobre el planteamiento de Heidegger nos dice que:

En efecto, el hombre en cualquier momento en que reflexione sobre sí mismo, se encuentra ya «arrojado» en el ser. No ha podido escoger su situación histórica, su raza, sus datos personales, etc. Pero, por otra parte, mientras existe se abre ante el un abanico de posibilidades y se «pro-yecta» hacia ellas. Este pro-yecto, esta tensión entre lo que ya es y lo que tiene que ser aún, es la preocupación. (Kirchner, 1988, pág. 306).

La preocupación de Van Rensselaer Potter consiste en que las personas no se han podido poner de acuerdo ni han decidido el camino más conveniente y pertinente para pensar en el futuro de las especies, este camino, decidirá no solo sobre el porvenir de su especie sino de las demás especies sino sobre la propia vida y existencia de la misma.

Hottois (2011) citando a Potter considera que la ideología moderna del progreso y que un crecimiento acelerado sin límites de la producción y el consumo pone en peligro la supervivencia de la especie humana. Tal inconsciencia no aparece admitir ningún tipo de cuestionamiento que promueva frenarle. El medico estadounidense especialista en oncología emplea la analogía del cáncer para comparar al hombre y su desarrollo como una especie de cáncer para el planeta, el crecimiento económico es similar al crecimiento de una célula cancerígena, al multiplicarse sin control o sin algún tipo de limite y al crecer sin orden este termina causando un cáncer, el cual termina llevando a muerte al organismo. Este crecimiento también se refiere a la población mundial, la cual al aumentar exige la explotación de los recursos naturales y la demanda de más bienes o servicios de consumo, Por esta razón, el medico e iniciador de la Bioética cuestiona la ideología moderna del progreso, la cual justificada desde la ciencia, la tecnología y el capitalismo en cierta manera se convierte en una progresión que puede resultar fatal.

Potter compara la concepción económico-productiva de los humanos como una especie de cáncer, en su analogía, la tierra representa el organismo huésped y el hombre como aquel virus o cáncer que infecta o se desarrolla en ese organismo. Como virus este se beneficia a expensas de perjudicar el organismo, se multiplica en desorden y crece hasta tal punto de convertirse en un cáncer puede terminar causando su propia muerte y la muerte del organismo. Su analogía permite pensar cómo el mismo humano ha sido el artífice de esa muerte y destrucción en el planeta.

La minería a gran escala y la extracción de minerales e hidrocarburos es un ejemplo claro de cómo los ecosistemas y territorios suministran las materias primas que necesita la industria para producir bienes y servicios, los mismos que sirven para satisfacer las necesidades y solucionar los

problemas de una sociedad consumista. El resultado de la actividad extractiva en los territorios es la deforestación y desertificación, lo que ocasiona la muerte de aquellas especies que se benefician de una compleja red trófica, donde un árbol o un torrente de agua o marcan la diferencia en el eslabón de la vida y su carrera evolutiva.

Por eso Potter afirma la necesidad de que los políticos, educadores y especialmente estudiantes universitarios puedan reflexionar éticamente sobre la vida y “Reconocer que no se pueden separar, de una parte, la acción individual y colectiva apoyada en valores y en normas y, de otra parte, el conocimiento de las leyes y de los hechos establecidos científicamente.” (Hottois, 2011, pág., 65). Cuando se desconoce e ignora el hecho biológico y se le separa de una reflexión ética, se incurre en un riesgo mayor, el cual supone amenazar la supervivencia de la especie humana y las diversas manifestaciones de la vida en escala planetaria.

Sin embargo, la amenaza se convierte en una realidad en tanto que se observa distintas sociedades en crisis¹². Sin lugar a dudas la educación tiene grandes dificultades en educar a los individuos desde el perspectivismo y la comprensión holista de los problemas y necesidades de la sociedad. El educador Georg Kerschensteiner (1950) mencionaba que “el único medio de preparar a los jóvenes para la vida en la comunidad es hacerles que participen en la vida social desde un principio” (pág. 49). Es en la vida comunitaria y su participación en la vida social, donde el individuo, puede conocer de las diferentes perspectivas y puntos de vida de los otros individuos, además reflexionar sobre las preocupaciones que tienen sobre su propia vida y existencia.

García (2014) citando a Nicolás Luhman menciona que “En el momento actual podría definirse el riesgo, como la situación en la que cualquier decisión lleva asociada la posibilidad de daños; y añade que tal y como

¹² En algunos países muchas comunidades no tienen abastecimiento ni producción de recursos hídricos en la actualidad. La agricultura y las técnicas ancestrales de producción están condenados a desaparecer en conjunto con muchos pobladores de esas regiones. Otros obedeciendo su instinto de supervivencia se fuerzan a migrar de un territorio a otro para buscar la forma de alimentarse o encontrar un terreno con los recursos básicos y mínimos para garantizar su supervivencia

proponemos aquí el concepto de riesgo, es decisivo que el daño sea ocasionado de forma contingente y, por ende, evitable” (pág., 143). El riesgo aumenta cada día más y la preocupación existencial sobre el papel determinante de la educación nos obliga a tomar una posición entre convertirse en meros espectadores de la tragedia o unos actores de la misma. Sin olvidar que el educador es como el guionista que le asigna un papel a cada actor convirtiéndose en un protagonista.

Hottois hace alusión a la pregunta planteada por Potter acerca de “¿Quiénes son los destinatarios de la bioética? Responde: “Al científico, claro está, e idealmente a todo individuo ilustrado, pero en primer lugar a los profesores universitarios y a los políticos, porque son ellos quienes pueden, mediante la educación y la reglamentación, difundir y hacer aplicar las medidas que el saber bioético recomienda” (Hottois, 2011, pág., 67). La historia también tiene sus guionistas o escritores, su enseñanza consiste en que esta se puede escribir desde el presente y mirando hacia el pasado, sin olvidar que de ella también depende el futuro.

Para finalizar ¿Se puede evitar correr ese riesgo? Esto nos introduce al debate sobre la responsabilidad que tiene la educación en elegir y decidir sobre el futuro. Ello presupone que los hombres decidan sobre el tipo de educación y la orientación que desean asignarle. El gran problema de este asunto sin resolver, consiste en ponerse de acuerdo sobre, cuál es el camino que vamos a recorrer, pues a partir del perspectivismo, la bioética y el holismo quienes se educan pueden comprender en profundidad el problema que tenemos entre manos.

Para vencer los augurios, anuncios o presagios proféticos sobre el futuro, es necesario intentar ponernos de acuerdo sobre que esperamos del futuro. La cuestión de la especulación debe reemplazarse por un asunto de más seriedad. El permitir una pedagogía de la comunicación donde los ingenieros, científicos, humanistas y todos los individuos comprendan que “Los valores éticos no pueden estar separados de los hechos biológicos” (Hottois, 2011, pág., 65). Solo así se puede educar para comprender la preocupación de los individuos desde sus diferentes perspectivas y puntos de vista.

Referencias

- Abbagnano, N. (1998). Diccionario de filosofía. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Ander, E. (1990). Repensando la investigación acción participativa. Bilbao: Tirada.
- Caeiro, O. (2009). Immanuel Kant sobre Pedagogía. Córdoba: Universidad Nacional del Córdoba
- Fals Borda, O. (1990). El tercer mundo y la reorientación de las ciencias contemporáneas. Nueva Sociedad (107), 83-91.
- Flores , C., & Galindo, G. (1998). Ciencia y Conocimiento. Bogotá D.C: Universidad Santo Tomas
- Gossain, J. (28 de enero de 2014). Cuando los pacientes de las EPS mueren sin atención. El Tiempo. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13423202>
- Herrera, D. (2002). *La persona y el mundo de su experiencia*. Bogota D.C: Universidad San Buenaventura.
- Horkheimer, M. (2014). *Centro de Copiado Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales*. Recuperado de <http://www.textosdigitales.com.ar>
- Hottois, G. (2011). Definir la Bioética: retorno a los orígenes. Revista colombiana de Bioética, 6 (2), 62-85.
- Jimenez, H. (2011). Constelaciones y perspectivas de la epistemología. Bogotá D.C: Universidad Santo Tomas.
- Kirchner, M. (1988). Martin Heidegger, el metafísico del siglo. En: Forjadores del mundo contemporáneo. (pág. 306-315). Bogotá D.C: Planeta
- Lario, A; Guerrero, A; Martínez, J; & Galache, F. (2014). Historia Contemporánea Universal Del nacimiento del estado contemporáneo a la primera guerra mundial. Madrid: Alianza Editorial.

- Mantovani, J. (1946). Juan Enrique Pestalozzi. (1) C: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Pachón, D. (2015). Martin Heidegger y la crítica de la sociedad pomposamente trivial. Le Monde Diplomatique Colombia.
- Pérez, G. (2016). Pedagogía social y educación social: construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea Ediciones
- Pernil, P. & Vergara, J. (2012). Historia de la educación (edad antigua, media y moderna). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Quijano, A (2001): “La Colonialidad y la Cuestión del Poder”, Texto inédito, Lima (págs. 1-21).
- Rohrs, G. (1993). Georg Kerschensteiner 1852-1932. Revista trimestral de educación comparada. XXIII (3), 855-872.
- Rodríguez, E. (2006). Introducción a la filosofía. Bogotá. D.C.: Universidad Santo Tomas.
- Rincón, J. (2014). La investigación acción participativa y la subversión del orden social. (Tesis posgrado). Universidad Santo Tomas. Bogotá D.C
- Salazar, R. (2011). Filosofía contemporánea esbozos y textos. Bogotá D.C: Universidad Santo Tomas.
- Salazar, I. (2019). La revolución de los robots: Cómo la inteligencia artificial y la robótica afectan a nuestro futuro. Ediciones Trea.
- Sartre, J. (1.973). El existencialismo es un humanismo. En: Prati de Fernández, Seminario de profesores de filosofía. Universidad San Damaso, Buenos Aires, Argentina
- Tuffanelli, L. (2010). Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona? Madrid.: Narcea
- Thuillier, P. (1982). Filosofía de la ciencia o epistemología. En J. Mardones Ursua, Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Madrid: Fontamara.

Capítulo 5

.....

Los objetivos de la educación: ¿Cuáles son los objetivos que tenemos en el mundo de hoy?

Chapter 5

The Objectives of Education: What are the Objectives We Have in Today's World?

Duncan Andrew Higgons

Resumen

Los objetivos y principios de la educación pueden ayudarnos a definir el significado de educar en el mundo moderno. Históricamente se han preocupado de inculcar a los estudiantes formas de pensar y ser que faciliten la propagación de la religión y la construcción de la nación, al mismo tiempo que atienden las necesidades de la clase dominante. Utilizando técnicas de análisis de corpus, se analizaron datos sobre los principios y objetivos de la educación de 163 países diferentes. Se ha demostrado que estos principios y objetivos difieren según las diferencias regionales y económicas. A pesar de los avances en el pensamiento académico educativo, la forma en que los países ven la educación parece no haber cambiado en gran medida, ya que se centra en la promoción del desarrollo nacional, los valores y la ciudadanía, con preocupaciones más modernas como las habilidades del siglo XXI que solo afectan a las economías ricas.

Palabras clave: Objetivos de la educación, principios de la educación, desarrollo, construcción de nación, ciudadanía

Abstract

The objectives and principles of education can help us define the meaning of educating in the modern world. Historically, they have been preoccupied with instilling in students ways of thinking and being that facilitate the propagation of religion and nation-building, at the same time that they attend the needs of the dominant class. Using analysis of corpus techniques, data was analyzed regarding the principles and objectives of education of 163 different countries. It is shown that this principles and objectives differ according to regional and economic differences. Despite the advances in academic educative thought, the way in which countries perceive education seems to not have changed in a considerable way, for it is centered on the promotion of national development, values and citizenship, with more modern concerns like abilities of the twenty-first century that only affect rich economies.

Keywords: Objectives of Education, Principles of Education, Development, Nation-building, Citizenship.

Introducción

Durante las últimas décadas, el discurso educativo y la investigación han puesto un gran énfasis tanto en la mejora educativa como en la efectividad educativa de nuestros colegios y universidades. Este esfuerzo monumental para mejorar lo que hacemos y cómo lo hacemos se ha basado en la suposición mayormente indiscutible de que en realidad son cosas correctas y que el sistema educativo en sí es adecuado para su propósito. En este momento de cambio global cada vez más rápido, quizás no sea sorprendente que la discusión educativa vuelva a cuestionar los propósitos de la educación misma. Stephen Mintz (2015) sugiere que los niños de ahora viven en un mundo que está marcadamente mejor que nunca en casi todos los indicadores: las calificaciones escolares y las tasas de graduación están mejorando a nivel mundial, los factores de salud como el tabaquismo y la esperanza de vida llegan a niveles históricamente más altos, y el crimen y la violencia están disminuyendo. Sin embargo, los indicadores importantes sugieren que puede haber problemas importantes debajo de la superficie a

medida que los problemas de salud mental se vuelven más prominentes, un número creciente de niños sufre niveles debilitantes de estrés, el inicio de la depresión ocurre a una edad mucho menor y los niños experimentan problemas significativos con las relaciones interpersonales. Nuestros sistemas educativos están obligando a los niños a pasar una cantidad cada vez mayor de tiempo en la escuela, con más niños recibiendo una educación temprana en lugar de ser criados en casa por sus padres. Todos estos cambios se han producido lentamente para mejorar la vida de los niños, sin embargo, las investigaciones han sugerido durante décadas que hay algo que no está funcionando bien en lo que hacemos en la escuela y la educación. Andeson (1995) descubrió que, de los 1200 estudiantes en su investigación, solo el 30% estaba contento en su colegio, y mientras la mayoría se sentía ambivalente y carecía de significado en lo que estaban haciendo, otros estudiantes mostraron sentimientos de alienación y ausencia de éxito. En una investigación similar, Barber (1996) hizo eco de estos hallazgos en su estudio de 30,000 adolescentes que descubrió extensos sentimientos de alienación, apatía y desafecto entre los estudiantes, hallazgos que aún son válidos hoy en día. Con el fin de comprender cómo se han producido problemas tan generalizados con respecto a la falta del sentimiento de satisfacción y alegría con la educación que recibimos, debemos cuestionar sus propósitos y los sistemas de educación actuales. Este capítulo intenta explorar estos temas y discutir los propósitos de la educación tal como se ha concebido en todo el mundo, presentando los resultados de un análisis de los principios y objetivos generales de la educación en 163 países.

1. Una perspectiva léxica

Antes de comenzar a abordar el tema principal de este capítulo, debemos desviarnos un poco del tema para poder contextualizar completamente nuestra discusión. La pregunta guía de este libro es ¿Qué significa educar en el mundo de hoy? Esta pregunta puede interpretarse de diferentes maneras. Cuando me animé a participar en responderla tuve otra pregunta y fue ¿el mundo de quién? En este mundo cada vez más conectado, somos más conscientes que nunca de las diferencias que nos enriquecen y nos dividen. Diferentes sociedades se rigen por normas sociales diversas que crean culturas, con una increíble variedad de creencias, costumbres, conocimientos, músicas, artes, leyes y religiones que nos permiten ver la

diversidad que nos rodea y también hacer parte de ella. Estos efectos sociales y culturales, junto con las experiencias vividas que difieren de persona a persona, contribuyen en la creación de nuestras identidades personales, que luego hemos categorizado ampliamente en líneas nacionales, culturales, religiosas, profesionales, étnicas, familiares, colectivas y de otros tipos. Por lo tanto, si bien todos somos seres humanos, somos culturalmente muy distintos y tenemos valores, opiniones, conceptos e ideas diferentes. Toda esta cultura está inextricablemente vinculada a la educación en una relación extremadamente fuerte, ya que la cultura informa y da lugar a la necesidad de educarnos y, a su vez, se ve afectada por el desarrollo cultural instigado por la misma cultura. Esta prodigiosa variedad cultural y su vínculo inextricable con la educación hacen que uno se pregunte si nuestra conceptualización de la educación, el aprendizaje y la enseñanza también pueden no estar vinculados a la cultura y la sociedad en la que se encuentran (cf. Alexander, 2000; Osborn et al., 2003).

Con esto en mente, antes de comenzar a tratar de arrojar algo de luz sobre nuestra pregunta guía al discutir los propósitos de la educación, nos corresponde tomar la pregunta al pie de la letra y proporcionar una interpretación léxica de la pregunta ¿Qué significa educar en el mundo? El lenguaje se puede entender más plenamente cuando se considera que las palabras en sí mismas son construcciones sociales y culturales, las palabras están compuestas de diferentes sonidos que se han desarrollado para tener significados socioculturales específicos en un idioma. Sin embargo, aunque el lenguaje evoluciona desde la cultura, también este puede moldear la cultura misma, ya que la forma en que interpretamos y percibimos el mundo está fuertemente influenciada por las palabras y el lenguaje que usamos. Si bien este concepto es relativamente simple, presentaré dos ejemplos que le permitirán al lector comprender cómo estas diferencias pueden servir para afectar nuestro concepto de la realidad. En nuestro primer ejemplo, vamos a considerar el caso de una lengua indígena que nunca desarrolló las palabras “izquierda” y “derecha” que serían palabras más comunes en las ciudades cuando alguien nos detiene para solicitarnos indicaciones de cómo llegar a algún lugar y le decimos “en la siguiente cuadra gire a la izquierda”. En esta comunidad indígena, cuando alguien necesita llegar a algún lugar, otros miembros usarían ubicaciones y direcciones de acuerdo con la brújula, es decir indicando el norte, este,

oriente u occidente, teniendo como resultado que los usuarios del lenguaje desarrollen un sentido mucho más refinado de orientación espacial. Nuestro segundo ejemplo es quizás más fácilmente identificable, ya que se refiere a los idiomas inglés y español, que serán familiares para la mayoría de los lectores. Los angloparlantes tienden a marcar con mayor claridad quién es el culpable de un evento accidental mucho más que los hispanohablantes y los japoneses debido a la flexibilidad de estos idiomas y las diferencias en la capacidad de reacción entre ellos. En una situación accidental, es más probable que los angloparlantes digan 'David rompió el florero' mientras que, debido a las normas culturales y lingüísticas, los hispanohablantes probablemente dirían 'se rompió el florero', una diferencia que le atribuye menos culpa a David y que de hecho afecta el registro del evento en nuestra memoria (Fausey et al., 2009).

Habiendo establecido el poder del lenguaje para afectar nuestra comprensión del mundo, ahora podemos comenzar a discutir la palabra educar y, a través de esta discusión, desarrollar una perspectiva más mundana y culturalmente sensible con respecto a la educación. En español educar connota no solo el desarrollo de las facultades intelectuales, sino también las morales y físicas, así como el desarrollo de la cortesía. El concepto francés de éduquer es ampliamente similar, incluido el desarrollo de la personalidad y la adquisición de costumbres sociales, además del desarrollo de habilidades y conocimientos. El equivalente ruso de voyspityvat, en cambio, significa inculcar un sentido de responsabilidad por sus acciones en los niños y un amor por los libros. La palabra anglosajona educate carece de todas las connotaciones de desarrollo social y moral, refiriéndose en cambio al proceso de enseñar a alguien o proporcionarle información. Como es de esperar ahora, estas diferencias terminológicas no se limitan a nuestra conceptualización de educar, sino que abundan con muchos ejemplos de disparidades entre culturas en su uso del vocabulario educativo. Ser well educated en inglés se relaciona con la posesión de una gran cantidad de conocimiento, mientras que en español bien educado se refiere a estar bien educado, con los modales y la forma correcta de ser. Didactic teaching tiene connotaciones casi puramente negativas en inglés, y se refiere en gran medida a la enseñanza excesivamente expositiva, mientras que en español didáctico se refiere al arte de enseñar, una función, a su vez, proporcionada por la palabra pedagogy en inglés, que se refiere

a la capacidad de enseñar, o la ciencia de la educación en español. Uno puede interpretar estas diferencias terminológicas como una mera cuestión académica, sin embargo, como se ejemplificó anteriormente, las palabras son construcciones sociales poderosas cuyas diferencias se derivan y, en última instancia, dan forma a sus contextos nacionales e internacionales. Por lo tanto, estas diferencias terminológicas, lejos de ser una mera cuestión académica, pueden tener una profunda influencia en cómo los maestros perciben a los niños como aprendices, y cómo los maestros entienden su propio trabajo como educadores, influyendo en todo el proceso educativo y teniendo un efecto significativo sobre lo que significa educar (Alexander, 2013). De hecho, quizás debido a estas diferencias, el concepto de formación integral, que es muy influyente en América Latina, no ha ganado el mismo punto de apoyo en otras regiones del mundo. En Inglaterra, por ejemplo, la aproximación más cercana del término sería la educación comprehensive, que en cambio se refiere a la educación no selectiva de todos los estudiantes y el acceso, independientemente de su inteligencia percibida o capacidad académica. Después de esta discusión hasta su conclusión lógica, la respuesta a la pregunta ¿Qué significa educar en el mundo de hoy? es tan dependiente de la cultura y la sociedad en la que estamos ubicados que necesitaríamos mucho más que el contenido de este libro para comenzar a apreciarlo; sin embargo, en el espacio de este capítulo trataremos de esbozar ampliamente algunas de las principales similitudes y diferencias con respecto a los propósitos de la educación en todo el mundo.

2. Una perspectiva histórica

Habiendo establecido la necesidad de una perspectiva culturalmente sensible y global al discutir el significado de educar, ahora debemos considerar la necesidad de comprender el tema desde una perspectiva histórica, ya que diferentes eventos históricos han dado lugar a los sistemas educativos y la conceptualización de la educación que experimentamos hoy, de hecho, debemos considerar que el verbo educar ni siquiera existió hasta que se creó la necesidad.

Durante cientos de miles de años de nuestra existencia como especie hasta hace solo 10.000 años vivimos como cazadores-recolectores. Los estudios antropológicos de las culturas de cazadores-recolectores

aún existentes nos han permitido comprender que los niños en estas sociedades generalmente eran libres de explorar y jugar desde el amanecer hasta el anochecer, involucrándose de forma natural y progresiva en las actividades de su sociedad. Uno podría sentirse tentado a creer que había menos para aprender, sin embargo, el conocimiento era simplemente de un tipo diferente, ya que los niños aprendieron una increíble cantidad de información sobre las plantas, animales y paisajes que formaron su mundo, las habilidades que necesitaban desarrollar para sobrevivir y el conocimiento cultural que necesitaban poseer para convertirse en miembros de la sociedad en pleno funcionamiento. En las culturas igualitarias de las sociedades de cazadores-recolectores que aún existen, los conceptos de igualdad de derechos y autonomía se aplican por igual a niños y adultos, por lo que son los niños quienes inician el proceso de aprendizaje, quienes autodirigen su aprendizaje sin la preocupación y el afán de los adultos, pero solicitando su orientación e instrucción cuando es necesario (Gray, 2008a). En el mundo moderno, estamos constantemente asombrados por el poder de los niños para aprender y divertirse, aún más, en un mundo donde el aprendizaje rápido equivale a mayores posibilidades de supervivencia, no debería sorprendernos que los niños tengan una naturaleza inquisitiva y el deseo de explorar el mundo.

Desde hace 10.000 años atrás y hasta la fecha, podríamos atrevernos a sugerir que el “desarrollo” que hemos experimentado ha llevado a un empeoramiento grave de las condiciones de los niños. El advenimiento de la agricultura en el mundo tuvo algunas implicaciones básicas, pero increíblemente importantes, ya que la relativa abundancia de alimentos que proporcionó tuvo un impacto en la mano de obra de quienes desarrollan esta actividad de manera intensiva. En lugar de la existencia de habilidades y conocimientos que teníamos como cazadores-recolectores, la agricultura nos exigió llevar a cabo una repetición extensa de tareas en la que estábamos relativamente poco calificados. Por lo tanto, los niños ya no eran libres de aprender a través del juego y gradualmente se convirtieron en miembros de la sociedad a medida que se necesitaban sus esfuerzos para producir alimentos. La agricultura también nos permitió pasar de un estilo de vida nómada a un estilo de vida fijo y comenzar a acumular propiedades.

La educación en esta época habría consistido principalmente en aprender de los miembros de la familia la sabiduría y el conocimiento acumulados de generaciones anteriores, sin embargo, el advenimiento de la escritura en 3200 a. C. requirió la evolución e invención de lo que podemos considerar educación. Los sumerios en la antigua Mesopotamia requerían escribas que pudieran escribir y hacer lo que ahora consideramos aritmética básica para gobernar de manera efectiva, y los escribas también tenían el potencial de convertirse en sacerdotes (Landsberger, 1958). Esto a su vez condujo a la invención de escuelas, estudiantes y maestros, junto con el aprendizaje de repetición y las técnicas de enseñanza y la “disciplina” educativa (Museum, T.O.T.B., 2011). En el año 64 d. C. en el antiguo Israel, el sumo sacerdote de la época abrió escuelas porque la Torá exige la lectura, escritura, aprendizaje y enseñanza de este libro sagrado (Compayré, 2015). La educación y la escolarización islámicas comenzaron en el año 622 d. C. como resultado de los escritos del Corán que instruyen a los musulmanes en aprender a leer, escribir y comprender el mundo (Al-Hassani, S.T.S., 2007). Por lo tanto, podemos inferir en gran medida que el propósito de la educación hasta este punto se refería principalmente al desarrollo de burócratas, sacerdotes y la propagación de la religión.

El sistema europeo de educación que es mayormente dominante en el mundo de hoy tiene su historia en la iglesia católica romana desde alrededor del año 600 d. C. hasta el 1600 d. C., con universidades que evolucionaron a las escuelas de la catedral cristiana y las escuelas monásticas. Los principios religiosos eran los fundamentos primordiales de las escuelas, ya que su propósito era la formación del clero, sin embargo, se proporcionó educación gratuita a los pobres, de este modo la provisión de un acceso más universal a la educación evolucionó en Europa como lo había hecho anteriormente en el mundo islámico con la provisión de escuelas en iglesias. Mientras que los niños aprendieron habilidades de alfabetización y aritmética, el propósito de la escuela todavía estaba muy basado en la religión con el plan de estudios regido por la Iglesia. Sin embargo, la vida de las personas estaba controlada en gran medida por la clase dominante, ya que la esclavitud y la servidumbre ya se habían consolidado como sistemas prácticas sociales, y los reyes, señores y terratenientes de la época consideraban que los resultados educativos deseables eran obediencia y supresión de la voluntad.

Los programas nacionales de educación comenzaron ya en 1561 en Escocia, ya que la Iglesia de este territorio ordenó a un maestro de escuela en cada parroquia (Boyd y King, 1972), automatizar algunos procesos industriales que reducían la necesidad de trabajo infantil en los siglos XVI al XIX permitiendo que la idea de educación universal ganara fuerza. A mediados del siglo XVII, la escolarización se volvió obligatoria en Massachusetts, EE.UU., con los niños aprendiendo a leer textos puritanos, con el propósito de convertirlos en buenos puritanos (Gutek, 1991). A finales del siglo XVII, Alemania tenía una escolarización obligatoria en las escuelas de la iglesia luterana, lo que resultó en una educación que promovió los valores cristianos (Mulhern, 1959). El propósito de la educación seguía siendo en gran medida la inculcación de los niños en los valores culturales y religiosos de la sociedad, por lo tanto, educar significaba la promoción de esos valores.

La escolarización obligatoria y el traslado de niños de las fábricas definitivamente mejoraron sus condiciones, sin embargo, el maestro de tareas que instruía a los niños en las fábricas fue cambiado por un maestro que probablemente era más estricto, ya que había que cumplir con horarios apretados y brindar palizas si los niños no hacían bien lo que debían. La era industrial anunció el comienzo de una nueva era para la educación, o al menos de nuevos propósitos. Los empleadores de la industria, los políticos y otros benefactores acaudalados pronto comenzaron a buscar formas de mejorar su fuerza laboral, y los poderes disciplinarios de la escolarización que se habían utilizado con fines religiosos durante tanto tiempo comenzaron a aprovecharse en la industria. Los propósitos de la educación comenzaron a cambiar a medida que los graduados que inicialmente apenas sabían leer y escribir, estaban acostumbrados a ser puntuales y sumisos siguiendo órdenes, y se convertían en obreros acostumbrados a hacer un trabajo monótono durante largos períodos de tiempo. Los adolescentes apenas graduados se convirtieron en el trabajador de fábrica perfecto. Los políticos también vieron el valor de los ciudadanos y soldados obedientes dispuestos a dar la vida por su país, y los propósitos de la educación comenzaron a incluir el desarrollo de valores patrióticos y la identidad nacional, con historias de héroes nacionales que

se volvieron comunes. Estos cambios culminaron en el siglo XX con la secularización casi completa de la educación; en esta transición políticos y personas con poder comenzaron a influir en la dirección de la educación, arrebatando su control de las manos de los sacerdotes. Llegado a este punto, me atrevería a decir que los propósitos de la educación no han cambiado significativamente, sino que lo único que ha cambiado en este proceso ha sido simplemente el titiritero.

A lo largo de la historia, los propósitos de la educación han girado en torno al control de la población y al desarrollo de factores deseables que permitan que las personas sean manipuladas para luchar en guerras, propagar religiones o realizar trabajos monótonos y aburridos. Por lo tanto, podríamos sugerir que, históricamente, educar ha significado el adoctrinamiento elaborado de millones de personas en sistemas de control que promueven los valores e intereses de la clase dominante. Rudduck y Flutter (2000, p.86) declararon que “los maestros son muy conscientes de las dificultades de involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje y saben que las escuelas han cambiado menos en sus estructuras profundas en los últimos 20 o 30 años que los que lo han hecho los jóvenes”. Sin embargo, proponemos que las estructuras profundas han mostrado un cambio notablemente pequeño en los 5.500 años transcurridos desde el advenimiento de las escuelas sumerias de la antigua Mesopotamia. Quizás esto pueda explicarse mejor por la afirmación de Montgomery et al. (2016, p.3) que dice que “si cambia el propósito de una escuela, entonces permite que todo lo demás cambie, pero si el propósito no cambia, entonces es difícil cambiar cualquier cosa”, y los propósitos de la escuela han sido históricamente resistentes al cambio.

El desarrollo de esta perspectiva histórica nos ha permitido apreciar cómo el significado de educar es inspeccionable desde los propósitos de la educación, que a su vez responde a las supuestas necesidades de la sociedad y las naciones en un momento dado. Sin embargo, nuestra pregunta guía sigue siendo ¿qué significa educar en el mundo de hoy? Esta pregunta inicial da lugar a la siguiente ¿cuáles son los propósitos actuales de la educación en el mundo de hoy? Pregunta que trataré de responder con base en la investigación que les presentaré a continuación.

3. Metodología

Creemos que toda la investigación debe diseñarse y presentarse de manera lógica para que las posibilidades y limitaciones de las decisiones de cada etapa del proceso se reflejen y se tengan en cuenta en la siguiente (Grix, 2002). Por lo tanto, en esta sección comenzaré revisando los supuestos paradigmáticos de la investigación para luego contarles sobre la metodología, métodos y fuentes usados en este proceso.

3.1 Paradigma

El presente estudio está situado ontológicamente en un paradigma constructivista que considera que el conocimiento es socialmente construido y situado. Esto implica que debemos privilegiar los datos de origen natural que pueden ser contextualizados y nos permiten considerar una amplia variedad de perspectivas. Epistemológicamente, esta investigación se suscribe al paradigma interpretativo, creyendo que la educación es un fenómeno fundamentalmente social que está situado cultural y socialmente. La educación, el aprendizaje y el fenómeno social no pueden describirse de manera absoluta (Corbetta, 2003; Pressick-Kilborn et al., 2005) y, como tal, cualquier caracterización o descripción de los propósitos de la educación que brinde en este capítulo debe considerarse incompleta y, en última instancia, una generalización que no incluye cada uno de los elementos del todo. La intención de este estudio es simplemente discutir algunas de las tendencias en educación y resaltar algunos casos interesantes para informar una discusión general sobre los propósitos de la educación. Esta consideración epistemológica también requiere la recopilación de una amplia variedad de datos que permitan una gran variedad de perspectivas que informen los resultados y discusión.

3.2 Marco de diseño: estudio de caso

Este estudio no se realizó con la intención de probar una teoría en particular, sino para conocer los propósitos de la educación que están presentes en el mundo. Debido a la naturaleza de la educación que depende del contexto y sus propósitos, tampoco espero poder proporcionar resultados generalizables, sino que mi intención es generar resultados que permitan

a nuestros lectores relacionarlos con su propio contexto debido a su imposibilidad de aplicar los resultados de observaciones particulares a los casos generales de forma uniforme tal y como Bassey (1981) nos recuerda. La generación de estos resultados relacionados exige una proximidad cercana a situaciones de la vida real que permiten el desarrollo de una visión matizada, al tiempo que proporcionan las múltiples perspectivas que requerían las preocupaciones paradigmáticas, lo que lleva a considerar un enfoque de estudio de caso complementario (Flyvbjerg, 2006).

3.3 Marco de diseño: enfoque del corpus

Este estudio adoptó un enfoque de corpus (Baker, 2010) con el fin de investigar los datos naturales que proporcionaban los Datos Mundiales de Educación de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Los corpus son colecciones de textos que luego se someten a técnicas de análisis lingüístico (Sinclair, 2005). Estos estudios nos permiten estudiar el uso del lenguaje en la vida real y facilita el uso de métodos de lingüística de corpus para analizar grandes cantidades de datos de manera rápida y eficiente. Aunque este enfoque proporciona datos predominantemente cuantitativos, también permite que el análisis cualitativo influya y enriquezca los hallazgos (McEnery y Wilson, 2001); sin embargo, dada la eliminación implícita de datos textuales del contexto, hay algunas preocupaciones acerca de la validez reducida de los datos. En esta investigación se realizó una lectura primaria exhaustiva de los datos para intentar mitigar estos efectos y proporcionar una comprensión contextualizada de los datos.

3.4 Métodos

El análisis de los datos se realizó de acuerdo con una variedad de métodos analíticos de corpus. El método de análisis más básico de corpus lingüísticos es el análisis de las frecuencias con las que se repiten palabras, lo que permitió comparar la importancia relativa de los diferentes temas entre nuestros corpus. Las palabras y los términos clave se identificaron mediante la comparación entre los corpus especializados y la referencia general British National Corpus (BNC), lo que permitió identificar palabras y frases que ocurren con una incidencia más alta de lo normal como MOE (siglas para Ministerio de Educación), nombres de países, nacionalidades,

etc. que no se pueden desechar a primera vista sin tener en cuenta el contexto del cual surgen. Estos datos proporcionaron información sobre la terminología específica que se evidenció en los diferentes corpus, ya que el lenguaje se usa a menudo en forma de frases repetidas (Cheng, 2011). Para permitir la contextualización de los datos sin tener en cuenta solamente la frecuencia de palabras enumeradas, se utilizaron métodos de concordancia, que proporcionan un informe de todas las ocurrencias de una palabra o frase principal situada en su contexto textual (Tribble, 2010). Como resultado, se generaron y analizaron listas de frecuencia de palabras para identificar tendencias de datos que luego se exploraron con más detalle utilizando métodos analíticos de corpus complementarios, lo que permitió evidenciar los propósitos de la educación presentes en los datos.

3.5 Datos

Dadas las preocupaciones paradigmáticas sobre el desarrollo de múltiples perspectivas y su naturaleza global que requería la pregunta de investigación, la opción de recopilar datos mediante cuestionarios o encuestas fue descartada debido a problemas de acceso a las personas encargadas de las políticas educativas y profesionales de la educación de cada país estudiado. Por lo tanto, el trabajo se centró en el uso de datos atestiguados que podrían proporcionar información sobre los propósitos de la educación desde una variedad de perspectivas. Con este fin, se identificaron los datos presentados en la Séptima Edición de los Datos Mundiales de Educación (OIE, 2012) como una fuente de datos verificable y confiable. Los datos que se proporcionan allí brindan información sobre los sistemas educativos de 163 países diferentes, y lo más importante para nuestros propósitos, incluye una sección sobre los principios y objetivos generales de educación de cada país.

Luego de esta búsqueda, se creó un corpus que consta de 72.133 palabras que se tomaron de los extractos completos de la sección Principios y Objetivos Generales de Educación de los datos del país disponibles en los Datos Mundiales de Educación. Posteriormente, los países se clasificaron según las regiones estipuladas por la UNESCO, lo que resultó en la

creación de 5 subcorporas diferentes: África, Asia y el Pacífico, Europa y América del Norte, Estados Árabes y América Latina y el Caribe. Estas subcorporas facilitaron el análisis de tendencias geográficas, similitudes y diferencias, que se consideraron una vía fructífera de investigación debido a las similitudes y diferencias experimentadas entre las culturas a lo largo de las divisiones geográficas.

Existe evidencia clara de que los factores económicos están fuertemente relacionados con el rendimiento académico tanto a nivel global como local. El análisis de los resultados de PISA sugiere que la riqueza de una nación es un determinante importante en el éxito educativo, hasta cierto punto. El efecto de una economía más grande en el logro educativo mejorado se estabilizó en gran medida en países que tienen un nivel de ingresos alto (OCDE, 2012). A nivel local, cada vez hay más pruebas que sugieren que los aumentos en el gasto por alumno también tienen un efecto en la cantidad de años de escolarización completados, los salarios ganados después de la educación y la reducción de la pobreza adulta (cf. Jackson et al. 2015). Esto dio como resultado la identificación de los ingresos como otro factor potencial que podría influir en los propósitos de la educación en cada país. En consecuencia, se crearon 4 subcorporas adicionales según las clasificaciones de países del Banco Mundial por grupo de ingresos: países de ingresos altos, países de ingresos medios altos, países de ingresos medios bajos y países de bajos ingresos. De los 163 países incluidos en el corpus principal, 5 países fueron excluidos del análisis de ingresos ya que no son miembros del Banco Mundial y su clasificación mediante el uso de datos de otras fuentes se consideró problemática debido a las diferencias en los métodos de cálculo de Ingreso Nacional Bruto (INB) que fue usado, estos países fueron Islas Cook, República de Moldavia, Suazilandia, Palestina y Tokelau.

Esto dio como resultado la creación de un corpus y nueve subcorporas que se analizaron utilizando el software Sketch Engine y cuya composición se detalla a continuación:

Tabla 1. *Corpus y subcorpora*

	Mundo	África	Asia y el Pacífico	Europa y América del Norte	Estados Árabes	América Latina y el Caribe	Ingresos Altos	Ingresos Medios Altos	Ingresos Medios Bajos	Ingresos Bajos
Número de países	163	44	33	46	12	28	48	50	36	24
Número de palabras	75133	15555	13531	21579	6223	15245	26557	21858	14600	8008
Cantidad de palabras / país	443	354	410	469	519	544	553	437	406	334

3.6 Preparación de datos

Los datos presentados en los Datos Mundiales de Educación se proporcionan en uno de estos tres idiomas inglés, español o francés, según el idioma nacional del país. Todos los datos que se presentaron en inglés o francés fueron traducidos al español y sujetos a un proceso de “back translation” para garantizar la validez de los datos. En la preparación de los datos para la comparación de palabras y términos clave, se creó una lista de palabras de omisión que consistía en palabras de función común, como preposiciones y artículos, que no eran relevantes para la investigación, lo que facilitó la identificación de palabras y términos de interés para la investigación.

4. Resultados y discusión

Tabla 2. Palabras más frecuentes en los subcorpora de región

#	Estados Árabes			África			América Latina y el Caribe			Europa y América del Norte			Asia y el Pacífico		
	Palabra	Frec.	%	Palabra	Frec.	%	Palabra	Frec.	%	Palabra	Frec.	%	Palabra	Frec.	%
1	educación	134	2.15%	Educación	432	2.78%	educación	319	2.09%	educación	456	2.11%	educación	334	2.47%
2	desarrollo	47	0.76%	Desarrollo	152	0.98%	desarrollo	133	0.87%	desarrollo	157	0.73%	nacional	132	0.98%
3	sociedad	43	0.69%	Nacional	117	0.75%	social	106	0.70%	habilidades	135	0.63%	desarrollo	111	0.82%
4	humano	41	0.66%	Social	84	0.54%	humano	99	0.65%	sistema	123	0.57%	valores	64	0.47%
5	social	41	0.66%	Sistema	80	0.51%	nacional	93	0.61%	sociedad	121	0.56%	social	63	0.47%
6	sistema	36	0.58%	Formación	73	0.47%	será	89	0.58%	nacional	118	0.55%	sociedad	62	0.46%
7	nacional	35	0.56%	Sociedad	70	0.45%	educativo	85	0.56%	conocimiento	107	0.50%	ciudadanos	60	0.44%
8	valores	31	0.50%	Valores	62	0.40%	promover	78	0.51%	aprendizaje	106	0.49%	sistema	60	0.44%
9	ciudadanos	26	0.42%	Habilidades	61	0.39%	conocimiento	72	0.47%	social	104	0.48%	conocimiento	58	0.43%
10	económico	26	0.42%	Desarrollar	60	0.39%	sistema	68	0.45%	educativo	100	0.46%	educativo	55	0.41%
11	científico	25	0.40%	Humano	58	0.37%	el respeto	67	0.44%	colegio	89	0.41%	desarrollar	53	0.39%
12	educativo	23	0.37%	Promover	57	0.37%	estado	65	0.43%	cuales	80	0.37%	humano	52	0.38%
13	debería	22	0.35%	Cuales	54	0.35%	valores	64	0.42%	vida	75	0.35%	aprendizaje	50	0.37%
14	será	22	0.35%	Vida	52	0.33%	sociedad	63	0.41%	valores	74	0.34%	será	47	0.35%
15	árabe	22	0.35%	conocimiento	50	0.32%	ley	62	0.41%	cultural	70	0.32%	personas	47	0.35%
16	principios	21	0.34%	Cultural	50	0.32%	cultural	60	0.39%	formación	67	0.31%	OMS	46	0.34%
17	estado	20	0.32%	Educativo	47	0.30%	derechos	59	0.39%	estudiantes	65	0.30%	habilidades	44	0.33%
18	habilidades	19	0.31%	País	47	0.30%	vida	56	0.37%	humano	64	0.30%	calidad	42	0.31%
19	cuales	19	0.31%	Básico	46	0.30%	personas	49	0.32%	el respeto	62	0.29%	estudiantes	41	0.30%
20	general	18	0.29%	Individual	45	0.29%	Arte	49	0.32%	personas	61	0.28%	principios	39	0.29%
21	establecido	17	0.27%	Personas	44	0.28%	formación	46	0.30%	debería	58	0.27%	cultural	38	0.28%
22	cultural	17	0.27%	Artículo	43	0.28%	cultura	45	0.30%	para toda la vida	57	0.26%	nuevo	35	0.26%
23	internacional	16	0.26%	Económico	43	0.28%	derecho	45	0.30%	calidad	56	0.26%	económico	34	0.25%
24	desarrollar	16	0.26%	Su	39	0.25%	trabajo	44	0.29%	económico	54	0.25%	nación	32	0.24%
25	visión	15	0.24%	Calidad	39	0.25%	establecido	42	0.28%	oportunidades	53	0.25%	deberá	30	0.22%

Tabla 3. Palabras más frecuentes en el corpus mundial y los subcorpora de ingresos

#	Mundo			Ingresos Altos			Ingresos Medios Altos			Ingresos Medios Bajos			Ingresos Bajos		
	Palabra	Frec.	%	Palabra	Frec.	%	Palabra	Frec.	%	Palabra	Frec.	%	Palabra	Frec.	%
1	educación	1675	2.32%	Educación	521	1.96%	educación	514	2.35%	educación	384	2.63%	educación	213	2.66%
2	desarrollo	600	0.83%	habilidades	167	0.63%	desarrollo	205	0.94%	desarrollo	135	0.92%	desarrollo	83	1.04%
3	nacional	495	0.69%	Desarrollo	166	0.63%	nacional	203	0.93%	nacional	123	0.84%	nacional	59	0.74%
4	social	398	0.55%	Sociedad	144	0.54%	social	143	0.65%	social	85	0.58%	social	48	0.60%
5	sistema	367	0.51%	Sistema	141	0.53%	sistema	119	0.54%	humano	69	0.47%	humano	44	0.55%
6	sociedad	359	0.50%	conocimiento	137	0.52%	humano	118	0.54%	sociedad	63	0.43%	sistema	40	0.50%
7	humano	314	0.44%	aprendizaje	124	0.47%	educativo	116	0.53%	educativo	61	0.42%	desarrollar	34	0.42%
8	educativo	310	0.43%	Social	119	0.45%	sociedad	113	0.52%	valores	61	0.42%	sociedad	33	0.41%
9	conocimiento	300	0.42%	Educativo	111	0.42%	valores	110	0.50%	sistema	61	0.42%	valores	31	0.39%
10	habilidades	298	0.41%	Nacional	99	0.37%	conocimiento	100	0.46%	formación	54	0.37%	ciudadanos	31	0.39%
11	valores	295	0.41%	Colegio	95	0.36%	cultural	88	0.40%	vida	51	0.35%	cultural	30	0.37%
12	será	240	0.33%	Será	94	0.35%	estado	82	0.38%	será	48	0.33%	promover	30	0.37%
13	cultural	235	0.33%	Vida	88	0.33%	respeto	80	0.37%	calidad	48	0.33%	país	29	0.36%
14	vida	225	0.31%	Valores	87	0.33%	promover	80	0.37%	desarrollar	48	0.33%	formación	28	0.35%
15	aprendizaje	223	0.31%	Personas	84	0.32%	será	80	0.37%	habilidades	46	0.32%	cuales	27	0.34%
16	desarrollar	223	0.31%	estudiantes	83	0.31%	principios	77	0.35%	conocimiento	44	0.30%	nación	26	0.32%
17	formación	215	0.30%	Cuales	80	0.30%	derechos	75	0.34%	debería	43	0.29%	artículo	25	0.31%
18	cuales	213	0.30%	Formación	79	0.30%	desarrollar	73	0.33%	cultural	43	0.29%	individual	23	0.29%
19	personas	210	0.29%	Humano	75	0.28%	aprendizaje	66	0.30%	personas	42	0.29%	personas	22	0.27%
20	respeto	208	0.29%	Debería	73	0.27%	habilidades	64	0.29%	cuales	42	0.29%	económico	22	0.27%
21	promover	201	0.28%	Cultural	72	0.27%	vida	63	0.29%	básico	40	0.27%	básico	21	0.26%
22	económico	191	0.26%	el respeto	66	0.25%	establecido	63	0.29%	ley	40	0.27%	cultura	21	0.26%
23	calidad	186	0.26%	económico	66	0.25%	cuales	62	0.28%	estado	39	0.27%	el respeto	21	0.26%
24	ciudadanos	184	0.26%	Esta	64	0.24%	económico	62	0.28%	ciudadanos	39	0.27%	conocimiento	20	0.25%
25	estado	180	0.25%	desarrollar	63	0.24%	ley	59	0.27%	principios	39	0.27%	habilidades	20	0.25%

Tabla 4. Términos claves según su región

No.	Estados Árabes		África		América Latina y el Caribe		Europa y América del Norte		Asia y el Pacífico	
	Términos	Frec.	Términos	Frec.	Términos	Frec.	Términos	Frec.	Términos	Frec.
1	sistema educativo	21	sistema educativo	56	sistema educacional	25	sistema educativo	76	sistema educativo	34
2	desarrollo económico	6	educación básica	24	sistema educativo	22	aprendizaje permanente	36	desarrollo nacional	12
3	aprendizaje permanente	4	unidad nacional	19	educación Nacional	10	mercado laboral	20	educación de calidad	11
4	nación árabe	4	educación de calidad	13	patrimonio cultural	10	educación general	15	educación Nacional	9
5	educación compulsiva	4	justicia social	11	educación de calidad	9	desarrollo sostenible	11	potencial completo	8
6	pensamiento crítico	4	desarrollo nacional	10	educación básica	9	identidad nacional	10	crecimiento económico	8
7	desarrollo humano	4	ley de orientación	9	identidad nacional	9	sistema educacional	10	unidad nacional	7
8	patrimonio cultural	4	educación Nacional	9	proceso educativo	8	alta calidad	10	aprendizaje permanente	6
9	identidad nacional	4	desarrollo cultural	8	educación Física	8	sociedad del conocimiento	9	sociedad de aprendizaje	6
10	desarrollo integral	3	patrimonio cultural	8	desarrollo integral	7	sociedad democrática	9	patrimonio cultural	6
11	pensamiento científico	3	el aprendizaje permanente	7	persona humana	7	sistema escolar	9	desarrollo sostenible	6
12	identidad cultural	3	educación pública	7	desarrollo completo	7	educación Nacional	8	justicia social	6
13	desarrollo sostenible	3	Entrenamiento vocacional	7	dignidad humana	7	educación compulsiva	8	política educativa	5
14	justicia social	3	educación primaria	7	sistema educativo nacional	6	crecimiento económico	8	educación básica	5
15	desarrollo Social	3	sector educativo	6	uso racional	6	educación de calidad	7	siglo veintiuno	5
16	investigación científica	3	desarrollo social	6	identidad cultural	6	participación activa	7	alta calidad	5
17	personaje integrado	2	desarrollo económico	6	desarrollo Social	6	economía de mercado	7	reducción de pobreza	4
18	desarrollo económico sostenido	2	civilización universal	5	desarrollo económico	6	educación de por vida	6	sistema educativo nacional	4
19	economía basada en el conocimiento	2	integración armoniosa	5	educación permanente	5	sistema educativo nacional	6	el desarrollo socioeconómico	4
20	erradicar el analfabetismo	2	derecho humano	5	formación integral	5	política educativa	6	educación compulsiva	4
21	interacción constructiva	2	entrenamiento profesional	5	igualdad de género	5	política educativa	6	reforma educativa	4
22	sociedad bahtelini	2	sistema escolar	5	desarrollo nacional	5	acceso igual	6	recursos humanos	4
23	decisión social	2	vida laboral	5	política educativa	5	educación escolar	6	cultura nacional	4
24	educación de primer nivel	2	vida familiar	5	diversidad cultural	5	patrimonio cultural	6	educación general	4
25	sociedad árabe	2	nivel alto	5	cultura nacional	5	educación vocacional	6	siglo 21	4

Tabla 5. Términos claves en el mundo y según sus ingresos

No.	Mundo		Ingresos Altos		Ingresos Medios Altos		Ingresos Medios Bajos		Ingresos Bajos	
	Términos	Frec.	Términos	Frec.	Términos	Frec.	Términos	Frec.	Términos	Frec.
1	education system	209	sistema educativo	72	sistema educativo	61	sistema educativo	37	sistema educativo	32
2	lifelong learning	54	aprendizaje permanente	34	sistema educacional	21	educación de calidad	15	educación básica	11
3	quality education	41	mercado laboral	15	aprendizaje permanente	18	educación básica	15	desarrollo cultural	7
4	basic education	41	sistema educacional	14	educación Nacional	15	educación Nacional	14	unidad nacional	7
5	educational system	41	educación general	10	identidad nacional	14	unidad nacional	14	justicia social	5
6	national education	36	patrimonio cultural	10	desarrollo económico	14	patrimonio cultural	10	educación de calidad	4
7	cultural heritage	34	sistema escolar	10	educación de calidad	13	desarrollo nacional	8	desarrollo nacional	4
8	national unity	31	educación compulsiva	9	desarrollo nacional	13	justicia social	8	educación pública	4
9	national identity	29	cohesión social	9	sistema educativo nacional	12	ley de orientación	7	desarrollo humano	4
10	national development	28	identidad nacional	9	educación básica	11	desarrollo Social	7	sociedad democrática	4
11	sustainable development	27	alta calidad	9	patrimonio cultural	11	desarrollo socioeconómico	6	educación primaria	4
12	economic development	27	sociedad del conocimiento	8	desarrollo sostenible	10	educación compulsiva	5	crecimiento económico	4
13	social justice	26	desarrollo físico	8	justicia social	10	política educativa	5	equidad de género	3
14	general education	23	pensamiento crítico	8	identidad cultural	9	desarrollo humano	5	acceso equitativo	3
15	social development	22	proceso educativo	8	desarrollo Social	9	recursos humanos	5	educación Nacional	3
16	economic growth	21	desarrollo sostenible	8	unidad nacional	9	entrenamiento vocacional	5	sector educativo	3
17	labour market	21	educación de calidad	7	desarrollo completo	8	sistema educacional	5	cultura nacional	3
18	educational policy	20	educación pública	7	política educativa	8	desarrollo integral	4	educación Física	3
19	compulsory education	19	potencial completo	7	dignidad humana	8	integración armoniosa	4	patrimonio cultural	3
20	full development	18	educación de por vida	6	cultura nacional	8	sistema educativo nacional	4	educación vocacional	3
21	educational process	18	política educativa	6	educación general	8	persona humana	4	entrenamiento profesional	3
22	national culture	18	educación escolar	6	educación Física	7	participación comunitaria	4	desarrollo sostenible	3
23	democratic society	18	participación activa	6	proceso educativo	6	derecho humano	4	vida familiar	3
24	national education system	17	sociedad democrática	6	educación de por vida	5	sector educativo	4	desarrollo económico	3
25	public education	17	educación Secundaria	6	acceso igual	5	dignidad humana	4	nivel alto	3

La presentación de los resultados comienza con un análisis simple que destaca la disparidad en la complejidad de los principios y objetivos generales de la educación que están presentes en nuestros datos. Tal vez no sea sorprendente que los propósitos de la educación que se evidencian en los datos de los países que pertenecen a la categoría de altos ingresos tengan más probabilidades de tener objetivos educativos más detallados y completos, mientras que hay una disminución general en esta complejidad a medida que los ingresos disminuyen. En la Tabla 6 se presenta un análisis simple de las palabras totales de acuerdo con los ingresos, que muestra que se requirió un 65% más de palabras para describir los propósitos de la educación en países de altos ingresos en comparación con la de países de bajos ingresos.

Tabla 6. *Principios y objetivos generales de educación por grupo de ingresos*

	NO PAÍSES	PALABRAS	PALABRAS / PAÍS
INGRESOS ALTOS	48	26557	553
INGRESOS MEDIOS ALTOS	50	21858	437
INGRESOS MEDIOS BAJOS	36	14600	406
INGRESOS BAJOS	24	8008	334

4.1 Frecuencia de palabras y términos clave

Los resultados del análisis de frecuencia de palabras de nuestro corpus y subcorpora se presentan en las Tablas 2 y 3 e incluyen las 25 palabras que aparecen con más frecuencia que se evidencian, junto con su frecuencia de ocurrencia y porcentaje relevante, en el total de palabras del corpus. Los términos clave que ocurrieron con mayor frecuencia en nuestros datos de lo que se esperaría en un documento normal se identificaron y se presentan en las Tablas 4 y 5. Estos resultados nos permitieron identificar algunas diferencias interesantes entre nuestros diferentes subconjuntos de datos y la existencia de cuatro categorías primarias de objetivos en la educación: desarrollo, construcción de la nación y ciudadanía, sociedad y valores, y conocimiento y habilidades. Discutiremos cada categoría en la siguiente sección y también incluiremos una discusión de los resultados con respecto a la religión debido a su importancia regional, y el acceso a la educación como un principio compartido y casi universal en todos los discursos educativos.

El análisis de los términos clave destaca algunos resultados interesantes. El aprendizaje o educación permanente es principalmente una consideración de los países de altos ingresos y, en menor medida, de los países de ingresos medios altos y se concentra en Europa y América del Norte, aunque hay algunas consideraciones en otras regiones. Los países de Europa y América del Norte también están mucho más preocupados por preparar a sus ciudadanos para enfrentar las demandas del mercado laboral que en otras regiones. La mayoría de los países en todas las regiones de nuestros datos estaban preocupados por la provisión de educación de calidad, lo cual es alentador dados los problemas reconocidos en algunos países menos ricos donde los estudiantes reciben más cantidad que calidad.

4.2 Desarrollo

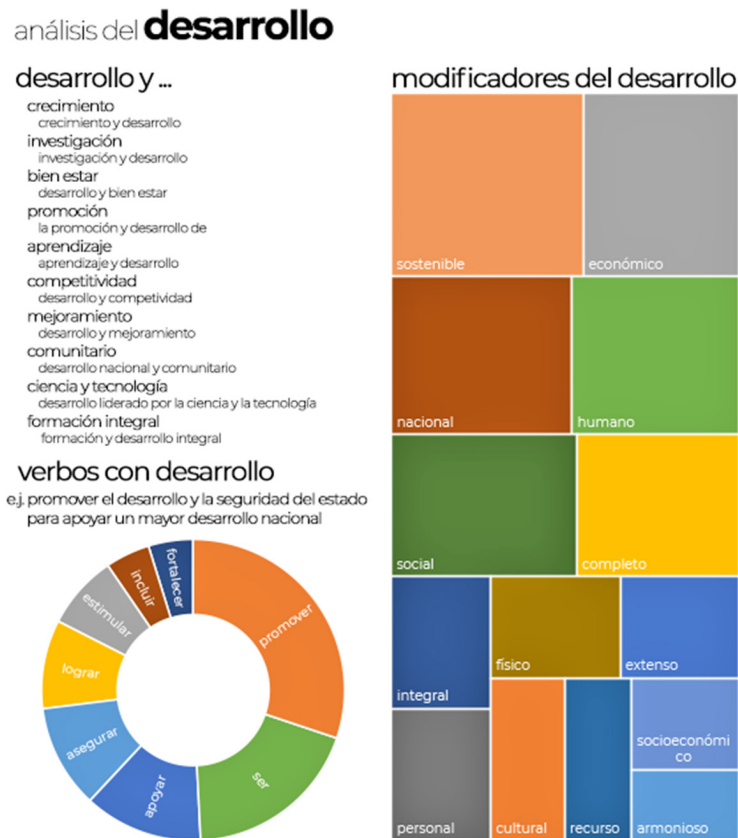


Figura 1. Análisis del desarrollo

Si descartamos la palabra *educación* en sí, la palabra *desarrollo* aparece como la palabra más utilizada en todos los subconjuntos de datos, menos en dos: en Asia y en el Pacífico. La palabra *desarrollo nacional* se usa con más frecuencia en la mayoría de países, pero en los países de altos ingresos la palabra *habilidades* ocupa el segundo lugar. El desarrollo es un tema muy amplio que se refiere a una variada gama para comprender mejor los tipos de desarrollo que los países en los datos estudiados están tratando de fomentar. Varias técnicas analíticas de corpus fueron utilizadas para obtener los resultados que se presentan en la Figura 1. Sorprendentemente, el término más común, aparte del uso de la palabra *desarrollo* por sí solo, es la palabra *desarrollo sostenible*, lo que sugiere una creciente preocupación por el medio ambiente en el siglo XXI. Aunque las palabras *desarrollo económico y nacional* se produce con frecuencia como objetivos de la educación, es alentador observar que las palabras *desarrollo humano, social e integral* también son términos clave, lo que sugiere una conciencia general de la importancia de los estudiantes como personas en la educación contemporánea. Las combinaciones de verbos específicos usados en los textos originales sugieren que el *desarrollo* se busca activamente en lugar de mantenerse, ya que se usan, principalmente, verbos como *promover, garantizar, apoyar, y estimular*.

4.3 Construcción de la nación y ciudadanía

Palabras tales como *nación, nacional, ciudadanos y ciudadanía* aparecen con mucha frecuencia en nuestros datos en todas nuestras diferentes subcorporas, un resultado que era de esperar dados los vínculos históricos entre la construcción de la nación y la educación. De hecho, Napoleón Bonaparte (como se cita en Ramírez y Bolí, 1987, p. 8) puede haber enunciado la relación entre los dos de manera más sucinta en 1805 cuando afirmó:

No puede haber un estado político firmemente establecido a menos que haya un cuerpo docente con principios definitivamente reconocidos. Si al niño no se le enseña desde la infancia que debe ser republicano o monárquico, católico o librepensador, el estado no constituirá una nación; descansará sobre bases inciertas y cambiantes; y estará constantemente expuesto al desorden y al cambio.

Este reconocimiento tácito del papel que desempeñan las naciones en la configuración de los principios, creencias y valores de su población a través de la educación fue y parece ser el propósito número uno de la educación. Sin embargo, los efectos a menudo negativos de las políticas de construcción de la nación rara vez se discuten o reconocen, así como tampoco se mencionan los objetivos que los gobiernos esperan lograr a través de este proceso de adoctrinamiento. La Figura 2 presenta una muestra representativa de los resultados de concordancia obtenidos para la palabra *nación*.

dad nacional, integridad territorial y símbolos representativos de la	nación	;- fortalecer la conciencia, tanto individual como colectiva, de la ider
las enseñanzas de la historia nacional, a perpetuar la imagen de la	nación	argelina fortaleciendo su apego a los valores representados por la h
promover el respeto por otras personas y los mejores intereses de la	nación	en el marco de la promoción del derecho y el respeto por la vida, la l
as fundamentales, y fortalecer el desarrollo económico social de la	nación	(Art. 3). El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de f
o objetivo preservar el idioma armenio, el patrimonio cultural de la	nación	armenia y proteger la identidad y la integridad nacionales (MES, 200
ción australiana, la Declaración de Melbourne recuerda que, como	nación	, Australia valora el papel central de la construcción de una sociedad
producir, enriquecer constantemente el potencial intelectual de la	nación	; inculcar ideales humanistas en niños y jóvenes y abastecer al secto
s siguientes objetivos: a) fomentar la conciencia de pertenencia a la	nación	de Djibouti y, por lo tanto, contribuir a fortalecer la cohesión naci
o ciudadanos generales junto con una firme creencia y lealtad a la	nación	de Eritrea. Este proceso incluye el desarrollo de personas iluminada:
dio ambiente que garantiza el desarrollo humano sostenible de la	nación	;- Contribuye a mejorar la seguridad alimentaria y al calidad de vida
ciencia entre todos los ciudadanos de que, como miembros de la	nación	, también forman parte de la Ummah musulmana; - Promover un e
nientos científicos y técnicos necesarios para la construcción de la	nación	;- capacitar a técnicos, trabajadores calificados e intelectuales comp

Figura 2. Resultados concordantes para la palabra *nación*

La construcción de una *nación* puede definirse como la inculcación de un sentido de comunidad entre los ciudadanos que los une en costumbres, propósitos y objetivos compartidos, y su herramienta principal es la educación. De hecho, el surgimiento de los sistemas educativos estatales obligatorios de Europa estuvo estrechamente relacionado con el deseo de la clase dominante de construir y consolidar sus naciones (Weber, 1979). La construcción de la nación no está exenta de consecuencias, ya que, a través de la adopción de prácticas culturales comunes, se reduce la diversidad cultural en todas sus formas. La construcción de la nación también tiene sus fuertes oponentes como lo demuestran los 30 movimientos separatistas activos actuales en los países políticamente estables de Europa. El proyecto europeo de integración es tanto un proyecto de paz como una fuerza para la homogeneización cultural. La resistencia de un grupo muy pequeño de personas influyentes de la derecha en el Reino Unido resultó en una campaña mediática de casi 20 años para inculcar en la población el odio hacia la Unión Europea, lo cual resultó en el Brexit que recién sucedió el año pasado, ya que la población fue educada por los medios masivos para sentirse de cierta manera, lo cual afectó las decisiones que tomaron sobre

el tema. El movimiento independentista catalán encarceló a sus líderes recientemente, ya que se le negó a la gente la oportunidad de determinar su propio futuro. Si bien estos problemas a menudo se resuelven con medidas contundentes como estas, el poder real para cambiar y construir una nación proviene de la educación.

Hay una gran variedad de razones para que ocurra la construcción de la nación, sin embargo, los métodos internos de construcción de la nación se refieren principalmente a la homogeneización y el adoctrinamiento de la población a través de la educación. Los gobiernos se esfuerzan por instruir a sus ciudadanos con el fin de reducir las diferencias culturales y, por lo tanto, aumentar la unidad nacional, lo que da como resultado una diversidad reducida de lenguaje, opiniones políticas, perspectiva económica, etc. Se reconocen las diferencias entre los gobiernos más y menos democráticos en los que a través de las reformas educativas promueven la homogeneización y el adoctrinamiento de la cultura, así como las personas que están más estrechamente relacionadas con sociedades con niveles reducidos de democracia en las que los gobiernos pueden necesitar limitar el potencial de disturbios civiles. En China, la política educativa se ha utilizado para alterar la forma en que los estudiantes consideran cuestiones políticas clave como la economía de libre mercado, lo que resulta en un cambio ideológico hacia la política gubernamental, aumentando la percepción positiva del gobierno por parte del público (Cantoni et al., 2017). También han surgido graves conflictos culturales en Colombia debido a los intentos de introducir una educación formal estandarizada en las poblaciones indígenas y la consiguiente pérdida de identidad cultural y étnica de estas comunidades. Afortunadamente, la población indígena en Colombia tiene la protección de una constitución culturalmente sensible, protección de la que carecen los uigures y otros grupos minoritarios étnicos que se encuentran recluidos en centros de educación y formación profesional en China, diseñados para la reeducación y el adoctrinamiento. Los factores externos que afectan la construcción de la nación incluyen guerras, religión y pandemias como la que enfrentamos actualmente. Para combatir guerras y pandemias, una nación necesita ciudadanos con un fuerte sentido de identidad y unidad nacional, que estén dispuestos a hacer sacrificios para proteger a su país (Alesina et al., 2019). Actualmente, la mayoría de los países ha implementado políticas que separan a la Iglesia del Estado y

la educación; sin embargo, el enfoque en la religión parece haber sido reemplazado por un deseo de promover la unidad nacional y la lealtad al estado, es decir, simplemente hemos cambiado al maestro que tira las cadenas, pero los mismos objetivos de adoctrinamiento permanecen.

Los conceptos de *construcción de la nación y ciudadanía* también se están estableciendo en el discurso educativo. En los países de habla inglesa, anteriormente se hizo mucha referencia a las 3 R (lectura, escritura y aritmética) aunque actualmente han sido reemplazadas en algunos sectores por las 4 C (comunicación, colaboración, pensamiento crítico y pensamiento creativo). Sin embargo, algunas personas encargadas de las reformas educativas están pidiendo la adición de dos C más: carácter y ciudadanía. Se podría pensar que la idea de desarrollar la ciudadanía y la idea de nación en la educación pueden provenir de intenciones buenas y nefastas, y que es esencialmente un método global de control de la población ejercido por la clase dominante. Por lo tanto, podemos concluir que el significado de educar es a menudo el adoctrinamiento masivo de las personas y la inculcación de las creencias y valores de la cultura o grupo dominante. De hecho, estas costumbres ni siquiera se cuestionan, ya que se hace que los niñosicen la bandera, canten el himno nacional y aprendan sobre los héroes de la nación sin ninguna instancia crítica durante el desarrollo de estos procesos.

4.4 Sociedad y valores

Similar al desarrollo de la nación y la ciudadanía, *el fortalecimiento de la sociedad sus principios y valores*, se encuentran entre los objetivos más destacados de la educación en el mundo de hoy. A medida que los países buscan inculcar los principios y valores de su cultura, nuevamente promueven la homogeneización de su sociedad y la creación de principios y valores compartidos para promover la convivencia. Similar a nuestra discusión sobre la construcción de la nación y la ciudadanía, notamos que, si bien, este puede ser un objetivo que vale la pena perseguir; puede haber otras formas de construir sociedades con diferentes valores y principios, pero con una mayor comprensión del otro, que no ponga en peligro su amplia herencia cultural y potencialmente sirva para otros propósitos de la clase dominante, diferente a acallar sus voces de diversidad porque no se ajustan a lo que buscan.

4.5 Religión

El cambio sísmico que condujo a la secularización de la educación y la reducción de la influencia de la religión en la educación se evidencia en nuestros datos, ya que la palabra *religión* no se menciona en gran medida en el corpus existente, excepto para afirmar el derecho a una educación independiente de la influencia religiosa. Por lo tanto, la producción de personas devotas religiosas como el propósito de la educación que nuestros antepasados experimentaron hace solo 250 años es en gran medida inexistente. Sin embargo, hay un subconjunto de nuestros datos en el que podemos evidenciar una presencia continua de la religión como un propósito de la educación, ya que los Estados árabes y los países islámicos no han experimentado la misma separación de la iglesia y el estado. Una búsqueda de la palabra *católicos* en nuestro corpus arroja un solo resultado, en el que Malta declara que uno de sus objetivos es “Comprender la cosmovisión católica”. El lector de este capítulo debe tener en cuenta que el objetivo se limita a la comprensión de las creencias católicas, un objetivo en el que el verbo usado demuestra que no se fuerza a los estudiantes a la comprensión de esta religión en aquellos que no lo desean, pero tales calificaciones no pueden encontrarse respecto al tema *elementos culturales de la nación*. En contraste, los países islámicos en nuestros datos mantienen la *promoción de los valores y creencias islámicos* como uno de los principales propósitos de la educación, evidenciado por los resultados de concordancia presentados en la Figura 3.

o Afganistán. La educación en Afganistán debe fortalecer la moral
 xes de educación y formación para los ciudadanos de la República
 inia, patriotismo y lealtad al Rey, enfatizando el papel de la religión
 i educación se basa en la Constitución jordana, la civilización árabe
 tivo: (i) formar ciudadanos que crean en Alá, entiendan la doctrina
 del Consejo de Cooperación del Golfo, en particular: construir la fe
 n el Reino de Marruecos se basa en los principios y valores de la fe
 ros de la sociedad y el patrimonio cultural; revivir la herencia árabe
 ativos generales es hacer de los principios coránicos y las prácticas
 n la ideología básica enunciada en la Constitución de la República
 basadas en la ideología basada en la Constitución de la República
 os de sus valores religiosos, nacionalidad, país y su cultura árabe o
 beres, capaces de pensar y que creen firmemente en su doctrina
 ncia de los vínculos culturales con las naciones africanas, árabes e
 ducación es desarrollar el capital humano basado en los principios
 educación universal, equilibrada y equitativa. Fortalecer el espíritu
 ntemporáneo, de acuerdo con las necesidades del país, los valores
 del Consejo de Cooperación del Golfo y reforzar los lazos árabes e
 na islámica y que estén comprometidos con los valores supremos
 i, desarrollar, dentro de un sistema educativo basado en principios
 slam de una manera correcta e integral; plantar y difundir el credo
 aración de jóvenes, hombres y mujeres, que incorporen los valores

islámica , la unidad nacional, la independencia, es desarrollar capital human
 islámica de Afganistán a través de la promoción y el desarrollo de una educa
 islámica en la integración de la personalidad, la cohesión familiar, y la unida
 islámica , los principios de la Gran Revuelta Árabe y la experiencia nacional d
 islámica y que estén comprometidos con los valores supremos islámicos y á
 islámica correcta en los educados para que sus principios se conviertan en u
 islámica . Su objetivo es formar a un ciudadano virtuoso, un modelo de rectit
 islámica Según el Estatuto Básico del Estado que entró en vigor en noviem
 islámicas una parte integral de los planes de estudio para que el mensaje del
 islámica de los valores islámicos y se adhiere a los principios acordados a este
 islámica de Pakistán. “El objetivo de la educación es del desarrollo de un indi
 islámica ; contribuir al desarrollo de su sociedad, buscar activamente el cono
 islámica y su afiliación a las comunidades árabes e internacionales. los sigui
 islámicas . Los objetivos de la educación general establecidos en la Ley de Edi
 islámicos , los compromisos nacionales e internacionales y el respeto de los di
 islámico , el patriotismo, la unidad nacional, la preservación de la independen
 islámicos y nacionales. Desarrollar un currículo educativo unificado, de acuer
 islámicos . Impulsar la enseñanza del idioma árabe de una manera que perm
 islámicos y árabes, leales a su país, principios y nación, plenamente consci
 islámicos , la conciencia entre todos los ciudadanos de que, como miembr
 islámico ; para proporcionar a los estudiantes los valores, enseñanzas e ideal
 islámicos en sus personas plantar y difundir el credo islámico; para proporci

Figura 3. Resultados concordantes para la palabra *islámico*

Si bien las políticas nacionales pueden haber cambiado drásticamente el discurso educativo, sería negligente no tener en cuenta que a escala local todavía hay una gran cantidad de instituciones educativas religiosas privadas. Sin embargo, en muchos casos todavía sufren la influencia del gobierno a medida que continúa la guerra cultural-religiosa oculta por la influencia en la educación contemporánea. Presentamos dos casos que nos permiten explorar este tema.

En la década de 1950 habían 69 madrasas en funcionamiento en Singapur que ofrecían una educación islamista. El surgimiento de las escuelas estatales redujo drásticamente este número a 6 en la década de 1980. Sin embargo, las madrasas también enfrentan desafíos más directos a su existencia por parte del gobierno secular. Si bien las madrasas tienen como objetivo producir líderes religiosos y profesionales musulmanes que se guíen por la fe y el conocimiento islamista, desde 2003 solo se les permite inscribir a 400 estudiantes por año debido a la consideración del gobierno de que la necesidad de líderes religiosos y maestros es limitada. Para cumplir con los puntos de referencia académicos establecidos por el gobierno, también han tenido que reducir el tiempo de enseñanza dedicado a las materias religiosas (Tan y Salleh, 2014). Este caso demuestra el tipo de cambios culturales que los gobiernos pueden hacer, limitando la capacidad de su gente para elegir una educación religiosa, así como también cómo se lleva a cabo esa educación. Las comunidades que desean inculcar valores islámicos en sus hijos no tienen otra opción, ya que solo los valores seculares promovidos por el gobierno se consideran el propósito de la educación para la mayoría, muy probablemente porque están conectados con sus otros objetivos de construcción de la nación y la unidad nacional.

Nuestro segundo caso se refiere a la educación católica en los Estados Unidos de América, donde la mayoría de los roles de liderazgo en las universidades católicas ya no están ocupados por sacerdotes, hermanos y monjas con amplia formación y educación religiosa, sino por laicos. El legado religioso de las universidades se ha debilitado debido a la percepción de que la religión no tiene lugar en la educación y la necesidad de que los colegios y universidades católicas se distancien de su herencia católica para atraer estudiantes. Sin embargo, de acuerdo con Morey y Piderit (2006), en su estudio de 124 líderes y administradores universitarios católicos, ahora

se da cuenta cada vez más de que deben abrazar su catolicismo y permitir que los valores y tradiciones católicas permeen todos los aspectos de la vida universitaria, ya que la juventud de hoy está comenzando a reconectarse con temas espirituales; según la opinión de uno de estos líderes:

El medio virtuoso es un lugar donde las personas irían a la universidad con un claro entendimiento de que es confesional y que los valores propuestos están fuera de la tradición católica. Estas personas, provenientes de cualquier tradición de fe que traigan, serán realmente respetadas. Sin embargo, realmente habrá un respeto por la tradición católica, y la gente no tendrá miedo de hablar sobre ella y celebrarla y sentirse tan parte de ella como pueda, incluso si eso no fuera una inclusión al cien por ciento (p. 7).

A pesar de la separación de la religión y la educación y su sabiduría percibida, el reemplazo de la Iglesia como el factor de influencia clave en la educación por parte del Estado puede no ser el cambio previsto. Hay muchas visiones del mundo diferentes y, aunque debemos tratar de comprender diferentes perspectivas, quizás deberíamos alentar a las personas a elegir los valores y el tipo de educación que desean que sus hijos reciban. La cultura impregna todos los aspectos de la vida humana, sin embargo, la capacidad de elegir una educación, y una educación religiosa, ha sido severamente limitada en todo el mundo, y deberíamos preguntarnos si la falta de la influencia religiosa es deseable. Como escritor de este capítulo, debo aclarar que el significado de educar con el que me identifico más es el propuesto por el concepto de formación integral, debido a su enfoque en todos los aspectos de la persona, en oposición al enfoque más académico de otras culturas. En un mundo moderno en el que hay quejas constantes sobre la degradación de la sociedad y la moral, tal vez la influencia religiosa podría jugar un papel importante para guiar nuestras comprensiones del mundo.

4.6 Habilidades y conocimientos

Vemos una tendencia clara en el discurso educativo sobre el desarrollo de habilidades además del conocimiento. Nuestros datos reflejan esa tendencia emergente a medida que evidenciamos una clara divergencia con respecto a la inclusión de más objetivos académicos de educación según las regiones y la riqueza. La Figura 4 nos permite comparar la frecuencia de ocurrencia de *habilidades*, *conocimiento*, *ciudadanos*, *desarrollo* y *valores* en nuestro corpus y subcorpora para contrastar su importancia relativa. En

un marcado contraste con los grupos de bajos ingresos, el grupo de países de altos ingresos pone un gran énfasis en *el desarrollo de habilidades y conocimientos*, y es el único subconjunto de nuestros datos que promueve este desarrollo por encima de las preocupaciones sociales de *valores, ciudadanía y nación*. Mientras que *el desarrollo, las habilidades y el conocimiento* parecen estar correlacionados con los ingresos, el desarrollo muestra la tendencia contraria de aumentar la inclusión en los grupos de bajos ingresos, así como *los valores*, los cuales parecen ser relativamente independientes de los factores regionales o de riqueza, ya que esta última palabra aparece en todos los discursos, mientras que la importancia de palabras tales como *ciudadanos* y *ciudadanía* cambia de acuerdo a factores regionales.

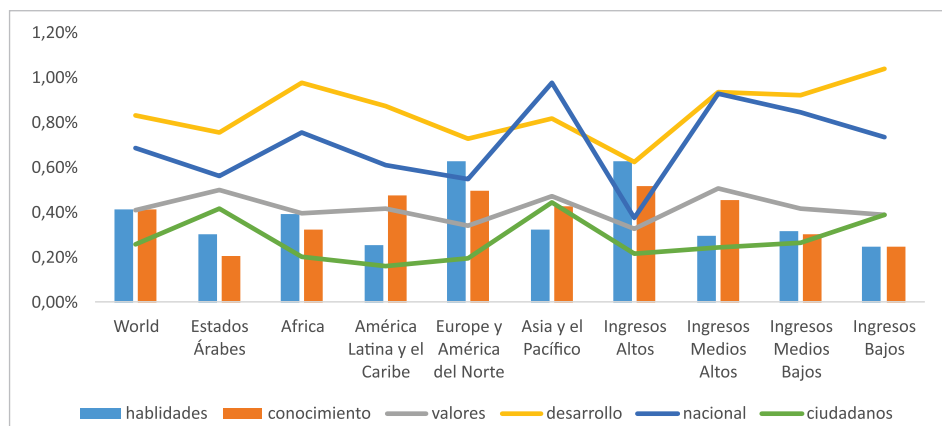


Figura 4. Comparación de las palabras *habilidades, conocimientos, ciudadanos y valores*.

Por supuesto, hay una variedad de razones posibles para centrarse en las habilidades y el conocimiento en países con economías más avanzadas. Sin embargo, la transformación de las economías de mayores ingresos de modelos industriales a modelos basados en servicios, es quizás la razón principal para centrarse en el desarrollo de habilidades y conocimientos. Las tres categorías de habilidades (Trilling y Fabel, 2009): *El aprendizaje y la innovación* (p. ej., pensamiento crítico, resolución de problemas y creatividad), *la alfabetización digital* (p. ej., alfabetización en TIC y alfabetización informacional) y *las habilidades profesionales y para la vida* (p. ej., flexibilidad, iniciativa y habilidades sociales) se consideran

indicadores importantes de éxito en entornos que requieren menos manipulación de maquinaria y más trabajo en equipo, como es el caso de las economías basadas en servicios. Las economías avanzadas también experimentan tasas de rotación de trabajo más altas y, por lo tanto, requieren que los empleados tengan las habilidades necesarias para adaptarse a un nuevo trabajo, equipo y requisitos.

Nuestros resultados pueden correlacionarse con el estudio de Kenn (2016) donde las habilidades en un nivel de población e ingresos y tal vez sirvan para explicar los resultados del presente estudio. Kenn descubrió que la población de los países de bajos ingresos posee menos habilidades y destaca los problemas con la calidad y cantidad de la educación, ya que algunos trabajadores están sobre calificados, pero poco calificados para su puesto de trabajo, lo que los pone a la par de los menos calificados, aunque con un status mejor que el de los trabajadores especializados. Quizás podríamos interpretar estos resultados de manera diferente y sugerir que los países de bajos ingresos requieren la inclusión del desarrollo de habilidades en sus objetivos nacionales de educación para lograr el crecimiento en esta área. Sin embargo, el desarrollo de habilidades y el cambio a una economía basada en servicios no siempre es de interés nacional, ya que los efectos perjudiciales de la desindustrialización prematura pueden requerir trabajadores capacitados durante un período pos-industrial, lo que también podría explicar nuestros resultados.

4.7 Acceso Universal

Si bien no es un objetivo de la educación, vale la pena mencionar brevemente que uno de los principios fundamentales de la educación que se evidencia en nuestros datos es el compromiso de los países investigados con el acceso a *la educación universal*. El fracaso en la educación, o la falta de educación, se asocia con efectos sociales y económicos tan serios como economías menos sostenibles, mayor susceptibilidad a recesiones económicas, resultados de salud disminuidos, sociedades menos democráticas y presupuestos e inversiones gubernamentales reducidos. Un mayor acceso a una *educación de calidad* puede mitigar los efectos negativos de los factores socioeconómicos en los pobres y promover mayores niveles de éxito. Los beneficios de una población altamente educada están bien documentados y el análisis de nuestros datos sugiere que no hay una

diferencia significativa en la frecuencia de inclusión del acceso universal como principio de la educación. La única diferencia que surgió se refiere a la etapa de implementación del acceso universal en el país, ya que los países de bajos ingresos buscan mejorar el acceso, mientras que los países de ingresos medios bajos y medios altos garantizan el acceso, y los países de ingresos altos amplían el tipo de acceso y diferentes disposiciones para el acceso. Dada nuestra discusión sobre la construcción de la nación y los propósitos históricos de la educación, al tiempo que aplaudimos el acceso universal a la educación, quizás deberíamos desconfiar del tipo de educación que se brinda en diferentes países.

4.8 Tokelau

Habiendo terminado nuestra presentación de los propósitos primarios de educación que identificamos en nuestros datos, ahora deseamos pasar a dos casos que pueden ayudar a que nuestros resultados sean más identificables. El primero es un análisis de cómo Tokelau ve la educación, este ejemplo nos recordará cómo los propósitos de la educación están vinculados a la situación de cada país y cómo no hay una respuesta definitiva a nuestra pregunta guía ¿Qué significa educar en el mundo de hoy? Si tratamos de dar una respuesta estandarizada a esta pregunta.

Tokelau es quizás el país más remoto del mundo, con la economía más pequeña, una población de 1,499 (Estadísticas de Nueva Zelanda, 2016), y está compuesto por 3 atolones de coral con un área total de tierra de solo 10 km². Teniendo en cuenta que es una nación tan pequeña, depende en gran medida de la ayuda de Nueva Zelanda. Tres de sus propósitos principales de educación son el desarrollo de ciudadanos productivos, la inculcación de una identidad indígena tradicional y la continuidad de la sociedad y la nación.

La educación también debe proporcionar experiencias de aprendizaje que afirmen la identidad indígena de los más pobres para que cuando los estudiantes salgan de Tokelau puedan usar lo que han ganado, pero su conocimiento y compromiso con su cultura los animará a regresar y devolver a Tokelau su inversión en excelencia en el servicio.

El objetivo de la educación citado anteriormente no podría ser más claro sobre la necesidad de que los estudiantes regresen a Tokelau. Su sociedad enfrenta un éxodo masivo potencial a medida que los estudiantes viajan de

una nación de bajos ingresos a la nación de altos ingresos de Nueva Zelanda para continuar su educación, y deben lidiar con las tentaciones asociadas, como una cultura más diversa, niveles de vida más altos y un aumento enorme ganancias. Por lo tanto, los propósitos de la educación en esta sociedad deben garantizar su supervivencia aumentando su conocimiento, pero también fortaleciendo su cultura.

4.9 Colombia

Este artículo no podría terminar sin incluir a Colombia en este análisis, por lo que ahora comenzaremos a discutir algunos aspectos concernientes al país. Nuestra discusión sobre Colombia tiene como objetivo informar nuestra comprensión de cómo la cultura es dictada por el gobierno a través de la educación, por lo tanto, nos referimos a la Constitución Política de 1991 que establece:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico, y para la protección del ambiente (Artículo 67)

Teniendo en cuenta nuestra discusión anterior, debemos hacer tres preguntas esenciales antes de explorar nuestros datos. La primera pregunta es ¿cuáles son exactamente los valores culturales de la nación? La segunda ¿quién los decide? Y la última ¿cómo se definen las mejoras culturales? Los intentos de incluir temas como la diversidad sexual en el plan de estudios pueden resultar polémicos para algunos, pero las preocupaciones de las minorías son importantes para otros, ya que buscan crear un sentido de pertenencia de todos los miembros de la sociedad en su conjunto. La educación indígena ahora se maneja en gran medida por separado por el gobierno para proteger su patrimonio cultural después de que los intentos anteriores de formalizar la educación en las comunidades indígenas encontraran resistencia debido a la pérdida asociada de identidad cultural. Sin embargo, debemos considerar si sus valores y costumbres culturales son realmente considerados valores colombianos y debidamente compartidos e inculcados en la población, o si

se les deja erosionar lentamente mientras se propaga la cultura dominante. Con tanta cultura e idiomas que viven dentro del país, ahora consideramos la búsqueda del bilingüismo en Colombia y sus repercusiones culturales.

Los políticos decidieron que Colombia se convertiría en un país bilingüe, independientemente de la opinión o el deseo de su gente, ya que las oportunidades económicas eran supuestamente enormes. Sin embargo, después de décadas de trabajo y una gran inversión monetaria interna, uno podría preguntarse cuánto beneficio ha recibido el colombiano promedio hasta ahora. El gobierno ha omitido constantemente cada objetivo que ha establecido, sugerimos que esto podría deberse a que el gobierno está imponiendo un cambio cultural que en gran medida no busca su pueblo. Las instituciones educativas han respondido a la presión del gobierno reduciendo efectivamente la definición de la provisión de educación en un idioma extranjero proporcionada por la Ley General de Educación de 1994, y el idioma extranjero ahora es el inglés por defecto. La riqueza cultural de idiomas como el francés, el chino y el árabe ahora se pierde principalmente en Colombia, sin mencionar el acceso a la cultura local y la reducción de la marginación que la promoción del aprendizaje de idiomas indígenas podría lograr. La estandarización del plan de estudios nacional ha asegurado que las escuelas públicas implementen más horas de formación en esta lengua, mientras que la inclusión del inglés en lugar de un idioma extranjero en las pruebas Saber ha provocado que las fuerzas del mercado impulsen la creciente oferta de escuelas bilingües español-inglés, así como un mayor enfoque en el inglés en el sector de educación superior a medida que las universidades luchan por los clientes en las tablas de clasificación. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes no han experimentado la necesidad de usar el inglés de manera sustancial y, por lo tanto, no ven la relevancia de invertir en aprender un idioma. Las universidades también han aumentado el número de créditos dedicados al aprendizaje del inglés en un intento por mejorar sus resultados, reduciendo efectivamente la calidad de la educación que ofrecen en la asignatura principal de su título. Al aprender un idioma, también aprendes una cultura, y el enfoque implacable de convertirte en un país bilingüe también tendrá ramificaciones culturales. ¿Es este el mejoramiento cultural que previeron los escritores de la constitución?

La naturaleza descentralizada del Ministerio de Educación con el poder delegado otorgado a las secretarías de educación departamentales y municipales tiene la capacidad de incorporar diferencias culturales y regionales en el sistema educativo, mientras que la prevalencia de las escuelas privadas puede proporcionar a los padres de familias opciones educativas que se alinean con sus valores (si pueden permitirselo). Esta flexibilidad permite la inclusión de elementos culturales regionales como los bailes la asignatura de educación artística, sin embargo, estos son en gran medida adaptaciones cosméticas que apaciguan a diferentes grupos de interés, mientras que el plan de estudios central sigue teniendo su efecto de homogeneización.

5. La búsqueda de la felicidad

Ahora que hemos considerado los diferentes propósitos de la educación, así como algunos casos específicos, deseamos desarrollar lo que nuestros resultados no incluyeron. La expectativa de vida actual en Colombia es de 75.1 años (OMS, 2019) y aunque se espera que los estudiantes pasen un mínimo de 11 años en educación, la realidad es que muchos niños comienzan su experiencia educativa a partir de la edad de 1 año, y el aumento de la necesidad de que los estudiantes progresen a través de los diferentes niveles de educación superior significa que continúan hasta los 25. Por lo tanto, los estudiantes que experimentan todo el sistema educativo pasarán hasta un tercio de su vida en educación. Sin embargo, los estudiantes son ampliamente ambivalentes hacia la educación, luchan por ver la relevancia para sus vidas y experimentan problemas de salud mental y problemas interpersonales. Estos problemas están completamente ausentes de los propósitos de educación presentados en nuestros datos y, sin embargo, sugiero que los problemas relacionados con la felicidad en un tercio de la vida de una persona son más apremiantes que la necesidad de construir una nación, desarrollar los valores sociales correctos o las habilidades del siglo XXI. Las estadísticas alarmantes sobre la salud de los niños se comparten en todo el mundo, algunas son realmente impactantes, por ejemplo, el 75% de los estudiantes del Reino Unido pasan menos tiempo al aire libre que los reclusos. Por lo tanto, quizás sea apropiado que terminemos nuestra discusión cuando la comenzamos, mirando una vez más a nuestros antepasados cazadores-recolectores para discutir lo que creemos que el significado de educar debería incluir.

Los grupos de cazadores-recolectores permitieron que su concepto de juego impregnara todos los aspectos de su vida, de hecho, carecían de una distinción entre el trabajo y el juego en su sociedad. El concepto moderno de trabajo (en algunos idiomas) ha evolucionado y tiene una doble connotación, lo que significa un trabajo remunerado, pero también el resultado del esfuerzo, que a menudo no se puede disfrutar. Los horarios fijos y las expectativas de la vida moderna imponen fuertes limitaciones a nuestra capacidad de decidir qué hacemos y cuándo lo hacemos, lo que puede conducir a esta doble comprensión del trabajo. Pero solo porque la palabra estudio no ha desarrollado este uso dual en nuestro idioma, no debemos engañarnos a nosotros mismos para creer que las tareas que enfrentan los estudiantes se reciben de manera más voluntaria; después de todo, los niños intervienen incluso menos que los adultos en su proceso de aprendizaje. Los cazadores-recolectores eran libres hasta finales de la adolescencia para explorar su mundo y aprender sobre la miríada de elementos que componen su mundo. De hecho, todavía evidenciamos culturas como Finlandia en las que los niños aprenden a través de la experiencia del mundo y el juego, y solo comienzan la escuela a la edad de 7 años. Cuando comienzan la escuela, el enfoque tampoco cambia de inmediato ya que los maestros ponen un gran énfasis en la importancia de juego, diversión y felicidad, lo que resulta en un sistema educativo que se encuentra entre los mejores del mundo, junto con una nación que se encuentra entre las más felices del mundo. La falta de priorización del juego y la felicidad en la mayoría del mundo es indudablemente un vestigio de una época en que los propósitos de la educación estaban más relacionados con la creación de una fuerza laboral dócil y servil. En este estudio hemos encontrado poca evidencia de que los propósitos de la educación hayan cambiado sustancialmente, y tal vez es por eso que la preocupación por la felicidad de los niños no figura como uno de nuestros objetivos.

Si la felicidad y el juego fueran un propósito en sí mismos de la educación, nuestras universidades no programarían clases que comiencen a las 7 am. Ahora entendemos por muchos estudios que los estudiantes de todo el mundo a menudo se encuentran en un estado permanente de privación del sueño y sufren los efectos mentales asociados, incluida la capacidad de aprendizaje reducida. También sabemos que hay una variación biológica en los patrones de sueño en las diferentes etapas de nuestras vidas, ya

que necesitábamos proporcionar un centinela que estuviera atento en todo momento de la noche, por lo que las personas mayores se duermen y se despiertan más temprano, mientras que nuestra juventud permanece despierta hasta tarde y se levanta tarde. Si la felicidad y el juego fueran un propósito de la educación, no estaríamos incorporando lentamente elementos de gamificación en las clases donde la diversión todavía está muy controlada. Hay una variedad de modelos educativos diferentes que ya se están utilizando para combatir los efectos de nuestro sistema actual. Sudbury Valley School en los Estados Unidos funciona como una democracia participativa en la que no existe un plan de estudios y los estudiantes aprenden a través de la conversación y la interacción. Los graduados trabajan en una variedad de trabajos, desde médicos hasta artesanos y músicos, y a menudo continúan con una educación superior. Sin embargo, lo que es más importante: parece haber efectos beneficiosos en sus niveles de felicidad, actitud lúdica hacia el trabajo y la vida y la apreciación de los valores democráticos (por ejemplo, Gray y Chanoff, 1986). Si bien es posible que esta institución no nos brinde el modelo perfecto para la escolarización, podemos inspirarnos en ella y en otros modelos alternativos de educación con los que nos encontramos. En última instancia, creemos que debemos considerar si estamos contentos con el enfoque incesante en la construcción de la nación, el desarrollo, la sociedad y las habilidades en la búsqueda de la felicidad.

Conclusión

Habiendo elaborado este acercamiento sobre los diferentes propósitos de la educación y discutido su significado, parece haber poca evidencia de que el significado de educar sea el desarrollo de aspectos académicos, mentales, espirituales o físicos de la persona como uno podría asumir. En cambio, propongo que educar generalmente significa una participación directa, pero sin saberlo, en el adoctrinamiento y la inculcación de valores, creencias, rutinas y principios específicos que desean diferentes gobiernos, naciones homogeneizadoras y, a través de dicha homogeneización, reducir la diversidad cultural. El progreso logrado en los países de mayores ingresos presenta un faro de esperanza, lo que sugiere que a medida que las naciones alcanzan cierto nivel de desarrollo, comienzan a preocuparse por valores más humanistas y sus propósitos de cambio educativo.

Queda por ver si esta promesa se traduce en una revolución de nuestros modelos educativos y qué significa educar. Concluimos que actualmente el significado de educar puede no haber cambiado tanto como pensamos desde hace 100 o incluso 1,000 años.

Referencias

- Alesina, A., Giuliano, P., & Reich, B. (2013). Nation-building and education (No. w18839). National Bureau of Economic Research.
- Alexander, R. J. (2001). Culture and pedagogy: International comparisons in primary education (pp. 391-528). Oxford: Blackwell.
- Alexander, R. (2013). Essays on pedagogy. Routledge.
- Al-Hassani, S.T.S. (2007). 1001 inventions: Muslim heritage in our world. Abdelrahman Aly Aboungem.
- Andersson, S. (1995). Why am I in school? A study of Swedish adolescents' perceptions of their school situation. *EERA Bulletin*, 2(2), 17-23.
- Baker, P. (2010). Corpus methods in linguistics. *Research methods in linguistics*, 93-113.
- Barber, M. (1996) *The Learning Game*. London: Victor Gollancz.
- British Council. (2020). How We Work. <https://www.britishcouncil.org/about-us/how-we-work>
- Boyd, W. & King, E. (1972). *The History of Western Education*.
- Cantoni, D., Chen, Y., Yang, D. Y., Yuchtman, N., & Zhang, Y. J. (2017). Curriculum and ideology. *Journal of Political Economy*, 125(2), 338-392.
- Cheng, W. (2011). *Exploring corpus linguistics: Language in action*. Routledge.
- Compayré, G. (2015). *The history of pedagogy*. Routledge.
- Corbetta, P. (2003). *Paradigms of social research. Social Research: Theory, Methods and Techniques*, London, SAGE Publications, 8-30.

- Fausey, C.M., Long, B.L., & Boroditsky, L. (2009). The role of language in eye-witness memory: Remembering who did it in English and Japanese. In Proceedings of the 31st Annual Conference of the Cognitive Science Society, Austin, TX: Cognitive Science Society.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Gray, P. (2008a, August) Children Educate Themselves III: Wisdom of Hunter-Gatherers, *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/200808/children-educate-themselves-iii-wisdom-hunter-gatherers>
- _____. (2008b, August) A Brief History of Education, *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/200808/brief-history-education>
- Ng, E. (2015, ¿March) Are millennials more likely to switch jobs and employers?, *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/diverse-and-competitive/201503/are-millennials-more-likely-switch-jobs-and-employers>
- Grix, J. (2002). Introducing students to the generic terminology of social research. *Politics*, 22(3), 175-186.
- Gutek, G.L. (1991). *An historical introduction to American education*, 2nd edition.
- Hall, E. T. (1989). *Beyond culture* New York: Anchor Books.
- Jackson, C.K., Johnson, R.C., & Persico, C. (2016). The effects of school spending on educational and economic outcomes. Evidence from school finance reforms. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(1), 157-218.
- Kenn, G. C. (2016). *Education, Skills, and Decent Work in Low and Middle Income countries: Trends and Results from an Adult Skills Survey*. Retrieved from.
- Landsberger, B. (1958). Scribal concepts of education. *City Inevitable*, 94-101.

- McEnery, T. & Wilson, A. (2001). *Corpus Linguistics*, 2nd edition. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Mintz, S. (2015). *The prime of life: A history of modern adulthood*. Harvard University Press
- Montgomery, A., Karagianni, D., & Androutsou, D. (2016). Reimagining school: Is it possible? In *Reimagining the Purpose of Schools and Educational Organisations* (pp. 3-12). Springer, Cham.
- Mulhern, J. (1959). *A history of education: A social interpretation*, 2nd edition.
- Museum, T.O.T.B. (2011, August 03). Scribes in ancient Mesopotamia. *Ancient History Encyclopedia*. Retrieved from <https://www.ancient.eu/article/249/>
- OECD. (2012). Does money buy strong performance in PISA. *PISA in Focus*, 13, 1-4
- _____. (2012b). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- Pressick-Kilborn, K., Sainsbury, E. & Walker, R., 2005. Making sense of theoretical frameworks and methodological approaches: Exploring conceptual change and interest in learning from a sociocultural perspective. *The Australian Researcher*, 32(2), 25-47.
- Osborn, M., Broadfoot, P., & McNess, E. (2003). *¿A World of Difference? Comparing Learners Across Europe*. McGraw-Hill Education (UK).
- Ramirez, F.O., & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of education*, 2-17.
- Rudduck, J. and Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: carving a new order of experience, *Cambridge Journal of Education*, 30: 75-89.

- Samson, D. R., Crittenden, A. N., Mabulla, I. A., Mabulla, A. Z., & Nunn, C. L. (2017). Chronotype variation drives night-time sentinel-like behaviour in hunter–gatherers. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 284(1858), 20170967.
- Sinclair, J. McH. (2005). Corpus and text-basic principles. *Developing linguistic corpora: A guide to good practice*, 1-16.
- Statistics New Zealand. (2016). Final population counts: 2016 Tokelau Census.
- Tan, C., & Salleh, H. (2014). Reforming Madrasa Curriculum in an Era of Globalization: The Singapore Case. *Reforms in Islamic Education: International Perspectives*, 157 – 175.
- Tribble, C. (2010). What are concordances and how are they used. *The Routledge handbook of corpus linguistics*, 167-183.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Weber, E. (1976). *Peasants into Frenchmen: the modernization of rural France, 1870-1914*. Stanford University Press.
- World Health Organization. (2019). *World health statistics 2019: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals*.

Capítulo 6

.....

Usabilidad y brecha digital para el empoderamiento de las jóvenes sin escolarización en Colombia

Chapter 6

Usability and Digital Gap for the Empowerment of Young People Without Schooling in Colombia

*Camila Andrea Bohórquez-Aunta
Jaime Alberto Pulido-Ochoa
Julieta Montoya-Rojas*

Resumen

Este capítulo aborda los avances epistemológicos en torno del uso de las TIC para el empoderamiento de las jóvenes sin escolarización, con el fin de visualizar las oportunidades y los retos de las nuevas tendencias en la web, frente a las limitaciones de conectividad y accesibilidad que se han dilucidado en la considerada brecha digital. Los resultados están enfocados en la interpretación y comprensión del estado de la cuestión que, además, hace parte del proyecto de investigación intitulado “Oportunidades y retos de las TIC para el empoderamiento de las jóvenes sin escolarización de Tunja”; aunado a consideraciones que permiten visualizar algunos aspectos relevantes para abordar la cibercultura y la enseñanza de las herramientas tecnológicas en función de la comunicación para el cambio social.

Palabras clave: Accesibilidad; brecha digital; conectividad; empoderamiento; TIC, usabilidad

Abstract

This chapter addresses the epistemological advances around the use of Technologies of Information and Communication (TIC) for the empowerment of young people without schooling, with the end of visualizing opportunities and the challenges of the new tendencies of the web, facing the limitations of connectivity and accessibility that have been identified in the considerably wide digital gap. The results are geared in the interpretation and understanding of the state of the matter which, additionally, is part of the research project entitled “Opportunities and Challenges of TIC for the Empowerment of Young People Without Schooling in Tunja”; also identifying the considerations in order to visualize some relevant aspects to face cyber culture and the teaching of technological tools, in function of communication for social change.

Keywords: Accessibility, Digital Breach, Connectivity, Empowerment, TIC, Usability.

Introducción

El presente capítulo recopila los abordajes epistemológicos de los últimos años frente a los términos de usabilidad y brecha digital en correlación con el empoderamiento de la joven sin escolarización, mediante las TIC. En este se expone, de manera detallada, la revisión documental de textos de carácter científico que permiten evaluar el estado de la investigación en tres contextos: internacional, nacional y local. De esta manera, se dividirá en dos fases fundamentales para el proceso de interpretación, comprensión y explicación del fenómeno social a tratar: fase heurística y fase hermenéutica.

El proceso de revisión de la bibliografía publicada, así como, la organización de la información en cierta perspectiva, conlleva al discernimiento de cada una de las fases de una investigación con metodología de estado del arte. En este sentido, en la fase heurística se desarrollará la compilación de los diferentes documentos que presentan el abordaje de cada una de las categorías de la investigación y se determinarán los estudios de carácter

científico pertinentes con la indagación y las hipótesis planteadas; de ellos, se seleccionarán los que develan, desde su asidero metodológico, el estado de la cuestión de la temática como tal.

Respecto de la fase hermenéutica, se desarrollará el proceso de análisis de los estudios seleccionados, demostrando con detalle los aportes epistemológicos al proyecto que desenvuelve el presente capítulo. Se divide en tres aspectos que permean en la comprensión del estado de la cuestión que se triangulan de acuerdo con las categorías de análisis; así, pues, están conceptualizados en la categorización, interpretación y explicación del fenómeno, que realza la pertinencia de visualizar las oportunidades y retos de las TIC en las jóvenes sin escolarización.

Con base en estas dos fases, se prosigue con el análisis de resultados en el que se describe con claridad, cuál el estado de la investigación actualmente, cuáles son los retos para el investigador y de qué manera abordar los avances metodológicos en el trabajo descriptivo y aplicado a las comunidades objeto de estudio. Para finalizar, se presentan las conclusiones, bases argumentativas de gran importancia en el texto, mediante las que se responden algunas hipótesis en el abordaje científico de la investigación.

1. Algunos postulados teóricos

Para poder establecer los postulados teóricos que sustentan la presente investigación es necesario realizar la articulación de las siguientes categorías de análisis: empoderamiento de la mujer, reciprocidad entre TIC y género, correlación entre brecha digital y comunicación para cambio social.

1.1 Empoderamiento de la mujer

En los últimos años, el término de empoderamiento ha tenido fuerte incidencia en las políticas con enfoque de género, porque se cuestiona, desde las diferentes disciplinas, la forma en la que la mujer conceptualiza su papel en la sociedad.

En este sentido, el empoderamiento abarca dimensiones políticas y sociales, superando la mera participación política formal. Como explica

León (1997), la palabra empoderamiento se utilizó por primera vez en Estados Unidos durante los movimientos civiles de mediados del siglo XX, pero comenzó a ser utilizado por los movimientos feministas de los años setenta, respondiendo a la necesidad de reafirmar posturas sobre los cambios sociales y políticos dentro de las relaciones de poder entre géneros.

En efecto, este concepto debe abordarse desde ciertas miradas epistemológicas y ontológicas; entre tanto, su enfoque esté determinado en las especificidades de un estudio científico con base en una disciplina particular, en este caso, la comunicación para el cambio social.

Pensar el empoderamiento, desde una perspectiva comunicacional y humanística en consideración con la vulnerabilidad de la mujer, implica un acercamiento desde las ciencias sociales y humanas, tal como lo indica León (1997):

Las ciencias sociales y el feminismo tomaron prestado del inglés el término empoderar, a diferencia de palabras ‘propriadamente castellanas’ como apoderar o potenciar, porque la traducción hace referencia a un proceso, a una acción de hacerse poderoso, además de que las transformaciones en el lenguaje también propician cambios en el imaginario de las relaciones entre géneros (p.12).

Es así que, el empoderamiento es ante todo un proceso, como explica la socióloga norteamericana Schuler (1997), “está dirigido a incrementar la capacidad de las mujeres para determinar sus propias vidas y su entorno e implica una evolución en la concienciación de las mujeres sobre sí mismas, su estatus y en su eficacia en las interacciones sociales” (p.41).

El empoderamiento, le permite a las nuevas generaciones forjar una visión del mundo, en la que la igualdad se mida en términos de iguales, donde no existan limitaciones, sino la generación de capacidades y, hombre y mujer, tengan un mismo valor frente a las situaciones adversas que implica reconocer el nuevo concepto de familia, trabajo, economía, sociedad, etc.

Schuler (1997) es quien señala seis manifestaciones necesarias para que el proceso de empoderamiento sea real. Estas son:

- 1) Sentido de seguridad y visión de futuro.
- 2) Capacidad de ganarse la vida.
- 3) Capacidad de actuar eficazmente en la esfera pública.
- 4) Mayor poder de tomar decisiones en el hogar.
- 5) Participación en grupos no familiares y uso de grupos de solidaridad como recurso de información y apoyo.
- 6) Movilidad y visibilidad en la comunidad.

No obstante, para que se cumpla este proceso de empoderamiento, deben existir mejoras en las condiciones educativas, psicológicas y económicas de las mujeres que les permitan eficazmente determinar sus propias vidas y su entorno; entre tanto, es fundamental dilucidar en “cuán esencial es la noción de género para comprender cómo se perpetúan las situaciones de pobreza y cómo la pobreza afecta de formas diferentes a las mujeres” (Van Dooren, 2006, p. 7), ya que el pasar por alto la interpretación de las diferentes situaciones que se dan en el contexto determinados de las mujeres, podría incidir en brindar las herramientas inadecuadas para reconocerse en la sociedad.

En el mismo sentido, la educación ha de ser un factor fundamental para la mejora psicológica y social de la mujer comprendiendo las situaciones que la rodean respecto del *modus vivendi* en el que se encuentra, para así, poder enfocar el empoderamiento desde dos procesos: uno individual, donde exista una mayor autonomía y autodeterminación que le permitan gozar de una mayor elección en la vida; y otro colectivo, donde prevalezca la capacidad de un grupo para influir en los cambios sociales, con el fin de alcanzar una sociedad justa e igualitaria, especialmente, en materia de relaciones entre hombres y mujeres.

De acuerdo con el informe de la Unesco (2016) “mediante la alfabetización y la adquisición de confianza y competencias comunicativas, la educación puede empoderar a las mujeres y permitirles así convertirse en líderes, y puede ofrecerles también un espacio para aprender sobre el liderazgo y practicarlo” (p.3). Por esto, es importante en esta investigación observar también la relación entre las Tecnologías de la Información y Comunicación, la educación en el uso de las mismas y las mujeres para determinar de qué forma estas herramientas apoyan el proceso de empoderamiento femenino en la era de la información.

1.2 Reciprocidad entre TIC y género

Como lo ha determinado la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Cepal, (2011) las TIC son herramientas clave para alcanzar la equidad de género, ya que:

Permiten la democratización de la información, de la comunicación y de la participación de las mujeres en la generación de conocimiento y formar parte activa de redes de desarrollo, de apoyo y divulgación. A su vez, posibilitan el acceso a nuevos trabajos y profesiones, la participación en iniciativas de aprendizaje interactivo y de teleformación, y el acceso a conocimientos e información para empoderar y mejorar sus vidas (p.2).

En este sentido, se puede concebir las TIC, según Graells (2000) como “el conjunto de avances tecnológicos, posibilitados por la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales; que proporcionan herramientas para el tratamiento y la difusión de la información y diversos canales de comunicación” (p.31). Así, pues, las TIC no solo se visualizan en el factor tecnológico, en cuanto dispositivos electrónicos, sino cómo se potencian los procesos de comunicación en el tratamiento mismo de la información, teniendo como base la comunicación contrapunto, en la que tenemos una gran cantidad de emisores y receptores que interactúan constantemente superando brechas de tiempo y lugar.

Es así que, dentro de lo que se constituye herramientas digitales, se puede incluir diversos recursos que tienen en común su base tecnológica y el objetivo de procesar y difundir la información de una forma accesible, interactiva e hipertextual. Aquí, se pueden incluir portales web, aplicaciones móviles (App) y recursos digitales como e-books, podcasts, vídeos o redes sociales que ayudan a la memoria de la información para el almacenamiento y difusión de información y conocimiento.

Siguiendo a la Cepal (2011), las TIC prometen ser instrumentos importantes para la mejora educativa, social y económica de las mujeres en la sociedad de la información; esto, si se supera la gran brecha digital que existe aún con respecto al uso de estas herramientas digitales en el mundo.

Las empresas que se comprometen a liderar procesos de empoderamiento a través de las TIC, deben comprender que es necesario “desarrollar un plan de acción calendarizado y con indicadores para integrar la perspectiva de

género” (ONU MUJERES, 2016, p. 43). En este proceso, es indispensable reafirmar conceptos de la comunicación digital en los distintos campos que devienen de las oportunidades laborales para, con ello, concebir los retos que se tienen desde las herramientas digitales.

1.3 Correlación entre brecha digital y comunicación para cambio social

El gran problema en la usabilidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el desarrollo de las sociedades, es el tratamiento del concepto de brecha digital y, por tanto, cambio social con enfoque participativo; puesto que implica visualizar no solo el acceso a las tecnologías por parte de las poblaciones vulnerables, sino el uso de las mismas para fortalecer los procesos de comunicación ajustados a la revolución 4.0. De acuerdo con Badilla-Saxe (2002)

En el caso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, a pesar de que abren grandes y positivas oportunidades para la humanidad en general, también lucen muy amenazadoras para las poblaciones históricamente excluidas del desarrollo (p.8).

Entre tanto, ese desarrollo social debe propender a la participación ciudadana, donde se vincule a las comunidades en la evolución misma de la tecnología. Así, se establece una relación de las TIC con la comunicación para el cambio social, aquella que “aparece a fines del siglo como un paradigma reformulado, que rescata y profundiza el camino recorrido por la comunicación para el desarrollo y por la comunicación participativa, mientras incorpora algunas nociones innovadoras y progresistas de los modelos de modernización” (Gumucio-Dagron, 2011, p.28).

La comunicación para el cambio propone un acercamiento interactivo hacia los diferentes sectores poblacionales y sus contextos comunicativos donde se generan los fenómenos de la realidad, los cuales merecen un enfoque humanístico en el que se comprenda cómo se desarrollan las brechas frente al uso de las nuevas tecnologías y el impacto de las mismas en la sociedad. Como explica Lera (2003):

El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) dentro de la sociedad del conocimiento está generando importantes transformaciones en la economía actual y nuevas expectativas de desarrollo.

Sin embargo, la oportunidad que las TIC ofrecen al crecimiento económico no parece materializarse para los países menos desarrollados, generando lo que se ha denominado brecha digital (p.3).

Es así que, las expectativas que generan las TIC en cuanto a su influencia en el desarrollo social llevan a analizar lo que se ha concebido como brecha digital en una metáfora que compila incluso la forma en la que se educa en las sociedades, en las generaciones digitales y táctiles que, aunque crecen inmersos en los cambios, no se desenvuelven en ellos correctamente. “Es cierto que la tecnología, su implantación y desarrollo, siempre ha sido una fuente de diferencias y desigualdades entre países. Sin embargo, las diferencias de acceso y aprovechamiento de las TIC entre países, zonas e individuos, es una realidad asociada al contexto de la economía digital y la sociedad del conocimiento” (Lera, 2003, p. 7).

No se trata de tener las nuevas tecnologías, sino de brindar las mejores oportunidades para garantizar un entorno globalizado y competitivo donde las capacidades para acceder, procesar y manejar la información están, cada vez más, asociadas a la implantación de tecnologías TIC.

El término de brecha digital define entonces, el fenómeno que ha traído consigo el protagonismo de la tecnología en la sociedad y que causa que las zonas más pobres del planeta adquieran cada vez más dificultades para acceder y usar las herramientas digitales en conjunto con la innovación, de tal manera que el diferencial de crecimiento que las TIC puedan significar en el desarrollo educativo y, por tanto, social y económico entre países.

Donald J. Johnston, Secretario General de la OCDE, declaró en noviembre del 2011 que la conocida brecha digital es una parte del problema más profundo y general existente, que podría denominarse como *brecha de desarrollo* entre los países. En efecto, se podría contemplar que en el momento de visualizar los retos del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación como herramientas para el proceso de empoderamiento femenino, se permitiría orientar oportunidades encaminadas en facilitar el acceso a las innovaciones que se dan en estas, no sólo en cuanto a la disponibilidad de los recursos, sino lo más importante, en cuanto a la familiarización con las tecnologías y la comprensión de su utilidad como recursos para la capacitación y desarrollo de la población objeto de estudio de esta investigación.

Por ende, la comunicación digital, como nuevo campo de conocimiento, debe propender al cambio social, indispensable en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y desde esta premisa, concebir el ideal de involucrar a la comunidad en análisis de las nuevas oportunidades propicias para su desarrollo teniendo presente su participación en este proceso, ello con base en los asideros que orientan el empoderamiento en la actualidad.

Esto, debe llevar a que las mujeres adquieran una mayor autonomía, la capacidad de autodeterminación y el trabajo colaborativo en pro de influir en los cambios sociales, con el propósito de alcanzar una comunidad justa e igualitaria, especialmente, en materia de relaciones entre géneros.

Así, mediante la comunicación comunitaria y participativa se integrará el cambio social, la educación y el desarrollo pretendiendo identificar y priorizar los problemas que impiden la equidad de género, visualizando con ello el uso del lenguaje análogo y digital como suceso de comunicación en un contexto sociocultural determinado.

2. Asidero metodológico

Es de reconocer que esta investigación documental se rige por el paradigma crítico-social el cual se fundamenta en el carácter reflexivo, partiendo de las necesidades de los sujetos, los cuales participan en pro de la transformación y el cambio social (Popkewitz, 1988).

Así, pues, este apartado investigativo toma los preceptos metodológicos de los autores Londoño, Maldonado y Calderón (2016), quienes brindan la manera de poder enfocar el análisis del estado de la cuestión desde dos miradas metodológicas: fase heurística y hermenéutica. El método de revisión documental es el que constituye el abordaje, que se realiza en bases bibliográficas reconocidas científicamente, donde se extraen artículos de carácter científico (investigación, reflexión y revisión), trabajos de grado, libros y capítulos resultado de investigación y proyectos institucionales.

De manera general y de acuerdo con los autores, la heurística lleva consigo la búsqueda de la información, la indagación de la misma, el contraste de fuentes históricas “la información necesaria para procesos investigativos y la resolución de problemas en diversos ámbitos científicos” (Londoño, Maldonado y Calderón, 2016, p.39).

En cuanto a la hermenéutica, debe pasar por tres aspectos: contraste, análisis e interpretación, los cuales deben llevar a la comprensión del fenómeno en paralelo con los avances investigativos que se han realizado hasta el momento. El proceso de resultados conlleva a “explicar, traducir, interpretar y describir las relaciones existentes entre un hecho y el contexto donde acontece” (Londoño, Maldonado y Calderón, 2016, p.40).

2.1 Fase heurística

En el desarrollo de esta fase, se tomaron en cuenta 150 estudios teniendo como base las siguientes categorías: empoderamiento de la mujer, Tecnologías de la Información y la Comunicación, brecha digital, cibercultura y comunicación para el cambio social. Las anteriores, hacen parte del proyecto: Oportunidades y retos de las TIC para el empoderamiento de las jóvenes sin escolarización de Tunja.

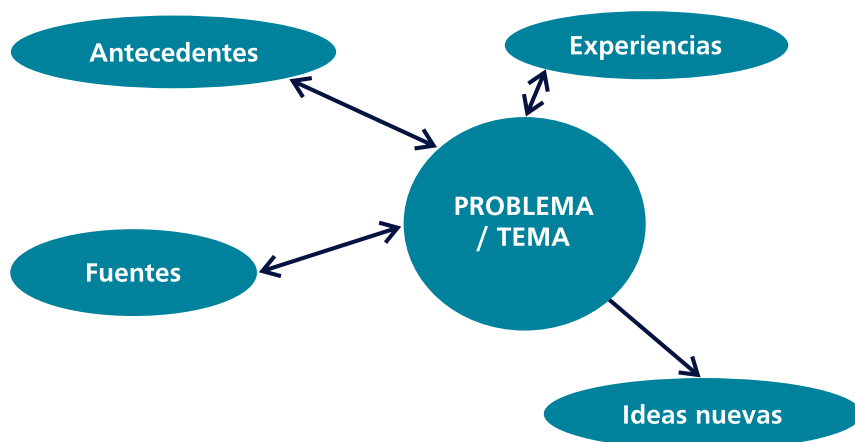
Con base en las anteriores categorías, se tomó como referencia la bibliografía de los últimos diez años (2010-2020), teniendo presente que este tiempo marca la evolución de investigaciones en torno de las TIC, sus retos y sus oportunidades en el empoderamiento de la mujer.

La información fue recopilada en una matriz de análisis, en la que se determinaron los siguientes códigos, con los que se marcó la división de cada columna y bajo el fin de plasmar el análisis de cada investigación de manera adecuada: Trabajo, título, tipo de trabajo y link/ Fecha, autor, institución y lugar/Postulados y resumen / Relación, aplicación, aportes de este trabajo con la investigación.

2.2 Fase hermenéutica

A partir de la revisión en la fase heurística, se realizó la fase hermenéutica en la que se seleccionaron 50 referencias, de acuerdo con su profundización, desarrollo y aporte a la investigación. Una vez seleccionadas, se realizó la triangulación de la información respecto de los postulados y sus avances investigativos, y las oportunidades y retos que emergen del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ante las poblaciones vulnerables en su integración con la comunicación para el cambio social.

A partir de la triangulación, se determina el estado de la cuestión de la investigación, permitiendo observar, desde una postura crítica, los avances epistemológicos del tema, para brindar hipótesis, contrastar y comprender los enfoques que realzan, incluso, la pertinencia de la investigación. Esta triangulación se basa en lo propuesto por Londoño, Maldonado y Calderón (2016), que se expone en la siguiente gráfica:



Gráfica 1: análisis de la información del estado de la cuestión de Londoño, Maldonado y Calderón, 2016.

Esta gráfica ha sido tomada del libro Guías para construir estados del arte. Se intitula originalmente: el inicio de un estado del arte. Fuente: Londoño, Maldonado y Calderón, 2016.

3. Análisis de resultados

3.1 Fase heurística:

Para el desarrollo de esta fase, se tomó como base una matriz de análisis para estados del arte donde, poco a poco y con base en un orden determinado por años (del más antiguo al más reciente), se fue tomando los avances de cada resultado de investigación determinando la usabilidad de las TIC para el empoderamiento de las jóvenes, visualizando cómo se han presentado las oportunidades que emergen de la creación de nuevas herramientas digitales para el empoderamiento de la mujer, y los retos para la comunicación en cuanto la manera en la que el uso puede mitigar la brecha digital de los diferentes sectores poblacionales.

Una vez realizado el abordaje y revisión de cada investigación en la matriz (Tabla 1), se procede a la triangulación de las categorías de análisis que emergen de los mismos documentos analizados: empoderamiento de la mujer, reciprocidad entre TIC y género, correlación entre brecha digital y comunicación para cambio social.

Tabla 1. *Formato de la matriz de análisis utilizada*

Trabajo / título Tipo de trabajo y link	Fecha /autor/ Institución / lugar	Postulados / Resumen	Relación, aplicación, aportes de este trabajo con mi investigación
1. Procesos de empoderamiento de mujeres: subjetivación y transformaciones en las relaciones de poder. http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/497/1033	2014/Tatiana Andrea Cano Isaza y Orlando Arroyave Álvarez/ Universidad de Antioquia/Colombia	La investigación, base para este artículo, estudia las transformaciones en las relaciones de poder en los ámbitos íntimos y comunitarios que cuatro mujeres atribuyen a su participación en procesos de empoderamiento en el Área Metropolitana del Valle de Aburrá (Medellín-Colombia). El método utilizado fue el enfoque biográfico. Los resultados mostraron que estos procesos de empoderamiento se constituyeron en modos de subjetivación a través de los que las mujeres entrevistadas pasaron de sentirse receptoras pasivas del poder de otros, por desinterés, falta de conocimiento y de reconocimiento a legitimarse como sujetos que trabajan e inciden en sus ámbitos íntimos y comunitarios.	Comprender el rol de la mujer a través de la historia, dada las condiciones que se han venido presentando en lo corrido del tiempo. Desglosar las diferentes dimensiones en las que el empoderamiento puede aportar a las mujeres de los diferentes contextos. Visualización de los factores que influyen en la comunicación de la mujer y cómo se ha dado en la interrelación consecuente de la comunicación para el cambio social. Comprensión de los modos de subjetivación que se extrapolan e la expresión oral de las mujeres, de la singularidad de su habla, entre otros aspectos que inciden en la manera como se da el empoderamiento.

Fuente: Los autores

Una vez finalizado el abordaje de cada artículo, capítulo de libro y libro de investigación, se procede a la revisión y triangulación de las categorías de análisis en la fase hermenéutica que se presenta a continuación, con el propósito de conocer el estado de la cuestión frente a los avances investigativos que se han realizado, conclusión predominante en el interés de profundizar frente a las oportunidades y retos de la TIC frente al empoderamiento de la mujer.

3.2 Fase hermenéutica

La presente investigación estriba en el análisis de las oportunidades y retos de las TIC para las mujeres sin escolarización de la ciudad de Tunja, pasando por identificar las acciones realizadas desde diferentes dependencias gubernamentales, las necesidades y, por ende, el trabajo con la comunidad del barrio Altamira y el diseño de las estrategias comunicativas, ante las necesidades digitales y particulares del sector poblacional y del contexto determinado.

Para su desarrollo, se parte de una revisión documental, que permite fundamentar un trabajo de campo, observación participante, un acercamiento al discurso y una propuesta desde la comunicación comunitaria que propenda al desarrollo social, desde la alfabetización mediática, donde se comprenda el concepto de empoderamiento de la mujer, a partir de las situaciones y especificidades de las jóvenes madres cabeza de hogar, y las condiciones que lo posibilitan o lo limitan en el propósito de mejorar su calidad de vida.

Partiendo de lo anterior, se presenta el análisis hermenéutico orientado en las siguientes categorías de análisis: empoderamiento de la mujer, reciprocidad entre TIC y género, correlación entre brecha digital y comunicación para cambio social.

3.2.1 Empoderamiento de la mujer

Comprender las diferentes contextualizaciones que permiten la concepción del término de empoderamiento y el análisis de las relaciones de poder y el contrapoder que aúnan esfuerzos en lo que se ha determinado frente a las operaciones y manifestaciones multisemióticas de la hegemonía masculina

y femenina en las diferentes culturas, implica determinar en los avances científicos de los últimos años, lo que se concibe como el reconocimiento de la mismidad de la mujer ante las diferentes acciones.

En efecto, el empoderamiento no es un fenómeno que surja en el reconocimiento del rol de la mujer en la sociedad, sino, como lo indicó Ricoeur (1996) en la capacidad que ella misma adquiere para identificarse y reconocerse como tal en un contexto social determinado y bajo unas premisas culturales específicas que se han establecido en cada lugar. Ello, se representa en el contraste de las investigaciones de Cano y Arroyave (2014), Elyamany (2018), Rubio (2013), Hernández, Ortiz y Martínez (2019), Álvarez (2015), Galán & de la Fuente, (2016), Sabaté (2016), Rompteau, Drory, Ryckmans y Grolet (2018), Fernández (2019), Solano (2018), entre otros que mencionarán en los siguientes apartados.

Ahondar en esta categoría de empoderamiento ha traído a lo largo de los años el interés de revisar el sentido y la significación frente a la lucha por la igualdad de género y los mecanismos de poder que han surgido a través de políticas públicas que emergen desde los diferentes contextos investigativos, donde teorizaciones como las del feminismo y las nuevas masculinidades han confrontado en la equiparación de la balanza, tratando de confluir en lo que se ha denominado equidad de género.

Entre tanto, revisar esas orientaciones desde las diferentes perspectivas epistemológicas, ha suscitado la interpretación respecto de inquirir en cuáles serán esas causas y consecuencias por las que las nuevas generaciones de mujeres no han interiorizado el concepto mismo de igualdad en tiempos actuales y discernir en lo que se entiende por empoderamiento, relaciones de poder y auto reconocimiento, a pesar del contacto que tienen en torno de la abundancia de la información de manera tan cercana, como lo es a través de las nuevas tecnologías.

En efecto, y contrariamente a lo que se ha investigado respecto de la defensa en la necesidad de implementar estrategias para el fortalecimiento de la igualdad de género y la condición de mujer, pocos han trabajado desde la indagación etnográfica por conocer los contextos comunicativos inmediatos donde se puede concebir una identidad femenina en torno al lenguaje, así, pues, plantean hipótesis orientadas en la necesidad de

implementar las TIC, pero no abordan las diferentes formas lingüísticas que se desarrollan en un discurso equitativo de acuerdo con las diferentes situaciones donde se generan las acciones comunicativas.

De alguna manera, se ha imbuido en la necesidad de mirar el rol de la mujer en comparación con la historicidad misma de su conceptualización de siglos pasados, lo que resalta la importancia de visualizar no tanto cómo la sociedad construye un rol, sino cómo en el proceso de lograr la equidad sin desequilibrar un trato de relaciones de poder hegemónicas orientadas en la mujer o en el hombre o sin aumentar los índices de violencia intrafamiliar, se comprenda el concepto de la mujer de hoy desde su percepción y su identificación, para así revisar las oportunidades y los retos que existen para lograr dicho empoderamiento.

3.2.2 Reciprocidad entre TIC y género

La anterior categoría de análisis (empoderamiento) deja variadas cuestiones sin resolver, entre ellas, la indagación por cómo influyen las nuevas tecnologías en las teorizaciones de la igualdad, del género, de los fenómenos que surgen en la sociedad y de las realidades que marcan el contexto de la mujer. Por ende, el análisis de los avances realizados desde las diferentes posturas teóricas desglosa algunas hipótesis que, campos como el de la cibercultura, pueden orientar en comprender un efecto de reciprocidad.

A través de la historia se ha indicado que la mujer debe luchar por la equidad respecto del hombre, e incluso los estudios que hacen parte del presente análisis manifiestan la necesidad de estudiar los procesos de empoderamiento desde la comparación del rol masculino; no obstante, algunos hallazgos de las diferentes investigaciones plantean la necesidad de estudiar a la mujer en la actualidad, no tanto en el papel que ha tenido en la historia, recayendo en una misma conclusión: el empoderamiento deberá estudiarse desde cada contexto social y en cada época particular.

De alguna manera se confirma cuando Castoriadis (1975) mencionaba que “solo la postulación de una identidad de necesidades humanas a través de las sociedades y los periodos históricos podría proporcionar ese punto estable, (las funciones a las que la organización social serviría)” (p. 274). Es

decir, es un ejemplo consecuente con el presente estudio, a pesar de contar con políticas que equiparan la calidad de educación tanto para el hombre como para la mujer, cada día aumenta la deserción de la joven del aula de clases, un fenómeno que guía el recorrido mismo de la investigación.

Estas premisas han orientado diferentes debates de los cuales emergen algunas cuestiones que se hacen pertinentes en la presente categoría: ¿Cómo comprender el rol de la mujer actual? ¿Cuáles son las pautas educativas en las jóvenes de los últimos tiempos? ¿Emergen nuevas culturas digitales en las que la equidad redunda en la multiplicidad de usuarios? ¿De qué manera se da el empoderamiento en la mujer a través de las nuevas culturas digitales? ¿Qué fenómenos surgen a través de esta concepción de la realidad?, entre otras

Al tocar el término de mujer con la singularidad que implica ubicarla en un nivel de edad determinado en la que se evalúa como joven, implica ir directamente al contexto donde se están emergiendo las diferentes situaciones comunicativas que le permiten desenvolverse y, entre tanto, como lo indicó Halliday (2013) el potencial de significado que desglosa cada forma de comunicación en sus contextos donde interactúa la mayor cantidad del tiempo: el ciberespacio.

Autores como Salaverría (2005), habrían manifestado que las nuevas generaciones han determinado la Web 2.0 para llevar a cabo la mayor parte de sus relaciones sociales, pero, que, a pesar del continuo contacto con las nuevas tecnologías, pocos jóvenes comprenden que hay más allá de una conversación on-line y el uso correcto de las herramientas que proveen las diferentes plataformas digitales.

En ese proceso de reciprocidad donde debe existir una correspondencia mutua de una persona o cosa con otra, se entabla la relación de la joven con las TIC, que implica explicar cómo se ha trabajado, desde los avances epistemológicos, los conceptos que surgen con la integración misma de las nuevas tecnologías, tales como: dividualización, cibercultura, industrias culturales, comunicación y lenguaje digital, fundamentales en la interpretación de la correlación entre lo que se conoce como brecha digital y las oportunidades y retos de las TIC como espacios para el desarrollo de la comunicación para el cambio social.

3.2.3 Correlación entre brecha digital y comunicación para cambio social

Una de las premisas más tratadas en los estudios aquí analizados presenta la brecha como aquella que orienta perspectivas diferentes de conocimiento frente a algún tema, siendo el caso, en torno a la relación de uso frente a las TIC. En efecto, las teorizaciones que se han nombrado en el último apartado de la categoría anterior permiten que se triángule un análisis desde ciertas posturas.

En primera instancia, la brecha digital en torno a la dividualización en la joven. Badilla-Saxe (2002), habría planteado una cuestión interesante respecto de la metaforización de la combinación terminológica de brecha, limitación y digital, y ciberespacio, en la que se indica claramente que aunque el concepto que se ha abordado durante años implica entenderse como cualquier distribución desigual en el acceso, en el uso, o en el impacto de las TIC, no debe dejarse de lado que es preciso visualizarse desde los grupos sociales y en cada contexto particular, teniendo presente lo que se concibe como comunidades vulnerables o desfavorecidas.

Rubio (2013), Cabanillas-Sánchez (2017), Díez y Micó (2016), Pacheco y Meza (2018), De la Garza y Téllez (2016), entre otros, de alguna manera defienden esta alusión, al indicar que no solo las nuevas industrias deben adaptarse a las condiciones económicas de los contextos sociales, sino determinar si estas condiciones sí influyen en el acceso a las nuevas tecnologías, entre tanto, la brecha no se miraría desde las facilidades de acceso a la Web, sino respecto a la educación que se les brinda a las comunidades frente al *USO* de las diferentes herramientas. Se resalta la usabilidad porque se encuentra que es desde allí que se determina el grado de oportunidades que existen y el reto de enseñanza frente a las mismas.

Aunado a lo anterior, mirar la brecha desde la educación a las comunidades digitales implica resaltar algunos de los fenómenos que se trastocan en los estudios analizados, entre ellos, la dividualización tecnológica en las jóvenes. Este proceso se da en el reconocimiento de patrones comportamentales y formas de comunicación del ser con la máquina en una identidad compartida, de tal magnitud que crea patrones

comunicativos entre la realidad y la virtualidad que permiten visualizar la cualidades singulares de la persona en comparación con el perfil con el que se interactúa en una plataforma digital.

Desde este punto, entra en cuestión el papel de la cibercultura, entre tanto, analizar desde su objeto de estudio que implica plantear el gran interrogante interdisciplinar que se ha estudiado desde las diferentes posturas que surgen con las nuevas tecnologías: ¿cómo influye o cómo afectan las Tecnologías de la Información y la Comunicación, tanto la subjetividad – individualidad - intersubjetividad, en la vida social del hombre?

Así, pues, el interrogante permite inferir que existe una manera en que por medio de la Web han surgido nuevas industrias culturales que consienten el empoderamiento, con base en una educación de la joven totalmente distinta, y donde algunos estudios de igualdad redundan en la imposibilidad de comprender cómo se da la equidad en una sola cultura que surge en la integración de la comunicación contrapunto (Castells, 2019), que traspasa tiempo y lugar, entremezcla otras culturas y surgen patrones distintos de crianza estableciendo códigos sociolingüísticos propios de una nueva generación que se ha adaptado con facilidad a los contextos digitales.

A partir de las nuevas formas lingüísticas de la comunicación digital que se dan en la integración del lenguaje análogo y digital, quedan cabos sueltos en torno de qué tanto de esas múltiples formas de comunicación imbuyen al cambio y al desarrollo de la sociedad por medio de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación de la que tanto se ha hablado en los últimos tiempos; asimismo, inquirir en qué tanto de esa constante interacción social virtual de las jóvenes aporta a su formación o a su proseguir, aun en el caso de ser madres cabeza de hogar y sin escolarización, o sin la culminación de los estudios primarios.

Es desde estas premisas, y partiendo de este estado del arte, que se plantean hipótesis que orienten la formulación de una investigación desde la visualización de las oportunidades y retos de la comunicación digital como precursora de empoderamiento, entre tanto, del cambio social, desde un campo determinado, entendiendo los niveles en los que se dirima la brecha digital y desde se orientan nuevas formas interculturales donde el intercambio de información no está incidiendo en la formación educativa, sino en la trasgresión de la misma.

Pensadores del mundo y autores de diversas investigaciones promueven el pensamiento crítico en torno a la interpretación de fenómenos que surgen con los mismos cambios del hombre, en este sentido, es pertinente enfocar un estudio que le permita a la joven, en retrospectiva, revisar su comprensión crítica de las nuevas tecnologías para posibilitar ese empoderamiento que, de forma equitativa, le lleve a mejorar su calidad de vida en vanguardia con la denominada cuarta Revolución Digital.

Conclusiones

Esta investigación documental y las premisas respecto del grado de conocimiento del uso de las TIC de los diferentes grupos marginados, corroboran algunas hipótesis planteadas en el año 2019 frente al proyecto base de esta revisión; lo que realzó la pertinencia frente a la visualización de fenómenos sociales que conllevan en la necesidad de educar a la población en el uso de las nuevas tecnologías, donde no se mida la brecha tanto en la accesibilidad a la web, sino en la usabilidad de las herramientas digitales y el manejo del ciberespacio; asimismo, donde se conciba el papel de la joven desde las nuevas costumbres y formaciones, para que desde su mismidad logre el empoderamiento.

Entre tanto, y una vez realizada la revisión documental, el proceso de identificación, de interpretación y comprensión de los datos, se logra llegar a diferentes postulados que se presentan a continuación:

A través de los años se ha determinado el grado de empoderamiento frente a un contexto, por medio de la praxis política y social, lo que ha permitido que se establezcan políticas públicas que garanticen la igualdad. Esto ha logrado que mujeres y hombres tengan un rol equitativo en el accionar de diferentes campos, pero que, al estar tan inmerso en la sociedad actual, se visualice cómo se ha concebido en las nuevas generaciones y a su vez, que más que una orientación hegemónica, se repiense el análisis de la acción de la mujer en tiempos actuales.

De acuerdo con lo anterior y como una de las conclusiones más fuertes del presente estudio, es necesario visualizar que a pesar del manejo y accesibilidad de la Web a los grupos marginados y dispositivos que proveen la facilidad de uso de las herramientas tecnológicas, no hay un estudio

enfocado en contextos particulares, realizando la necesidad educativa con procesos de empoderamiento desde el reconocimiento de la mismidad de la joven. Dichas problemáticas, acentúan la inquietud en la función y el uso que se les da a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), teniendo en cuenta que, en su integración con la educación y la virtualidad, permiten eliminar brechas de tiempo y lugar, lo que genera un sinnúmero de posibilidades que podrían brindar soluciones a las necesidades descritas.

Esta situación, que se había planteado anteriormente, cobró fuerza y se hizo visible ante los medios de comunicación tradicional y alternativa durante comienzos del año 2020; donde, a causa de las medidas de aislamiento en prevención del contagio del coronavirus Covid-19, toda la población debió quedarse en casa haciendo uso de las herramientas digitales para continuar con sus labores. Esto reafirmó que, a pesar de que las generaciones ‘táctiles’, ‘nativos digitales’, entre otras, tengan un conocimiento del uso de las TIC, no saben utilizarlas en función de continuar sus labores o incluso potenciar sus habilidades para el mejoramiento de calidad de vida; situación reflejada en los índices de desempleo que se han proyectado.

Teniendo en cuenta esos índices, debemos contemplar las nuevas formas de cibercultura de las jóvenes y ser vigía de la manera y la congruencia de su uso, puesto que aquí entramos en un fuerte debate en el que como los ciberfílicos y los ciberfóbicos, determinaron para poder describir que la inserción de las tecnologías proveía de ventajas, y asimismo, se presentaba como fuente de detrimento de la razón del hombre.

Es por ello que los términos de oportunidades y retos establecen una orientación en la profundización de lo que las mismas jóvenes determinan en su calidad de vida, puesto que no solo basta garantizar la conectividad de internet a los equipos, sino cómo integrarlas a su diario vivir para hallar la coyuntura necesaria y requerida que garantice un empoderamiento en función de mejorar una calidad de vida, y no, lo contrario.

Esta revisión conllevó a que se determinara un proceso de observación participante a uno de los barrios marginados de la ciudad de Tunja, justo en épocas de confinamiento. En este acercamiento a la población, se logró determinar que de 5 jóvenes madres cabezas de hogar y sin escolarización, que son parte de la muestra de la investigación, 4 se han quedado sin

oportunidades laborales para poder brindar las mejores condiciones de vida para sí y sus hijos; así mismo, se determinó que a pesar de contar con dispositivos Android y computadores, no cuentan con los conocimientos prescindibles en y sobre el uso de herramientas tecnológicas que, en medio de la crisis mundial, les permita interiorizar las oportunidades que ofrecen las TIC respecto de las medidas de confinamiento, por lo que sus índices de pobreza aumentaron, obligándolas incluso a abandonar sus hogares y buscar refugio.

Dicho condicionamiento, se convierte en otro de los intereses de la investigación puesto que, permite entrever el porqué del aumento de las cifras correspondientes a mujeres cabeza hogar, los retos en cuanto a la deserción escolar y el uso de las herramientas digitales como método para fortalecer sus oportunidades frente a su proceso de empoderamiento. En este punto es necesario resaltar que, el estudio se ajusta a las finalidades del quinto Objetivo de Desarrollo Sostenible que tiene como fin último la Igualdad de género, específicamente, en uno de los apartados orientados en: Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de las mujeres.

Estas conceptualizaciones hacen que se realce la importancia del empoderamiento de la mujer a través de las TIC, aunado a que cada año aumenta en un porcentaje importante el número de consumidores de los contenidos digitales de comunicación. Estos porcentajes permiten que se cuestionan varios aspectos importantes: el primero, enfocado en la accesibilidad de Internet a la población vulnerable, con énfasis en las jóvenes; el segundo, la frecuencia de uso de los diferentes portales web de dicha población; el tercero, contenidos digitales de comunicación pertinentes ante las necesidades; y el cuarto, en la educación y divulgación, respecto de los contenidos existentes en el ámbito local, regional, nacional e internacional.

Dichas inquietudes hacen hincapié en las exigencias de la sociedad actual en relación con las capacitaciones en el manejo de herramientas digitales para la realización de diferentes procesos y actividades cotidianas; por ello, se hace indispensable desplegar proyectos que acerquen estas herramientas a las poblaciones que más se pueden beneficiar de ellas, como las jóvenes sin

escolarización en Colombia, quienes por su condición socioeconómica o diversas situaciones de su diario vivir, no tienen fácil acceso a la educación tradicional y, por tanto, al mercado laboral formal.

Tal y como lo señala López (2009) “con el advenimiento y desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) encontramos un Nuevo paisaje cultural y tecnológico compuesto por: la informática, las telecomunicaciones, el audiovisualismo y el imperio de la imagen” (p. 28). Estas características enfocan un realce en la profundización y análisis de la comunicación digital para el cambio social, donde emerjan nuevas teorizaciones que permitan entrever campos educomunicativos frente a los fenómenos que surgen con los cambios tecnológicos enfocados, para que se creen propuestas enfocadas en el desarrollo social.

Referencias

- Alberich T. (1998). Introducción a los métodos y técnicas de investigación social y la IAP. *Cuadernos de la Red*, 5. 31-41.
- _____. (1998). *Guía fácil de asociaciones: manual de gestión para la creación, desarrollo y dinamización de entidades sin ánimo de lucro*. Madrid: Dykinson.
- Alcaldía Mayor de Tunja. (2013). *Política pública para la igualdad de oportunidades de género*. Recuperado de [www.co.undp.org/.../Mujeres/POLITICA%20PÚBLICA%20%20DE%20GÉNERO%](http://www.co.undp.org/.../Mujeres/POLITICA%20PÚBLICA%20%20DE%20GÉNERO%20)
- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Ariza-Riaño, N. E.; Valderrama-Sanabria, M. L. & Ospina-Díaz, J. M. (2014). Caracterización del embarazo adolescente en dos ciudades de Boyacá, Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 42, 154-163. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/501/1037>

- Ariza, M. N. (2015). La comunicación, herramienta de construcción de liderazgos en organizaciones sociales de mujeres afrodescendientes del caribe colombiano/Communication, a tool to build leadership in afrowomen non- profit organizations in colombian caribbean. *Encuentros*, 13(1), 37-46. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1705546037?accountid=43592>
- Badilla-Saxe, E. (2002). *Las nuevas Metáforas de la Tecnología*. Fundación CienteC Digital, San José.
- Berrio-Zapata, C., & Rojas-Hernández, H. (2014). La brecha digital universitaria: La apropiación de las TIC en estudiantes de educación superior en Bogotá (Colombia). *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22(43), 133-142.
- Botello-Peñaloza, H. A., & Guerrero-Rincón, I. (2017). Condiciones para el empoderamiento de la mujer rural en Colombia. *Entramado*, 13(1), 62-70.
- Cabanillas Sánchez, M.J. (2017). Aprendizaje con TIC para la Inclusión Digital. Las Mujeres como Tejedoras de las Redes Sociales [Review of the book]. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 6 (2),1385-1388. doi: 10.4471/generos.2017.2667
- Calderón, D. (2011). *El papel de la entrevista en la investigación sociolingüística*. Cuadernos de Lingüística Hispánica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227523002>
- Casas, C. Á. (2000). La posibilidad del diálogo entre las mujeres. *Política y Cultura*, (14), 163-171.
- Castro, Y. G., Durán, O. M., & Zamudio, M. T. (2017). Riesgos de deserción en las universidades virtuales de Colombia, frente a las estrategias de retención. *Libre Empresa*, 14(2), 177-197.
- Caubergs, L., Drory, E., Kittel, F., Kakiba, E., Staes, V., Ravesloot, S., & Charlier, S. (2007). El proceso de empoderamiento de las mujeres. Guía metodológica. *Comisión de Mujeres y Desarrollo*, 1, 18-20.
- Colombia, C. D. L. R. D. (2009). Ley 1341 de 2009. Recuperado de: <https://www.mintic.gov.co/portal/604/w3-article-3707.html>

- Colombia, C. P. (1991). Constitución política de Colombia. Bogotá, Colombia: Leyer.
- Colombia, L. G. (1994). Ley 115. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2011). *Las TIC: herramientas clave para alcanzar la igualdad de género*. Recuperado de <https://www.cepal.org/socinfo/noticias/paginas/3/44733/newsletter16.pdf>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2012). Lineamientos para el desarrollo de una estrategia para la prevención del embarazo en la adolescencia y la promoción de proyectos de vida para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en edades entre 6 y 19 años. Recuperado de https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3496_documento.pdf
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- León, M. (1999). Poder y empoderamiento de las mujeres. *Región y sociedad*, 11(18), 190-197.
- Debeljuh, P. y Las Heras, M. (2013). *Mujer y liderazgo*. LID Editorial.
- De la Garza, R., & Téllez, E. (2016). Género y TIC. Por una sociedad de la información con perspectiva de género. *Derecho y TIC. Vertientes actuales*, 49-78.
- Del Prete, A., Cervera, M. G., & Martí, M. D. M. C. (2013). LAS TIC COMO HERRAMIENTA DE EMPODERAMIENTO PARA EL COLECTIVO DE MUJERES MAYORES. EL CASO DE LA COMARCA DEL MONTSIÀ (CATALUÑA). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (43), 37-50.
- Elyamany, N. (2018). A Multimodal Analysis of the Representation of Hegemonic Masculinity and Hegemonic Femininity on” Men’s Health” and” Women’s Health” Cover Pages (January 2011–June 2016). *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (59), 0051-76.

- Espinar-Ruiz, E., & González-Río, M. J. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales: un análisis exploratorio de las diferencias de género.
- Fonseca, A. M. S. (2016). La confianza de los adolescentes escolarizados en las redes sociales virtuales. *Praxis & Saber*, 7(15), 231-246.
- García-Ruiz, R., Gómez, J. I. A., & Vázquez, A. I. R. (2014). Propuesta de alfabetización mediática ante los estereotipos de género en los medios de comunicación: Resultados y valoración de “Rostros de Mujer”. *Prisma Social: revista de investigación social*, (13), 576-609.
- Gil, A., i Samuel-Lajeunesse, J. F., & González, A. V. (2012). Género y TIC: en torno a la brecha digital de género. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, 12(3), 3-9.
- Graells, P. M. (2000). *Las TIC y sus aportaciones a la sociedad*. Departamento de pedagogía aplicada, facultad.
- Gualdrón, C. J. B., & Preciado, M. P. (2013). Diseño de un modelo con enfoque de género para la medición de capacidades de innovación empresariales: Aplicación a Boyacá. *Criterio Libre*, 11(19), 281-308.
- Hasan, V. F. (2019). Narrativas feministas en los medios: Notas acerca de la construcción de los temas de agenda del movimiento a través de los discursos de académicas y activistas. *Boletín GEC: Teorías Literarias y prácticas críticas*, (23), 53-76.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación (Vol.4)*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, S. R. (2004). *Metodología de la investigación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Hernández, E., Roche, M. O., & Hernández, M. D. L. L. M. (2019). Escribir Periodismo Feminista. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 7(14), 26-35.

- Hernández, C. R., & García, H. C. (2015). Análisis comparativo: Colombia, España y México en el uso de las TIC como generadoras de inclusión social. *RIESED-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(5), 37-56.
- Icbf. (2016). Boyacá trabaja por la reducción del embarazo adolescente. Informe de la Mesa Departamental de Prevención del Embarazo en Adolescentes. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/comunicadosicbf3_06052016.pdf
- Imen, P., Frisch, P., & Stoppani, N. (2016). Emancipatoria En Nuestra América. Centro cultural de la cooperación floreal Gorini. Recuperado de <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2014/04/pedagogc3adas-eman-imen.pdf>
- Isaza, T. A. C., & Álvarez, O. A. (2014). Procesos de empoderamiento de mujeres: subjetivación y transformaciones en las relaciones de poder| Processes Empowerment of Women: Subjectivation and Transformations in Power Relationships| Processus d'empouvoirement des femmes: subjectivation et trans. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 2(42), 94-110.
- León, M. (1997). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá, D.C: Tercer Mundo Editores.
- Lera López, F., Hernández Nanclares, N., & Blanco Vaca, C. (2003). "La brecha digital": un reto para el desarrollo de la sociedad del conocimiento. *Revista de Economía Mundial*, (8). Págs. 119-142.
- Martí, J. (2017). *La investigación-acción participativa: estructura y fases*.
- Molina-Pacheco, L. E., & Mesa-Jiménez, F. Y. (2018). Las TIC en Escuelas Rurales: realidades y proyección para la Integración. *Praxis & Saber*, 9(21), 75-98.
- Nieto, Y., Montenegro, C., López, J. & Díaz, Y. (2018). TICs en Colombia: Revisión a partir de la curva de gartner. *Revista Ibérica De Sistemas e Tecnologías* De Informação, 318-329. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2041144226?accountid=43592>

- Número, R. (1993). 8430 de 1993. Normas Científicas, Técnicas y Administrativas para la Investigación en Salud. [En Línea]. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993>
- Prensa Alcaldía de Tunja. (21 de enero de 2019). Descargue ya la aplicación móvil contra el No calles. Alcaldía de Tunja. Recuperado de <http://www.tunja-boyaca.gov.co/noticias/descargue-ya-la-aplicacion-movil-contra-el-trabajo-infantil>
- _____. (12 de febrero de 2017). Tunja redujo la tasa de embarazos en adolescentes y jóvenes. Alcaldía de Tunja. Recuperado de <http://www.tunja-boyaca.gov.co/noticias/tunja-redujo-la-tasa-de-embarazos-en-adolescentes-y>
- Ortí, C. B. (2011). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Univ. Val., Unidad Tecnol. Educ*, 951, 1-7.
- Reche, M. P. C., Sachicola, A., & Lucena, M. A. H. (2015). Análisis del liderazgo femenino y poder académico en el contexto universitario español. *European Scientific Journal, ESJ*, 11(2).
- Rubio, M. J., & Escofet, A. (2013). Estudio sobre los usos de las TIC y las posibilidades de empoderamiento en las mujeres. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62(3), 1-13.
- Said-Hung, E., Valencia Cobos, J., & Cancino Borbón, A. (2019). Conocimiento y el uso del Open Data en Colombia. *Andamios*, 16(39), 329-351.
- Sanz, J. L. M., Bosch, M. D., & Gauxachs, A. S. (2016). Las nuevas tecnologías como herramienta para la igualdad de género: Mujeres inmigrantes religiosas del barrio del Raval, Barcelona. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (11), 135-150.
- Sánchez, M. J. C. (2017). Aprendizaje con TIC para la inclusión digital. Las mujeres como tejedoras de las redes sociales. *Géneros*, 6(2), 1385-1388.

- Sánchez, R. B., & Pinto, E. R. (2013). Brecha de género e inclusión digital. El potencial de las redes sociales en educación. Profesorado. *Revista de Curriculum y formación de profesorado*, 17(1), 309-323.
- Schuler, M. (1997). Los derechos de las mujeres son derechos humanos: la agenda internacional del empoderamiento. *M. León, Poder y Empoderamiento de la Mujer*, 29-55.
- Sefchovich, S. (Ed.). (1983). *Mujeres en espejo (Vol. 3)*. Folios Ediciones.
- Solano Suárez, Y. (2018). Producción escrita del campo de saberes Mujeres y género en el Caribe colombiano (1979-2016). *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (34), 113-150.
- Texeira, E. B. (2017). La memoria de la represión franquista sobre las mujeres en los websites. *Historia y Comunicación Social*, 22(2), 363.
- Valles Ruiz, R. M., Victoria, G., & María, R. (2011). *Mujeres mexicanas en la ciencia: Rezago Histórico*.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto ya los estudios del discurso*. México: Siglo XXI.
- Vico-Bosch, A., & Rebollo-Catalán, Á. (2018). Incidencia de las políticas de inclusión digital en el uso de las redes sociales de mujeres de entorno rural. *Prisma Social: revista de investigación social*, (21), 263-281.

Capítulo 7

Educación a distancia en Colombia: historia, retos y desafíos para una transformación social

Chapter 7

Distance-Learning Education in Colombia: History and Challenges for Social Transformation

*Ruth Marlene Sandoval-Ortiz
María Alejandra Rojas-Escobar
Diego Edgardo Rojas-Escobar*

Resumen

Uno de los temas que ha venido adquiriendo gran relevancia en las dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas, en la actual realidad colombiana, ha tenido que ver con la inclusión, no solamente en la comprensión de su significado, sino en el ejercicio práctico de la misma en un contexto específico, y, cuando se hace referencia a la inclusión en el ámbito de la educación superior, se evidencia que es un tema de muchas vertientes y de múltiples posibilidades de abordaje. Por lo anterior, el presente escrito intenta realizar un pequeño esbozo y acercamiento a la naturaleza de la educación a distancia, su viabilidad y su potencial para poner fin a brechas sociales relacionadas con las diferencias de bagaje educativo que presentan individual y colectivamente los ciudadanos colombianos. En efecto, las siguientes líneas se convierten en una reflexión que intenta comprender la educación a distancia como un modelo que contribuye a los cambios en las formas de pensamiento, que redunda en el desarrollo y la transformación social.

Palabras clave: Educación a Distancia, Inclusión, Modelo Educativo, Educación Superior, transformación social

Abstract

One of the themes that has been acquiring great relevance in social, cultural, political and economic dynamics, in current Colombian reality, has to do with inclusion, not only in the comprehension of its meaning, but in its practical exercise in a specific context, and, when inclusion in higher level education is referenced here, it is evident that it is a theme of multiple possibilities of approach. Therefore, this chapter tries to realize a brief sketch and approach to the nature of distance-learning education, its viability and potential to bring to an end social gaps related with the differences of educative backgrounds in Colombian citizens, individually and collectively. Thus, the following lines of inquiry are a reflection that tries to comprehend distance-learning education as a model that contributes to changes in the ways of thinking, which has to do with development and social transformation.

Keywords: Distance-learning Education, Inclusion, Educative Model, Higher Education, Social Transformation.

Introducción

En el territorio colombiano los Modelos de Educación a Distancia surgen a partir de la necesidad que tienen las Instituciones de Educación Superior de dar respuesta a la creciente demanda educativa de la diversidad poblacional en el país. Su origen se remonta a los años cuarenta cuando a través de las escuelas radiofónicas de Radio Sutatensa- ACPO se buscó llegar a las comunidades rurales con programas radiales de alfabetización. Luego fue el canal de televisión Inravisión quien por más de 30 años llegó a los colombianos con programas educativos.

En consonancia con la realidad del país, la Universidad Santo Tomás para los años 70 se constituye en la primera Institución de Educación Superior que crea programas a Distancia y los oferta a lo largo y ancho del país a través de los centros de Atención Universitaria CAU. A partir de esta experiencia otras universidades crean sus facultades de estudios a distancia,

logrando una oferta variada y asequible a las poblaciones que no tienen un acceso directo a la Educación, mejorando de esta manera los porcentajes de inclusión en la educación superior en el país.

Es importante indicar que en este modelo de educación los principales ejes son la inclusión, la cobertura y la flexibilidad. El estudiante en esta modalidad se ve marcado principalmente por dificultad de acceso al sistema de educación tradicional por una diversidad de situaciones que hacen de cada estudiante un caso particular. Las Instituciones de Educación Superior que ofertan programas a Distancia, cuentan con espacios tecnológicos que brindan al estudiante las herramientas necesarias para el desarrollo efectivo de su proceso de aprendizaje.

De igual forma se cuenta con docentes que cumplen la función de tutores (orientadores) quienes además de desarrollar los contenidos de los cursos, realizan acompañamiento sincrónico y asincrónico a los estudiantes para garantizar, no solo la adaptación a la modalidad, sino la permanencia y la graduación oportuna, logrando así la disminución de las brechas de acceso a la educación y de inclusión a partir de los programas ofertados en la Modalidad a Distancia.

Por lo anterior, el presente escrito pretende, en un primer momento, dar a conocer lo que se concibe como un modelo de educación a distancia como un referente histórico en Colombia, seguidamente se realizará un acercamiento a los principales componentes que hacen parte de este modelo, para finalmente comprender por qué la inclusión se constituye en el eje fundamental en los modelos de educación a distancia.

1. ¿Qué es un modelo de educación a distancia en educación superior?

Los Modelos de Educación a Distancia surgen a partir de la necesidad que tienen las Instituciones de Educación Superior en dar respuesta a la creciente y variada demanda educativa en el país. Ello supone un esfuerzo por tratar de adaptar el modelo de enseñanza a las necesidades y demandas de los diferentes grupos culturales y de las necesidades educativas especiales de cada individuo, de tal forma que se produzca un encuentro entre diferentes colectivos y grupos étnicos y culturales que genere intercambios positivos que favorezcan el enriquecimiento mutuo. (García Llamas, 2009)

La necesidad de la educación permanente viene a considerarse como una nueva frontera de la educación y rasgo definitorio del panorama educativo actual. Por ello, los Organismos Internacionales de Educación la han convertido en un tema prioritario en sus recomendaciones porque, en efecto, desde hace años todos quieren aprender a lo largo de toda la vida. (Aretio). En esta medida, los sistemas educativos de hoy deben propender por la democratización del saber, la escolarización universal y, sobre todo, responder al desafío de las culturas escolares excluyente. (Puentes, 2009).

La educación a distancia hace referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en diferentes tiempos y espacios, fuera de las limitantes presentes en las cuatro paredes que delimitan a un salón de clases convencional, y que contrario a este esquema tradicional de barreras estáticas, goza de una naturaleza maleable, tolerante y sensible, que le confiere una capacidad especial de lograr un gran avance y flexibilidad de acuerdo a las condiciones de índole económica, geográfica o social a las que está ligada la persona del estudiante ansioso por nuevos panoramas de conocimiento libre.

Un programa de educación a distancia permite que se pueda acceder de forma sincrónica y asincrónica a los recursos que se encuentran en un aula virtual. En este tipo de enseñanza el estudiante puede contar con el acompañamiento, la asesoría y la orientación de un docente al cual normalmente se le llama tutor. El acompañamiento es realizado con la ayuda de medios y mediaciones tecnológicas, y de un cronograma de actividades establecido con anterioridad para guiar al estudiante en la experiencia educativa.

Es un modelo que, a través de su formato único en línea, se ha ido adaptando en los últimos años para suplir la demanda de los colombianos que desean recibir educación formal pero lamentablemente se ven impedidos por diversa miríada de razones relacionadas principalmente con su contexto social, económico o geográfico, y por lo tanto optan por medios alternativos donde su contexto es pacientemente escuchado y atendido para incluirlo en el proceso de construcción de nuevos horizontes de conocimiento. (Estévez, 2010).

En la era de la tecnología este modelo toma gran impulso, ya que el agitado estilo de vida moderno con sus constantes revoluciones tecnológicas genera constantemente una serie infinita de modificaciones en las dinámicas sociales, culturales y económicas que requieren que las personas cuenten con una oferta educativa variada, asequible y que permita estar a la vanguardia de los modelos del mundo.

Puesto que hablamos de un modelo capaz de adaptarse a las formas del espacio y el tiempo que condicionan nuestras vidas, se considera también como una herramienta capaz de ponerse al servicio del espíritu de la Universidad para llegar a lugares completamente ajenos de su contexto y brindar una oportunidad de educación a las personas que quieren acceder al sistema y no lo pueden hacer por los medios tradicionales.

Para efectos de la comprensión formal, coherente y ajustada a una realidad nacional, finalmente, se resalta también una definición en términos prácticos parecidos a los del Ministerio de Educación Nacional (como es citado en Estévez, 2010), la cual establece que la educación a distancia es simplemente una forma de alargar el tamaño del alcance del paraguas de la educación superior, formal e informal. También se remarca que tanto los modelos a distancia como los virtuales deben acogerse a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional MEN y deben cumplir con la intensidad horaria de trabajo por parte del estudiante, para garantizar así procesos de calidad y equidad, respecto a los modelos presenciales.

2. Referente histórico de los modelos de educación a distancia en Colombia

El precedente más antiguo que se tiene en Colombia, según Facundo (2010), en cuanto a la educación a distancia fue marcado por los cursos por correspondencia impartidos por instituciones de origen extranjero desde comienzos de los años 30, los cuales tuvieron una buena acogida por los sectores populares del país ofertando cursos de mecánica, electricidad, electrónica y dibujo.

La educación virtual se convirtió en una realidad gracias al surgimiento de un grupo de instituciones que a partir de finales de los años 80 comenzaron a impartir clases en línea, agrupándose luego bajo una asociación denominada

“Red Caldas”, la cual contaba con varios convenios internacionales, y que hacia finales de los años 90 tenía un potencial mercado que se limitaba a los 500.000 usuarios de internet existentes (Facundo, 2010). Para tratar de aumentar estos números tan escasos se creó la llamada Agenda de Conectividad en 1998, y después de una larga serie de medidas y penetración económica y tecnológica de empresas extranjeras, ya para 2008, 10% de los matriculados en educación superior estudiaban bajo la modalidad virtual (Facundo, 2010).

La Educación a Distancia producida por hombres y mujeres nacidas en nuestra tierra, surge en los años cuarenta a través de las Escuelas Radiofónicas de Radio Sutatenza, un modelo educativo promovido por la iglesia católica que estaba dirigido a las comunidades campesinas, donde ofrecían educación no formal a través de programas radiales y cartillas que acompañaban el proceso de formación, en esta propuesta se logró la integración de las comunidades ya que quienes ayudaban con el proceso de alfabetización eran personas que se capacitaban a través de la Organización Acción Cultural Popular ACPO o de manera voluntaria, personas que tenían un mejor nivel de formación.

Este modelo contó con el apoyo de diferentes entidades internacionales como la UNESCO, así como diferentes organizaciones de Francia, Alemania, Holanda y estados Unidos. Este Modelo fue referente para muchas emisoras de América Latina, donde más de 20 mil campesinos tuvieron acceso a la Educación.

En el mes de octubre de 2013, la colección documental de Radio Sutatenza y Acción Cultural Popular, custodiado por la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República, se incorporó en el Registro Memoria del Mundo de América Latina y el Caribe en reconocimiento de su significación para la memoria colectiva de la sociedad de América Latina y el Caribe. (ACPO). Con la fundación de INRAVISIÓN en 1963, el Modelo de Educación radiofónica trascendió a programas de televisión educativos, los cuales estuvieron vigentes hasta los años 90, lo que muestra como este modelo logró llegar a las familias por casi 30 años.

En los años 70, la Universidad Santo Tomas fue la gran pionera en la implementación de los programas de educación a distancia, a través de

la modalidad VUAD, hoy conocida como DUAD, donde han logrado formarse un alto número de profesionales en gran parte del país.

La filosofía de la Universidad Santo Tomás es de una naturaleza verdaderamente caritativa y humanista puesto que desde sus inicios se ha basado en unos principios que según Torres (2006), corresponden al tomismo y profesan que el estudiante sujeto de los programas de educación a distancia es: “Una persona autónoma, responsable, creativa, capaz de vincularse a un mundo laboral” (p. 105)- Según Torres, en sus inicios, la universidad contaba con un método de enseñanza virtual que consistía en una simple pero ingeniosa combinación de material impreso y tutorías, siendo este material producido y editado en la propia universidad y rutinariamente actualizado en función de las nuevas tecnologías y tendencias que se presentaban a nivel internacional. Por lo tanto, la Universidad cuenta con un gran legado de volúmenes de hojas de material educativo y de valor histórico almacenado en las casas de varios de sus estudiantes y egresados.

Actualmente esta Universidad cuenta con 23 Centros de Atención Universitaria distribuidos en todo el territorio nacional, siendo la única Universidad con este número de Centros de Atención para apoyo presencial mediante tutorías en la Modalidad Abierta y a Distancia, cuenta con un perfil humanista que busca en el egresado su formación profesional con compromiso social a través de su intervención en procesos de responsabilidad Social Universitaria e Investigación.

En 1981, surge la UNAD, institución que nace a partir de la Unidad Universitaria del Sur de Bogotá, su objetivo centrado en diseñar e implementar programas educativos que respondan a las necesidades de la comunidad. Fue la primera Universidad en lograr la aprobación de apertura en Estados Unidos en el año de 2002, los programas ofrecidos son orientados en español.

A partir de estas experiencias exitosas otras universidades como la Universidad del Tolima IDEAD, la Escuela Superior de administración Pública ESAP y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia FESAD, crean sus facultades de estudios a distancia, generando oportunidades a las personas que por cualquier situación no pueden desarrollar su proceso de formación en la modalidad tradicional presencial.

3. Principales componentes de los modelos de educación a distancia desde la inclusión

Uno de los objetivos principales de los Modelos de Educación a Distancia es el poder ofrecer educación a personas que no pueden acceder al sistema tradicional de educación superior. En Colombia según el censo de 2018, la población se encuentra distribuida en un 77.1 % en cabeceras municipales, 7.1% en centros poblados y un 15.8 % es población Rural Dispersa.

Educación a Distancia desde la inclusión supone el derecho de cada miembro a sentirse actor social, a sentir que interviene en su medio y que es reconocido como tal, asegurándose con ello el derecho de desarrollar la propia identidad individual en el seno social de la comunidad y no fuera de ella (Latas, 2004).

Este modelo ha sido desarrollado en gran medida por Instituciones Educativas de carácter privado 72% comparado con un 28% de instituciones de carácter oficial (IESALC).

Las características en las que se ha venido implementando la modalidad de educación a distancia, abren el panorama para poder conocer en esencia este modelo de educación, no solamente desde su interés formativo, sino desde las condiciones de un territorio, el tipo de estudiantes, el rol del docente (tutor) y las mediaciones pedagógicas que permiten llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso que, sin más, centra gran responsabilidad en el uso, apropiación e implementación de las herramientas virtuales.

4. Perfil del estudiante de la modalidad a distancia

En los inicios de los Modelos de Educación a Distancia, los estudiantes en su mayoría eran adultos, hoy se puede evidenciar que cada día, los jóvenes ven en esta modalidad una posibilidad de formación. En este sentido las Instituciones de Educación Superior deben permanentemente generar estrategias que permitan garantizar la adaptación a la modalidad, la permanencia y la graduación oportuna.

El estudiante que opta por formarse en un Modelo de Educación a Distancia, es aquel que no puede acceder al Modelo de Educación presencial por situaciones como desplazamiento, trabajo, recursos económicos, cuidado

de su familia, falta de Instituciones Educativas en sus regiones y otro sinfín de razones que no podemos deducir. Del mismo modo, resulta de vital importancia identificar los obstáculos que pueden impedir la participación de los miembros de la comunidad y, muy especialmente, de los alumnos. (Sánchez, 2012). Un alto porcentaje de jóvenes que terminan su formación en educación media, quedan marginados ante el sistema de educación superior que no cuenta con políticas específicas para la población que posee alguna de las características anteriormente mencionadas.

Las condiciones del modelo educativo tradicional no tienen cabida en las clases de educación a distancia, donde el estudiante es quién protagoniza el escenario educativo, y actúa como el sujeto en torno al cual, se organizan el resto de componentes del sistema, convirtiéndose por lo tanto en líder, amo y señor de los lineamientos que fijan su propio ritmo de aprendizaje, sus metas personales y el tiempo que considera necesario dedicarle a su proceso de formación.

Es decir, estamos ante una reafirmación del principio aplicado por la Universidad Santo Tomás donde se proclama al estudiante como un ser autónomo, y así también se deduce que su régimen educativo se basa en la disciplina impuesta a sí mismo. Es por este motivo que Leidner y Jarvenpaa (Como es citado en Volery y Lord, 2000), consideran que los estudiantes que carecen de habilidades básicas o son indisciplinados podrían encontrarse más favorecidos en el sistema educativo tradicional que en el sistema de educación en línea.

Al acceder a un Modelo de Educación a Distancia el estudiante se ve en la obligación de desarrollar hábitos de autoaprendizaje, disciplina y lectura diaria, para poder garantizar éxito dentro de su proceso de formación. Paralelo a esto la Institución Educativa debe brindar un acompañamiento que permita incluir a los estudiantes en diversas actividades académicas y de bienestar universitario ya que cada estudiante posee una realidad individual que lo identifica y que en cierta medida fue lo que lo excluyó del sistema tradicional presencial.

Es aquí, quizá donde está el reto de las Universidades que optan por ofertar este Modelo Educativo, ya que, deben garantizar un servicio de calidad sin distinción alguna respecto a otras modalidades.

Por otro lado, el estudiante debe conocer el manejo de medios tecnológicos, computacionales y digitales que son la herramienta directa de acceso al conocimiento. Para este propósito las Universidades cuentan con aulas o campus virtuales donde el estudiante puede acceder a los contenidos, actividades y medios de evaluación de su proceso.

Según el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (Como es citado en Estévez et al, 2015), 38,2% de los colombianos inscritos en programas de educación a distancia abandonaron sus estudios en 2013. Los datos sobre deserción pueden explicarse con problemas en el manejo de tecnologías presentados por los estudiantes (Webster y Hackley, 1997; Estévez et al, 2010), lo cual es un problema menor considerando la naturaleza de estas dificultades, ya que estas pueden ser naturalmente revertidas.

La causa detrás de la falta de conocimiento en cuanto al mundo digital es una consecuencia de la falta de interacción con el mismo, como lo demuestra García (2011) y como también se evidencia con la presencia de una profunda brecha entre adultos y menores de edad en lo que se refiere al uso de las tecnologías de información y comunicación (Forero et al, 2010).

Debido a que la naturaleza de la brecha de interacciones previas con tecnología está presente también entre generaciones, se atribuye su origen a la subida abrupta de las suscripciones a servicios de internet y telefonía móvil en los últimos años (García, 2016), y por lo tanto podemos afirmar que a medida que las tecnologías nuevas se vayan estandarizando, la brecha generacional en cuanto al uso de estas se terminara corrigiendo. En consecuencia, es solo cuestión de esperar unos pocos años para que las tasas de deserción condicionadas a las dificultades en el manejo de nuevas tecnologías se vayan reduciendo hasta desaparecer.

El perfil de un estudiante en la modalidad a distancia debe ser, por lo tanto, el de una persona sin complicaciones frente al manejo de las tecnologías y con gran capacidad de adaptarse a las demandas de las tecnologías emergentes dependientes de los estándares siempre cambiantes de los mercados internacionales. Este tipo de personas, serán cada vez más abundantes a medida que las TIC vayan penetrando todos los campos de la economía y la sociedad colombiana.

y asesoría, y por ende se convierta en el idóneo e imprescindible medio facilitador de conocimiento en el transcurso de la formación profesional de quienes decidan acceder a esta modalidad de aprendizaje.

Para cumplir con esas funciones, los docentes deben de contar una amplia gama de conocimientos relacionados con diferentes disciplinas académicas, pudiendo de esta manera comprender, asimilar, asumir, planificar, justificar y reflexionar sobre sus propias prácticas, tácticas y maneras de conducirse en un aula virtual en función del estudiantado que depende de él. (Pérez Gómez, 2010) Para aumentar el número de profesionales capacitados en el área de las TIC, Meltzer y Pérez (2016) proponen la implementación de beneficios fiscales a los trabajadores y empresarios de esta área para producir así una inmigración de trabajadores y empresas extranjeras capaces de aplicar novedosos conocimientos y renovar la economía.

Por lo tanto, el papel del tutor en la modalidad de educación a distancia es fundamental y goza de una importancia incontrovertible, así que todas las nuevas técnicas que se añadan a un sistema basado en la modalidad virtual deben hacerse en función de las cualidades del profesorado colombiano, la disponibilidad de tutores capacitado en el manejo de las TIC, y de la capacidad de entrenamiento que oferte la nación para el manejo de nuevas tecnologías.

Este es un hecho sobre el que hay que hacer un fuerte hincapié, puesto que, según Gómez y Barón (2014), existe un peligroso sesgo dentro de las instituciones estatales que limita las capacidades de las TIC (tecnologías de información y comunicación), puesto que, como ellos dicen, con espíritu dogmático, el Estado colombiano se embarca en la costosa tarea de proveer a las comunidades servicios tecnológicos sin darse la tarea de evaluar con sensibilidad las distintas realidades presentes a lo largo del territorio colombiano, y esto implica que, a la hora de implementar un modelo de educación a distancia, la creación de un espacio donde los docentes puedan interactuar con sus alumnos y guiarlos a través de nuevos desafíos de aprendizaje, tecnológicos o no, es sin duda algo vital si se quiere crear un sistema funcional.

6. Las nuevas tecnologías y su papel en el modelo de educación a distancia

Dentro de un Modelo de Educación a Distancia se encuentra inmerso de manera directa el uso de la tecnología como herramienta principal. Los recursos tecnológicos posibilitan mediante la metodología adecuada suplir, e incluso superar, la educación presencial, con una utilización de los medios de comunicación audiovisual e informáticos integrados dentro de una acción multimedia que posibilita, no sólo la comunicación vertical profesor-estudiante, sino la horizontal entre los propios participantes en los procesos de formación (Aretio).

Los recursos o materiales son un elemento fundamental para propiciar un buen desarrollo de los aprendizajes integrales que queremos lograr, ya que son los materiales los que nos apoyarán en el desarrollo de las actividades. (Calderon, 2012). Lograr el acceso de toda la comunidad a los programas a distancia, no es fácil, ya que factores como cobertura en red de internet sale de las manos de las Instituciones de Educación Superior. Para mitigar esta problemática a partir de 1998 se formula una política de comunicaciones sociales, que luego dará pie a la denominada Agenda de Conectividad, y que se basó en el desarrollo de la telefonía comunitaria, de tele-centros y de centros comunitarios de acceso a Internet, en lo que se ha denominado el programa denominado COMPARTEL (IESALC).

En cuanto a los estándares de calidad de la tecnología que se debe usar en la educación a distancia, Webster y Hackely (1997) encontraron en su estudio un general rechazo de parte de un grupo de estudiantes hacia las deficiencias en la calidad de imagen y la velocidad de conexión. Esto podría representar una debilidad en Colombia, ya que la velocidad del internet es baja en comparación con la de otros países de la región, pero la progresiva mejoría en su calidad y la eventual introducción de la tecnología 5G corregirán estas ligeras fallas en poco tiempo (Meltzer y Pérez, 2016).

Según Webster y Hackely (1997), también han reportado profesores y estudiantes que la falta de medios para desarrollar interacciones entre todos los miembros de una clase representa una desventaja ante el sistema educativo tradicional, y que estas condiciones se convierten en un caldo de cultivo para la timidez y la deserción. Webster y Hackely encontraron

que los estudiantes que reportan timidez de parte del profesor para dirigirse hacia ellos manifiestan incomodidad, y los profesores que no pueden interactuar con los gestos de sus alumnos dicen no poder enseñar apropiadamente los contenidos de su clase.

Estos factores son probablemente la razón de que, en Estados Unidos, se hayan presentado tasas de deserción que llegaban al 40% en algunas instituciones de educación virtual para el momento en que se realizó el estudio de Webster y Hackely, según Carter (Como es citado en Estévez et al, 2015). Por razones parecidas a estas, los autores Daft y Lengel (Como es citado en Volery y Lord, 2000), argumentan que un ambiente rico para el aprendizaje es uno que corrige las fallas anteriormente mencionadas y genera canales de comunicación sincrónica y asincrónica y al mismo tiempo promueve diversos elementos didácticos.

Según el estudio de Volery y Lord (2000), la facilidad de acceso, el diseño de interfaz y el nivel de interacción son factores que han demostrado ser críticos para garantizar el éxito de una plataforma de educación a distancia. Se reafirma así la necesidad de crear canales y espacios donde la comunicación y guía de los docentes pueda realizarse de manera óptima, subordinando la tecnología los docentes.

Como medio de apoyo a los contenidos del aula virtual, en la modalidad a Distancia el estudiante debe tener la posibilidad de acceder a espacios de tutoría de manera sincrónica y asincrónica, permitiendo que se construyan dos posibles escenarios para una educación en donde la interacción se realice en tiempo real, como en una clase presencial. (República, s.f.).

En efecto, no solamente las herramientas digitales, el rol del docente y la actitud del estudiante cumplen un papel preponderante en el proceso formativo desde el modelo a distancia; sin duda, frente a la realidad que enmarca el territorio colombiano, hay otros aspectos que, en el tiempo han sido una gran limitante, y, aunque la educación a distancia se constituya en un modelo pensado para las personas que por diversas circunstancias no han accedido a educación superior, si como país no se avanza en aspectos como conectividad y acceso a internet, educar desde la distancia seguirá siendo un ideal, que seguirá afectando directa y negativamente las condiciones sociales de las personas y los contextos.

7. La inclusión como eje fundamental en los modelos de educación a distancia

La educación es un servicio público esencial de la comunidad que debe ser asequible a todos, sin distinción ninguna de clase, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad, y adaptada progresivamente a los cambios sociales (Sánchez). Esto significa que la educación debe ser entendida como un derecho fundamental, al que toda persona debe tener acceso sin importar condición, distinción o ubicación, es decir, concebir la educación como un contexto donde se construye y garantiza un gran escenario de inclusión.

Así mismo, la inclusión educativa puede ser vista como el grado en que una comunidad o una escuela acepta a todos como miembros de pleno derecho del grupo y les valora por su contribución, enfatizando así el derecho que toda persona tiene a participar en la sociedad. (Farrell, 2001). Es evidente que el trabajo de incluir no es solo de la escuela o el sistema educativo, sino que la sociedad debe adaptar su esquema tradicional de pensamiento y aceptar que todos somos iguales a pesar de algunas diferencias físicas, sociales o económicas.

Para garantizar el cumplimiento de este derecho, los sistemas educativos a través del tiempo han venido transformando los modelos de enseñanza aprendizaje. En el modelo de Educación a Distancia específicamente, se hace mención a inclusión, cobertura y flexibilidad como ejes fundamentales, sin estos no es posible garantizar una educación de calidad bajo esta modalidad.

Su finalidad de combatir la exclusión social, educativa, étnica, religiosa, de género y económica que actualmente sufren muchas personas en nuestro planeta (Sánchez). La inclusión no se reduce al contexto educativo, sino que constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos: comunidades escolares, familiares y sociales (Parrilla, 2002).

En los Modelos de Educación a Distancia la inclusión no refiere únicamente el contexto educativo, sino que integra de manera paralela el ámbito social, político, económico y cultural para diseñar, desarrollar y poner en práctica

la educación inclusiva, que trasciende la propia dimensión educativa. En gran medida, la práctica de la educación inclusiva está supeditada al contexto en el que se desenvuelve (Dueñas Buey, 2010).

8. ¿Es posible la inclusión en los modelos de educación a distancia?

Educar en la actualidad partiendo de los modelos cuadrados y limitados tradicionales no garantiza la cobertura total de los diferentes tipos de comunidades a lo largo del territorio, ya que la creciente demanda y las nuevas formas de educación requieren políticas educativas donde todos los miembros de la sociedad se vean incluidos, y que, con paciencia y mucho tacto, sean pensadas con el objetivo de atender las necesidades de las distintas poblaciones que coexisten en una misma tierra, y que a su vez respondan a los requerimientos de calidad en educación.

Por esta razón, es importante aplicar e introducir en las instituciones gubernamentales conceptos como la “accesibilidad educativa”, la que no es otra cosa que el despliegue de las acciones institucionales orientadas hacia la eliminación de todo tipo los obstáculos para promover la creación de condiciones que reconozcan el derecho a la individualidad de cada alumno (Grzona, 2014). Lamentablemente, en el panorama educativo colombiano existe una marcada exclusión social y educativa, que parece presentarse como un fenómeno creciente en muchos países del mundo y es un objeto de gravísima preocupación y que debe generar una actitud de severo escrutinio ante las políticas públicas, especialmente en América Latina, que se caracteriza por ser la región más desigual del mundo (Hernandez, 2012).

El aula tradicional no tiene la preparación ni la capacidad para hacer frente ante las distintas problemáticas de la juventud que está buscando preparar, no se encuentra en las condiciones de atender las necesidades de los diferentes tipos de población educativa que hoy se encuentran en las escuelas y que requieren nuevas formas de enseñanza desde la inclusión y la flexibilización del currículo.

El aumento de la demanda social de educación generó la masificación de las aulas convencionales, dado que, por una parte, surgió la explosión demográfica, y por otra -propiciado por el desarrollo- existía una exigencia

y presión social justas, de alcanzar todos los niveles de estudios por parte de clases sociales nuevas demandantes del bien de la educación con el consiguiente deterioro de la calidad de ésta.

Hacer un acercamiento a una definición de inclusión en este contexto, respondería básicamente a lo que Ainscow (2006) destaca la confluencia de tres elementos (presencia, aprendizaje y participación) en la noción de inclusión, a la que consideran como un proceso de mejora sistemático que deben afrontar las administraciones educativas y los centros escolares para intentar eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumno.

Según Pilar Arnaiz (2003), para lograr una educación inclusiva es necesario desarrollar diversas condiciones en: el currículo, los agentes educativos y los recursos o materiales. En este sentido la escuela debe ser consiente en que si quiere ser inclusiva debe transformarse. Las escuelas tienen que cambiar su organización y funcionamiento, los patrones generales de la educación misma, revisar a fondo su currículum y favorecer dinámicas de trabajo colaborativo entre todos los miembros de la comunidad educativa (González, 2008).

La Política Educativa debe estar diseñada no solo para ofrecer un servicio sino para poder generar un impacto tanto en los estudiantes, como en la comunidad misma. Es por esto que el reto de los Sistemas Educativos, se convierten también en retos sociales donde el todo es el objetivo principal y fin mismo de la educación. Por lo tanto, es importante reconocer que el aula inclusiva no es solo un espacio, sino que la conforman todo los elementos que garanticen poder responder a las necesidades de los estudiantes.

Sin embargo, cuando en materia de política pública, se piensa en aspectos directamente relacionados con mejorar tanto la equidad como la inclusión implica no sólo atender y resolver los sesgos en el ingreso, sino también garantizar mejores oportunidades de permanencia y de titulación así como difundir entre los aspirantes información sobre las competencias necesarias para cursar diversas carreras y documentar los perfiles profesionales de egreso. (Aupeit*)

La educación a distancia es sin duda una poderosa herramienta que puede ayudar a promover la inclusión en una variedad de aspectos de la sociedad colombiana, puesto que la misma comprende dentro de sus potenciales beneficios comodidades tales como: el acceso a materiales de calidad profesional desde sitios apartados, aprendizaje fuera de las limitaciones propias de las aulas de clase, creación de un espacio maleable en función de las distintas realidades del estudiantado, mayor facilidad en cuanto a la obtención y acceso de información y una atención especial para los distintos tipos de inteligencia de las personas (Carbuero-Almenara, 2016).

Lo anterior, no debe perder de vista lo mencionado por la UNESCO (Como es citado en García, 2011) “las sociedades con cierto grado de modernización tecnológica tienden a generar brechas en la capacidad de asimilar las tecnologías emergentes, debido a los distintos niveles de instrucción que poseen los individuos en cuanto a las TIC”.

Es por esto que, Reinen y Plomp (Como es citado en Vorely y Lord, 2000), encontraron que existe una gran brecha entre mujeres y hombres en cuanto al uso de computadores en las escuelas en los 21 países que analizaron. Como fue anteriormente mencionado, el uso de las computadoras condiciona el conocimiento de nuevas tecnologías en el mundo digital, se deduce que existe una disparidad en cuanto al manejo de las TIC entre ambos géneros, una en la que los hombres salen desproporcionadamente favorecidos. Esta problemática, sin embargo, ha sido superada por instituciones como la UNAD en Costa Rica, la cual tiene un alumnado constituido principalmente por mujeres (Castro-Monge, 2017).

Otra potencial fuente de desigualdades es la inequidad económica, ya que, muchos hogares en Colombia carecen de acceso a internet debido a su alto coste (Meltzer y Pérez, 2016; García, 2011), lo que en consecuencia genera una especie de analfabetismo tecnológico que puede presentar una limitante en el futuro para los estudiantes con orígenes vulnerables, y más específicamente, para su correcto desenvolvimiento en los programas de educación a distancia.

Barón y Gómez (2014), abordan en su trabajo las desigualdades presentes en el campo de las TIC, y sugieren que para cerrar las brechas de sociales que impiden injustamente la igualdad entre diversos grupos sociales, se

debe hacer énfasis en la alfabetización dirigida de los sujetos de aprendizaje, reivindicando así nuevamente el rol central del docente en la educación a distancia.

Por lo tanto, se hace hincapié en la necesidad de crear una relación simbiótica entre los tutores y las TIC utilizadas en la enseñanza, de manera que ésta pueda facilitar la instrucción en cuanto al uso de las tecnologías, según las diversas dificultades presentadas por los estudiantes de todo tipo de contexto social.

9. ¿Por qué es tan importante proyectar la cobertura educativa?

La cobertura educativa, más allá de ser un indicador que mide el acceso al sistema educativo, debe ser para las Instituciones de Educación Superior que ofertan programas a distancia la posibilidad de formar profesionales desde las regiones, generar arraigo, disminuir la migración hacia las ciudades capitales, permitir el acceso a quienes no tienen posibilidad de desplazamiento y sobretodo contribuir en procesos de responsabilidad social universitaria e investigación en las comunidades. La cobertura es indisociable de una lucha de mayores alcances contra la desigualdad de oportunidades que padecen los grupos sociales carentes. (Aupetit*).

El estado colombiano ha manifestado durante la última década una clara intención de integrar las TIC con el sistema educativo público y las políticas de educación en general (Meltzer y Pérez, 2016), sin embargo, existe un problema serio que se impone como una limitación a la amplitud y alcance de la educación online: según García (2011) a pesar del gran despliegue de recursos gubernamentales invertidos enseñando a las comunidades rurales a utilizar computadoras, estas se ven imposibilitadas a la hora de usarlas en su vida diaria por los altos costes de instalación de servicios de internet. También sugiere García (2011) que aparentemente los estudiantes de estas zonas ejecutan las tareas informáticas con gran lentitud y dificultad, debido en gran parte a la negligencia de las directivas de las instituciones educativas públicas que operan sin supervisión del Ministerio de Educación.

10. La flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Dentro de los Modelos Educativos, las Instituciones deben concebir la importancia de incluir la flexibilidad dentro de sus currículos. La flexibilidad, entendida como la capacidad de adecuarse a las exigencias de la práctica y, además, a los cambios que se producen en la sociedad (Sallán, 2000).

Un elemento primordial en un modelo de educación a distancia es el currículo y su flexibilidad ya que cada estudiante y cada contexto son diferentes. Por ello no debemos olvidar que el currículo debe servir de ayuda para el maestro y no de manera contraria, pues es el maestro quien debe ir ajustándolo de acuerdo a las necesidades de los alumnos a fin de que, en lo posible atienda a la mayoría del aula (MEYBOL). La educación superior a distancia no puede limitarse a reproducir los esquemas curriculares de la educación presencial con un simple cambio de metodología (González L. J.).

Como menciona Vygotsky, la educación debe buscar potenciar el desarrollo de la persona dentro de los límites de la zona de desarrollo próximo (citado por Borsani, 2008, p. 28), es aquí donde el docente debe de manera estratégica logrará identificar las habilidades, destrezas y limitaciones de sus estudiantes para generar un plan que permita integrar y potenciar dentro de un mismo espacio sin excluir ni diferenciar. El aula inclusiva es, o ha de ser un espacio de todos, pensado y desarrollado como una comunidad de participación (Ángeles, 2019).

Para lograr una educación inclusiva es necesario desarrollar diversas condiciones en: el currículo, los agentes educativos y los recursos o materiales (Arnáiz Sanchez, 2003). De tal manera que se desarrolle un trabajo articulado que vaya siempre direccionado a dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.

Sin duda, es un hecho incontrovertible que la virtud más importante de la educación a distancia, y tal vez esa que justifica el mero hecho de que nos detengamos a discutir sobre ella, es la flexibilidad que esta presenta para los estudiantes de diversas realidades geográficas, sociales y económicas. El establecimiento de una metodología que facilite el esfuerzo y la

constancia del alumno, y que funcione alrededor de sus necesidades debe ser la prioridad de toda institución dedicada a la educación a distancia (Pagano, 2007).

Conclusiones

Colombia desde los años cuarenta ha sido referente internacional en la creación e implementación de modelos educativos a distancia. Sin embargo, todavía hay un horizonte demasiado largo que construir, pues, aunque desde las instituciones de educación superior se trabaja por estructurar de mejor manera este modelo (calidad educativa), en el territorio ha habido limitantes (acceso a internet), dejando, por ahora, más retos que logros.

La apuesta de las instituciones de educación superior en Colombia ha logrado difuminar las gruesas líneas que separaban a las distintas regiones del territorio en cuanto el acceso a la educación y del mismo modo ha mejorado los índices de inclusión educativa en personas que no pueden acceder al sistema educativo profesional tradicional.

El término inclusión tiene muchas vertientes, una de ellas es poder garantizar la cobertura de la educación en las zonas menos favorecidas y de esta manera poder incentivar la permanencia en las regiones, disminuyendo la migración hacia ciudades capitales, lo que genera el abandono del campo y por ende de los procesos agrícolas y económicos que han venido disminuyendo a través de los años.

Las instituciones de Educación Superior que ofertan los Programas de Educación a Distancia deben permanentemente generar estrategias que permitan acompañar, evaluar e innovar curricular y pedagógicamente en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes que optan por esta modalidad, pues a través del tiempo se ha visto que son más los jóvenes que día a día quieren acceder a esta modalidad como posibilidad de formación profesional.

La modalidad de educación mediada por herramientas digitales presenta retos propios de cualquier innovación, pero con el pasar de los años y la estandarización de esta forma de educar tan joven se irán poco a poco venciendo cada una de las problemáticas que se han venido presentando desde en las últimas. Es sin duda, por lo tanto, una inversión a largo plazo

la de complementar el abastecimiento de la demanda educativa con las nuevas formas de enseñanza virtuales, y a su vez puede asegurar con total naturalidad que los réditos de tal esfuerzo se verán con gran abundancia y esplendor en la sociedad colombiana.

Finalmente, cabe la pena mencionar que el contexto educativo colombiano, hoy, más que nunca, tiene, no solamente una gran oportunidad, sino el reto de comprender las bondades que trae para una sociedad el acceso a la educación; ésta no se puede seguir concibiendo como una amenaza, una pérdida económica o un problema a nivel de estado; por el contrario, si éste territorio fue pionero en implementar modelos innovadores en materia de educación, debe ser nuevamente quien abandere una educación donde lo primordial sean las personas y se les permita una oportunidad de transformar sus contextos.

Referencias

- ACPO. (s.f.). *BANCO DE LA REPÚBLICA* . Obtenido de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/landingpage/collection/p17054coll24>
- Aretio, L. G. (s.f.). Historia de la Educación a Distancia.
- Arnáiz Sanchez, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos.
- Aupetit*, S. D. (s.f.). Cobertura y promoción de la equidad en el sistema de educación superior en México. *Perfiles Educativos*.
- Barón L. F. y Gómez R. (2014). *Más que teclas y pantallas. Acceso público a TIC en Colombia*. Cali, Colombia. Universidad Icesi
- Cabero Almenara J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8, 15,.
- Calderon, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*. Vol. XXI.
- Castro-Monge, E. (2017). La educación a distancia como factor de inclusión social: UNED, 40 años democratizando la educación en Costa Rica. *Revista Espiga*, 16(Número Especial), 8-39. doi: <http://dx.doi.org/10.22458/re.v16i0.1926>

- Dueñas Buey, M. L. (2010). EDUCACIÓN INCLUSIVA. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 358-366.
- Estévez, J. A., Castro-Martínez, J., & Granobles, H. R. (2015). La educación virtual en Colombia: exposición de modelos de deserción. *Apertura*, 7(1), 1-10.
- Forero, G. A., Sala, X. B., & Chalezquer, C. S. (2010). La generación interactiva en Colombia: adolescentes frente a la Internet, el celular y los videojuegos. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 9(17).
- Facundo, A. H. (2010) “El difícil tránsito a la virtualidad. La educación superior a distancia en Colombia luego de tres décadas de desarrollo” en Rama, R. y Pardo, J. (Ed) *La educación superior a distancia: Miradas diversas desde Iberoamérica* (pp 45-63). Instituto Tecnológico Virtual de Educación. Madrid, España.
- Farrell, P. (2001). “Special education in last twenty years: have things really got better?”. *British Journal of Special Education*, 3-9.
- García, F. (2016). Determinantes y perspectivas del uso del internet y de la banca digital en Colombia. *Observatorio Económico Colombia*, 1-15.
- García, N. S. G. (2011). La brecha cognitiva: una realidad educativa que va más allá de la brecha digital entre las instituciones urbanas y rurales de Manizales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 7(2), 37-56.
- González, L. J. (s.f.). La educación superior a distancia en Colombia. *Instituto Colombiano para la Educación Superior*, 16-65.
- González, M. (2008). *Diversidad e Inclusión Educativa: algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar*. REICE.
- Grzona, M. A. (2014). La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas. una mirada didáctica. *UNCUYO*.

- Henao, D. P. A. (2015). The impact of telecommunications upon online education and Colombian democracy consolidation. *Academia y Virtualidad*, 8(1), 99-110.
- Hernandez, Á. M.-R.-L. (2012). *Avances y desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica*.
- Homrani, E. C.-M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 254-270.
- IESALC. (s.f.). Obtenido de DIGITAL OBSERVATORY FOR HIGHER EDUCATION: www.iesalc.unesco.org.ve
- Jara. (13 de octubre de 2019). *La evaluación y la sistematización*. Obtenido de <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/06-Jara-1-Castellano.pdf>
- Latas, A. P. (2004). Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/39207782>
- _____. (2004). LA CONSTRUCCIÓN DEL AULA COMO COMUNIDAD DE TODOS. *Organización y Gestión Educativa*, 19-24.
- Llamas, J. L. (2009). AULAS INCLUSIVAS. *UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA*, 89 - 105.
- Luisa, D. B. (2010). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2010. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785016>
- _____. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 358-366.
- Meybol, C. (s.f.). <http://www.repositoriocdpd.net>. Obtenido de http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/290/Art_CalderonM_EducacionInclusivaTarea_2012.pdf?sequence=1
- Meltzer, J. P., y Pérez, C. (2016). Digital Colombia: Maximizing the global internet and data for sustainable and inclusive growth.

- Morales, F. (17 de Octubre de 2019). *dialnet.unirioja.es*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4796216.pdf>.
- Nacional, M. d. (11 de octubre de 2019). *MINEDUCACIÓN*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-363487.html?_noredirect=1
- Número de universitarios casi se duplicó en la última década. (2018, Abril 29). *Portafolio*. Obtenido de: <https://www.portafolio.co/economia/numero-de-universitarios-casi-se-duplico-en-la-ultima-decada-516663>
- Pérez Gómez, A. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 171-177.
- Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 13-31.
- Pagano, C. M. (2007). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(2), 1-11.
- República, C. G. (s.f.). *Introducción al e- Learning*. Obtenido de https://campus.cgr.go.cr/capacitacion/Induccion/e-Learning/15_elearning_asincrnico_y_sincrnico.html
- Sallán, J. G. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden1. *Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada*, 31-85.
- _____. (s.f.). cambio de cultura y organizaciones que aprenden. 31-85.
- Sánchez, P. A. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 25-44.
- _____. (s.f.). <https://digitum.um.es/>. Obtenido de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/27247/1/Escuelas%20eficaces%20e%20inclusivas%20c%20b3mo%20favorecer%20su%20desarrollo.pdf>

- Tarababini, X. B. (15 de OCTUBRE de 2019). *Las evaluaciones externas de las políticas educativas nacionales: causas y efectos*. Obtenido de <http://www.oge.net/>
- Torres, B. A. P. (2006). La Universidad Santo Tomás y su contribución en el campo de la Educación a Distancia en Colombia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 9(1-2), 93-125
- UNESCO, D. D. (s.f.). http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF. Obtenido de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Volery, T., & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education [Factores de éxito críticos en la educación en línea]. *International journal of educational management*, 14(5), 216-223.
- Webster J., & Hackley P. (1997) Teaching Effectiveness in Technology-Mediated Distance Learning [Efectividad de la enseñanza en el aprendizaje a distancia a través de tecnología]. *The Academy of Management Journal*. 40(6) 1282-1309.
- Zabala, M. P. G., y Torres J. M. S. (2013). Análisis de las estrategias del Gobierno colombiano para la inclusión de los ciudadanos en la Sociedad de la Información propuestas desde 2000 hasta 2011. *Revista de Estudios Sociales*, (47), 133-146.

Capítulo 8

La ciudadanía digital: entre la subjetividad política y la experiencia digital

Chapter 8

Digital Citizenry: Between Political Subjectivity and Digital Experience

Milton Adolfo Bautista-Roa

Resumen

Se plantea un abordaje a la configuración de la subjetividad en su dimensión política a partir de la experiencia con las tecnologías digitales en el marco de la educación para la ciudadanía. El alcance de este escrito se desarrolla con el fin de establecer sus relaciones, dinámicas y su aporte a la educación, en aras a construir una sociedad tolerante y en convivencia, desde criterios de justicia social y equidad. Se busca ofrecer alternativas para dinamizar la relación educación, sociedad y tecnología de la comunicación y la información, en aras a fortalecer las políticas educativas a nivel nacional e internacional que orientan sus fines a la construcción de una ciudadanía mundial.

Palabras clave: Subjetividad, tecnologías digitales, ciudadanía, cibernética y educación.

Abstract

An approach to the configuration of subjectivity in its political dimension is discussed from the experience with digital technologies in the framework of education for citizenry. The scope of this chapter includes the objective of

establishing their relationships, dynamics and contributions to education, as a way to build a tolerant society in coexistence, with criteria of social justice and equity. It seeks to find alternatives to boost the relationship between education, society and technologies of communication and information, to strengthen education policy nationally and internationally, whose end is the building of world citizenry.

Keywords: Subjectivity, Digital technologies, Citizenship, Cybernetics, Education.

1. La ciudadanía digital como problema social contemporáneo

Educar tanto para la ciudadanía mundial como para la ciudadanía digital es un reto de carácter mundial, desde donde los planes nacionales y currículos institucionales deben garantizar su efectividad en la formación de competencias ciudadanas. Si bien es cierto que la ciudadanía posee un carácter mundial también lo es el que esta debe responder a los contextos reales donde se vive la experiencia del ser ciudadano, específicamente donde se vivencian los problemas sociales que exigen del sujeto una respuesta real y concreta. Es un hecho el que millones de personas padecen las consecuencias de la guerra en el mundo entero y por ello otro tanto se encuentran en situación de desplazamiento y exclusión social; también es cierto que los radicalismos emergen en diferentes puntos del planeta, tanto los fanatismos religiosos que amenazan con el terrorismo la vida de miles de personas, como los brotes de xenofobia que crecen al ritmo de los discursos promotores de ideologías extremas. A su vez, la crisis económica mundial, consecuencia de la especulación financiera, ha dejado un halo de pobreza e indigencia en personas sin techo. Estos fenómenos exigen una respuesta de ciudadanos comprometidos con el cambio social no solo de sus regiones y naciones, sino también del mundo entero, ante las situaciones que amenazan con la existencia de las sociedades humanas. De este modo, la justicia, la construcción de justicia social, la consolidación de otras formas de democracia, el establecimiento de relaciones de solidaridad y tolerancia, y el reconocimiento de las diferencias en el marco de la convivencia, se constituyen en los fines de la educación para una sociedad que cambia en aceleración constante.

Ante la consolidación de una cibercultura o cultura digital, las necesidades de educar para la ciudadanía poseen una gran oportunidad, pero hacen falta criterios que la orienten hacia los fines sociales en lugar de generar subjetividades sin vínculo social. Es necesario dar claridad a la posibilidad de una ciudadanía digital, pero desde criterios de democracia, libertad y justicia social, precisamente en una época donde la cibernética se ha establecido como el marco de acción para una sociedad de control y disciplinamiento, que amenaza con una crisis del sujeto que experimenta un nihilismo absoluto.

La construcción de subjetividad es un tema inacabado en permanente construcción. La misma subjetividad posee una dimensión personal, pero en relación con los otros abre otro tipo de dimensiones, se trata de la experiencia de la inter-subjetividad. En el contexto de las redes sociales esta intersubjetividad, en su dimensión política, exige nuevas respuestas para la construcción de la convivencia, la tolerancia, el diálogo entendido como interculturalidad, el establecimiento de la libertad, la construcción de justicia social y la generación de nuevas formas de democracia.

De igual manera, abordar el fenómeno digital requiere tomar postura ante la tecnologización de la educación, que instrumentaliza las relaciones de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar, y que acaece como mediatización de políticas capitalista que han hecho de la tecnología su principal motor de desarrollo. Problematicar la relación de lo digital y un proceso de educación social, requiere desarrollar una crítica a los medios de comunicación social, a los paradigmas de ciencia, tecnología e innovación, y a la cultura de masas. Lo digital requiere ser criticado para hacer emerger de él perspectiva de comprensión de una educación que se deslocaliza de lo escolar y se vincula a los procesos de mercado en la era moderna. Problematicar lo digital también abarca la pregunta por la identidad, por la comprensión de sí, por el sentido y la existencia, por el rol social que cada uno cumple en una comunidad, ello confrontará fenómenos a la vez tan complejos y arraigados en las mentalidades sociales tales como la violencia, la exclusión y la reducción del otro a medio.

Es necesario, entonces, problematicar la ciudadanía en un ámbito que desborda las comprensiones tradicionales del sujeto y de la política, ahora inmersas en escenarios que constantemente mutan, se hibridan, transmutan

y se autogeneran. Tanto la ciudadanía de otro modo configura otro tipo de sujeto, así como otra manera de ser sujeto genera impensables maneras de ser ciudadano, esto lo debe pensar la educación más allá de una respuesta técnica, es decir, hacia los límites del pensamiento: la pregunta por el existir de otro modo en otras circunstancias históricas.

Varias son las investigaciones que desarrollan una reflexión en torno a la ciudadanía en sus diferentes transformaciones contemporáneas, lo que indica la importancia de detenerse en sus dinámicas y desarrollos:

- Rueda Ortiz (2015) aborda la problemática que surge del uso de las tecnologías digitales junto al concepto de agencia simétrica, desde las cuales se originan experiencias de empoderamiento social: movimientos sociales, indígenas y feministas. Desde una ontología de la agencia se generan nuevas formas de socialidad basadas en la *filia*, donde el otro es *socius*, que permite la superación de la cibercultura como fármaco en cuanto causa de desindividuación.
- Aguilar-Forero (2017) desarrolla un trabajo etnográfico durante los años 2012 y 2014, sobre las prácticas comunicativas de la organización Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (H.I.J.O.S.), identificando que “si bien los nuevos repertorios tecnológicos son formas predominantes de producción y control, al mismo tiempo son dispositivos con potencialidad para la expansión de la subjetividad, la toma de la palabra, la cultura política y el ejercicio ciudadano o ciberciudadano particular” (pág. 124).
- Chamorro & Palacio (2015) identifican el origen de la idea de ciudadano como idea ilustrada que se ha desarrollado en experiencias de revoluciones logradas por internet (revolución Facebook, Primavera Árabe, etc.) y desarrollan teoría fundamentada desde un estudio de los MOOC, desde lo que concluyen que la información establece los cimientos de la isegoría y la isonomía que garantizan el ejercicio ciudadano en los espacios digitales.
- Sierra & Gravante (2016) realizan un estudio de la ciudadanía digital y la experiencia colectiva en América Latina, específicamente en movimientos indígenas de México, Bolivia y Ecuador, desde lo cual identifican una comunicología de la praxis, un saber para la acción,

que se constituye en base de reflexividad y metacognición en una propuesta de “trabajo de la imaginación” en la era de la globalización, lo que se denomina una Comunicología otra.

- Condorelli & Gambetta (2016) proponen la inclusión del concepto de ciberactivismo, que se reduce al uso estratégico de las tecnologías digitales para movilizaciones políticas, en el de biopolítica digital, entendida como producción incesante de lo común en y por las redes, que problematice la existencia de un activismo digital de carácter reproductor/conservador. Es así como se pensarán las manifestaciones como posibilidades que emergen de un proceso inmanente de producción de lo común en las redes.
- Menéndez de Llano (2016) conciben la “ciudadanía digital” como vector político que modula el ejercicio de la democracia y puede revertir el proceso de desafección política de las sociedades de masas. Desde esa discontinuidad histórica, como escenario radicalmente nuevo, se vincula la tesis de la ciudadanía digital desde la teoría de la transformación postmaterialista en las sociedades occidentales, entendida críticamente como una forma de preferencia adaptativa a un contexto de individualismo expresivo y mercantilización generalizada.
- Barios Tao (2015) enmarca la relación humanismo, bioética y educación en el contexto de la cibercultura, desde el interés por sobre el tipo de sujeto social emergente en la era digital con sus mediaciones tecnológicas, en expresiones como cyborg, hombre postorgánico, hombre numérico, hombre simbiótico, cyberanthropos. Como respuesta, propone las comunidades de aprendizaje, la alfabetización digital, sustentados en el uso de la narrativa para la configuración del sujeto.
- Ramírez & Anzaldúa (2014) identifica el uso de las redes como una auténtica comunidad de intereses, que lleva a la participación y a la acción política o humanitaria, como lo demostraron los recientes movimientos sociales “La Primavera árabe” o el movimiento mexicano “#YoSoy132”. En ellos primaron las resistencias en las multiplicidades: las marchas, los videos, los tuits, demuestran que no se tolera ya cinismo, corrupción o desvergüenza. Pero también posee una ilusión de vínculo tolerando y difundiendo actos de crueldad, cinismo y perversión que se presentan posibles y se naturalizan.

- Bermúdez Grajales (2018) plantea que con las actuales tecnologías digitales se están cultivando prácticas políticas de gran trascendencia, en cuanto comunicación apasionada, multimodal e incidental que logra distanciarse de una política tradicional-representativa. Además, se integra a propuestas contrahegemónicas con lenguajes hipertextuales des-identificándose con una lógica dominante.
- Rivera Piragauta (2014) expresa, desde un punto de vista filosófico, que el hombre se ha transformado por la intervención de la tecnología, propiciando su definición como cyborg, y el mundo que habita ampliado sus fronteras se denomina ahora ciberespacio; además avatar será una proyección de la definición de hombre habitando el ciberespacio.
- Cuenca, Ramírez & Beltrán (2016), desde una metodología hermenéutica, identificaron los procesos de subjetivación vinculados con las formas específicas de interacción en la red social virtual Facebook, determinado el sentido político implicado en las narraciones de los jóvenes y el análisis de las formas de regulación reconocidas en relación con la política del uso responsable de las Tic, resaltando la necesidad de reconocer el lugar de enunciación de la subjetividad política como un eje central para la comprensión de la realidad.
- Jaramillo, Cabarcas, Villamil, Vallejo & Soto (2018) resaltan la ontología experiencial ante el modo de ser cibernético, que subjetiviza al hombre como avatar desde una concepción de la sociedad cibernética como sociedad de control, basada en las modulaciones de la información que pueden ser traducidas a cifras y que pueden ser operadas por dispositivos tecnológicos; donde el cerebro se concibe desde una perspectiva matemática y física, y los cuerpos se ven afectados por las tecnologías de la virtualidad.
- Feixa, Fernández-Planells & Figueras-Maz (2016) plantean una reflexión sobre la metamorfosis de los movimientos juveniles en la transición de la era digital o hiperdigital (era de la web social) que se sintetiza en un cambio terminológico: Generación @ o Arroba versus Generación # o Hashtag. En este contexto los movimientos se destacan por la movilización de ciudadanos, en especial de jóvenes; por problemáticas locales, aunque con interconexiones globales

-glocal- a través de la ocupación del espacio público físico (offline) y del uso de las TIC como herramientas de información y participación (online); todo ello de manera fluctuante y polifásica.

Teniendo en cuenta lo anterior, se resalta la existencia de un espacio para aportar como lo es el de la subjetividad política en los procesos de ciudadanía digital en el marco de la sociedad cibernética, pero con un gran aporte educativo: orientado a la educación de ciudadanía mundial; lo cual favorecerá el vínculo interdisciplinar desde las ciencias sociales a la educación.

Asimismo, se evidencia que los estudios referenciados determinan esquemas de significación en que se dan las transformaciones del mundo real al mundo digital en los sujetos, pero no describen precisamente el modo en que estas acontecen; vislumbran la existencia de otro modo de ser, pero desde diferentes perspectivas, unas optimistas, como lo es el proponer la ciudadanía como establecimiento de relaciones de socialidad como ejercicio de la amistad que supera el simple dato numérico, u otras de modo pesimista, cuando se identifica la sociedad digita como un sistema de control que diluye al sujeto.

Sin embargo, es necesario resaltar que lo que se subraya en las investigaciones de manera conjunta es la posibilidad que las tecnologías de la comunicación y la información han venido abriendo para la exploración de otras formas de organización política junto a la emergencia de nuevas categorías que afectan al individuo en su constitución individual y en su relación con la sociedad.

2. La construcción de ciudadanía: un imperativo para el siglo XXI

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- (2016), uno de los fines prioritarios de la educación para el siglo XXI es la educación para la ciudadanía, la cual busca responder a las graves y terribles problemáticas que aquejan la construcción de sociedades justas, democráticas y equitativas. ¿Qué hacer ante los dramas que viven otros seres humanos en el mundo? ¿Cómo reaccionar frente a las crisis humanitarias que se desatan con el establecimiento de

la guerra, la corrupción política, la exclusión social y la destrucción del medio ambiente? La ONU planteó, pues, como prioridad en sus políticas la Pertinencia del aprendizaje tanto para la inserción profesional como para el ejercicio de la ‘ciudadanía global’, consignada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030 (2015). Específicamente, la meta 4.7 busca Garantizar un aprendizaje pertinente para el ejercicio de la ciudadanía global, e indica que se pretende educar para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida acordes a este, “los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios” (CEPAL, 2016, pág. 15). La meta no solo se orienta a la educación primaria o básica en países en conflicto o de renta baja, sino al enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida, poseyendo un alcance geográfico universal, en un mundo interdependiente e interconectado para todos los países, independientemente de su nivel de ingresos o de desarrollo. Sin embargo, los indicadores de la meta 4.7 se orientan hacia contextos de educación institucionalizada en la escolarización primaria y secundaria; de ahí que estos sean planteados de la siguiente manera:

Grado de incorporación de i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, comprendidos la igualdad de género y los derechos humanos, en todos los niveles en: a) las políticas de educación nacionales; b) los planes y programas de estudios; c) la formación de docentes; y d) la evaluación de los estudiantes (UNESCO, 2015, pág. 37).

Esta meta, precedida del Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana -ICCS-, desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Académico –IEA-(2008), fue reiterada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe -CEPAL- dado que ratifica como una prioridad para las políticas mundiales el garantizar del acceso a la información y la participación ciudadana (ONU, 2016). Como consecuencia, se han establecido en los países latinoamericanos lineamientos y pruebas estandarizadas para medir los índices de formación en ciudadanía (OCDE, 2016), con énfasis en ciudadanía sostenible (UNESCO, 2017).

Para el caso de Colombia, el MEN en el año 2003 publicó las normas de competencia para la educación media en comprensión lectora y escritora, matemáticas, ciencias, inglés y educación cívica y ciudadana (MEN, 2006; OCDE, 2016). En el año 2016, y como consecuencia del establecimiento de los objetivos del desarrollo sostenible, Colombia fue objeto de estudio por la IEA respecto a la formación en ciudadanía como lo evidencia el documento Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016: Informe nacional para Colombia 2017 (MEN, 2017). Este, consideró las siguientes dimensiones de la ciudadanía: sociedad civil y sistemas cívicos, principios cívicos, participación cívica e identidades cívicas, además de la protección del medio ambiente y el desarrollo sostenible, el papel de la economía y la globalización mundial, las interacciones sociales en la escuela y el uso de las redes sociales en la participación ciudadana, creencias, actitudes, comportamientos cívicos e intenciones de comportamiento en diferentes aspectos relevantes para el ejercicio de la ciudadanía activa (UNESCO, 2016b). Una de las observaciones de este estudio, fue evidenciar que los jóvenes en Colombia, configuran ahora su sentido político desde el uso de las redes sociales y el contacto por internet, a la vez que se realiza en una menor medida por los medios de comunicación tradicionales como la radio y la televisión. (MEN, 2017).

En este sentido, y volviendo a la UNESCO, las tecnologías para la información y la comunicación –TIC- han sido constituidas como un medio privilegiado para la formación en ciudadanía. Lo corrobora el documento *Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje* (UNESCO, 2015b), cuando afirma que la innovación tecnológica favorece la construcción de la ciudadanía global, con el uso de todos los medios actuales de comunicación, a partir de los cuales se puede interactuar en mayor medida. Incluso, se menciona cómo toda innovación en podcast y blogs favorecerían el aprendizaje, y se convertirían como un reto para la educación de hoy, con nuevas modalidades, pues “a fin de desarrollar su propia comprensión y capacidad, los educadores también pueden recurrir al aprendizaje a distancia y en línea y a las plataformas de intercambio de información” (pág. 55).

Esto ha inspirado diferentes estudios (OIE, 2017) y experiencias de educación como lo es para Colombia el programa Ciudadanía Digital que fue lanzado en el año 2012 por el MEN, el cual se enfoca hacia la

competitividad de los ciudadanos y las empresas, desarrollando con ello un enfoque de las Tic aplicadas al emprendimiento y el desarrollo económico, acciones que también pretende el proyecto Vive Digital del Ministerio de las Tic.

Sin embargo, más allá de una aplicación tecnológica al ejercicio ciudadano, la tecnología implica otros interrogantes para la construcción de otro tipo de ciudadanía. Esta idea es ratificada por el Sistema de información de tendencias educativas en América Latina –SITEAL– en el documento Revolución digital: ciudadanía y derechos en construcción (2015), donde se advierte que ante el auge de la cultura digital emerge paralelamente una pregunta:

¿Emerge, pues, una nueva dimensión de la ciudadanía? Para contribuir a la reflexión sobre qué significa la noción de ciudadanía digital, o de ciudadanías digitales, es necesario caracterizar el impacto de la revolución digital en curso y atender, en especial, al escenario que se configura en América Latina puesto que una parte de los condicionamientos que tiene la ciudadanía son de carácter socioeconómico y cultural (SITERAL, 2015, pág. 5)

¿Se trata entonces de una nueva dimensión de la ciudadanía? Si así es ¿cómo entenderla? En los documentos internacionales de tipo educativo se determinó el modo en que la ciudadanía posee lecturas paradójicas, esto es: mientras que la ciudadanía surge como un anhelo mundial/global ha de contextualizarse en contextos locales/regionales; a la vez que es una competencia que se evalúa con criterios cognoscitivos y argumentativos, es también una dimensión de la vivencia a través de actitudes concretas de la práctica cotidiana y social que pretenden ir más allá de la estadística y los indicadores; es una exigencia de formación a lo largo de la vida pero se enfoca solamente a la formación básica y media, dejando fuera otros tipos de educación desescolarizada e incluso la educación vista como un ejercicio social de lo cotidiano, dejando de lado a una gran cantidad de población de la cual no se da razón en dichos informes. Al mismo tiempo, aunque se parte de una idea de ciudadanía en varias dimensiones, lo que se plantea con la vinculación de la tecnología digital se orienta únicamente hacia el desarrollo de tecnologías para la productividad. Esto se complejiza aún más si se evidencia que las agendas mundiales y regionales, así como

los lineamientos y pruebas estandarizadas, responden a planteamientos globales que pueden perder de vista las particularidades de las poblaciones humanas que requieren una transformación real de las causas que ponen en crisis el “ser ciudadano”. Es así como mientras se observa la ciudadanía como una práctica, la inquietud surge por lo que la fundamenta en un espacio digital, cruzado por una trama densa que ha configurado el mundo de las Tic, esto es, la sociedad cibernética. En el fondo del asunto y como punto de partida está el sujeto en su dimensión política, aquella esfera de lo humano que acontece en lo singular y tiene un imperativo global desde un ejercicio educativo que trasciende la escuela y hoy está condicionada por las redes de comunicación digital, en especial las redes sociales.

Lo anterior, entra debate en el momento en el que se plantea la posibilidad de una subjetividad virtual, online o avatar, en coexistencia y alternancia con una subjetividad real, en situación offline. Se trata de una experiencia cibernética mediada por la tecnología que, aunque garantiza una mayor cobertura y control de las dimensiones de la subjetividad, ejerce cambios en ella, mutándola en nuevas dimensiones. En esta línea, cabe preguntar: ¿Cómo deviene la subjetividad en una sociedad cibernética, donde prima el control y el disciplinamiento, y donde surgen transformaciones abiertas a lo poshumano? ¿Qué espacio quedaría para la libertad del sujeto, para la subjetividad misma, en un mundo cibernético que se expande al ritmo del avance de las tecnologías de la información? ¿Qué rasgos de la subjetividad configuran el ser socio-político en el ejercicio ciudadano en la era digital? ¿Qué impactos tiene el mundo digital en la educación del ciudadano, entendido como sujeto social y político? Estos y otros interrogantes buscan desarrollar una lectura de la subjetividad en su experiencia con las tecnologías de la información.

Asimismo, estas inquietudes refuerzan la necesidad de cuestionar la ciudadanía que, desde una visión transcendental, pretende abarcar la configuración de un ciudadano mundial, desde procesos educativos mediatizados, no solo exclusivos de la escuela. Esto supondría poner en entredicho las perspectivas de UNESCO en lo que se entiende como educación para la ciudadanía y someter a crítica esta pretensión para el caso de las regiones. En el caso de Latinoamérica, el sujeto es confrontado ante su rol como ciudadano ante las realidades que vive el continente,

tal como lo expresan Alvarado & Ospina (2014), cuando se revisa el panorama de desigualdad, pobreza y exclusión, donde los grupos armados y la delincuencia social son un riesgo permanente para las jóvenes generaciones, “situaciones que se dan todas en la violación reiterada de los derechos humanos” (págs. 19-20).

Es necesario, entonces, ofrecer una respuesta a la exigencia global que tiene la educación a nivel mundial de educar para la ciudadanía pero respondiendo desde las realidades locales, más aún, se requiere brindar una alternativa para la educación en la ciudadanía desde los retos que permanentemente están emergiendo de los cambios profundos que en la sociedad está generando las nuevas tecnologías, desde una nueva mirada digital, donde los movimientos sociales mutan en redes y donde la apatía política se convierte incluso en violencia anónima contra el otro. Pero urge también responder a los retos globales, las dinámicas mundiales de capitalismo y globalización, de expansión de los mercados transnacionales y la mercantilización de lo humano. Todo esto, involucra el preguntar por aquello latente en el auge de las tecnologías digitales y específicamente qué transformaciones en el orden del sujeto están aconteciendo, transformado la mirada y el modo de ser en el mundo, un mundo digital, desde lo cual se ve una posibilidad para el sujeto: ejercer su ser o comprender su existencia en el siglo XXI como ciudadano digital.

A continuación, se abordarán las categorías que se consideran centrales para esta reflexión, a saber: subjetividad, cultura digital y ciudadanía. En ella se entrecruzan los ejes de comunicación, educación y sociología, estableciendo con ello un aporte al campo de estudio de ciencia, tecnología y sociedad –CTS–. Estas categorías buscarán proyectar inicialmente los elementos y el modo en que se configura la subjetividad de jóvenes en su dimensión política, desde su experiencia con las tecnologías digitales, en el marco de la formación para la ciudadanía del siglo XXI.

3. La crisis del sujeto moderno

La cultura digital y el avance de un mercado global han creado otras maneras de ser sujetos. Los actuales dispositivos de comunicación e información han generado una serie de lógicas y comportamientos sin precedentes, otros criterios para estructurar valores, mecanismos para

articular el sujeto a la sociedad, otros esquemas de pensamiento y otros modos de existencia humana. Estas dinámicas se producen en una época caracterizada por la desestructuración de los grandes discursos, la crisis de las instituciones, la experiencia del nihilismo, la fragmentación de un mundo por la concentración de riqueza, la complejización de los conflictos a escala global y la radicalización de los ismos, lo que generalmente trastoca la construcción de identidades dotándoles de otros sentidos y significados. Es así como diversas dimensiones de lo humano entran en juego en la consolidación de la identidad en la época post-moderna: lo religioso, lo étnico, lo territorial y lo nacional.

La construcción de identidad se ha trastocado desde sus elementos más auténticos con el ritmo que emerge la transformación técnica-industrial 4.0 y las posibilidades de innovación que plantean otros interrogantes sobre la experiencia humana. Estas transformaciones son posibilitadas por el sujeto mismo en medio del impulso de fuerzas múltiples y a veces antagónicas, como en el caso de la tradición frente a la modernidad, lo global ante lo local, lo digital ante lo que se considera real, lo puro y lo mixto, lo sincrónico y asincrónico. Estos elementos, entre otros, afectarán la constitución del sujeto también en sus múltiples expresiones: cuerpo, género, raza, nacionalidad, el sí mismo, la conciencia, la sensibilidad, la voluntad, el deseo y la razón. Más aún, el sujeto hará crisis primero con el establecimiento y luego con la fragmentación de campos que le definían y le significaban: primero el sujeto epistemológico, donde la crítica a la conciencia como estancia decisoria de lo subjetivo rompió el esquema sujeto cognoscente-objeto; segundo el sujeto trascendental, que se deshizo en cuanto las tradiciones históricas evidenciaron la necesidad de reescribir las relaciones de poder entre dominadores y dominados; y tercero el sujeto lingüístico, que desde la filosofía analítica rompe con las categorías ontológicas semantizadas por totalidades cerradas. Los campos se han diluido en el intento de definir al sujeto, dejando en evidencia la volatilidad e inestabilidad del mismo y descubriéndolo como errático, descentrado, escindido, inacabado, alienado y fluctuante.

Existe una crisis de la subjetividad en la época moderna, convirtiéndose esta en un asunto cambiante, en un permanente devenir. Esta subjetividad es producto de una lucha del sujeto con la autoridad y el modo como esta

administra el modo de vida de la sociedad. Como reacción, el individuo reafirma su diferencia, mientras el avance de la tecnología en los campos de la vida le presenta procesos de hibridaciones entre el organismo y la máquina. De este modo, en lugar de poseer una visión optimista de las tecnologías de la información y la comunicación, se asume una postura crítica en donde se capta la complejidad del fenómeno mismo y sus dinámicas, y del modo de cómo estas interactúan con el sujeto moderno. La inmersión de prácticas digitales cotidianas en la sociedad contemporánea, inaugura asimismo otro tipo de conceptualizaciones en las que la hibridación emerge constantemente: “máquinas, productos, instrumentos, aparatos, trucos, prótesis, redes, aplicaciones, programas, conexiones, flujos de energía y de información, interrupciones e interruptores, llaves, leyes de circulación, fronteras” (Preciado, 2011, pág. 19). Quizás, es el concepto de Cyborg, el que resemantiza otra concepción de lo humano, donde se produce una transformación de la identidad que desea diferenciarse ante los poderes instituidos del control de la vida. En este sentido, el Cyborg es la creación que evidencia la capacidad creadora de la imaginación y que desafía los límites de lo que está instituido, tanto social como legal, es decir, otro modo de entender las relaciones con los otros (ética) y otro modo de relación con las historia, las instituciones y los códigos (política). La crisis de la subjetividad se trata entonces de un rechazo a la ontologización de lo humano y a la naturalización de concepciones unívocas, en donde lo ficcional, como producto de un cuestionamiento que el sujeto hace de sí mismo y que expresa en otras maneras de narrarse, es la clave para vislumbrar un posible, un de otro modo que ser. La crisis del sujeto moderno es una vez más el levantamiento contra la ontología, el esencialismo y las dicotomías.

Los estudios críticos de la cibercultura mantienen esta orientación, la de crítica a la estructura tecnológica que ejerce relaciones de poder y de dominación sobre el sujeto, las cuales develan desplazamientos y transformaciones en el mismo, es decir, producen asimismo una fabricación del sujeto desde la propia acción. Esta subjetividad es también inter-subjetividad, es decir, relación entre la construcción de la identidad y su interacción en la red de relaciones sociales.

Un primer tipo de estudios son los simbólicos que hacen uso de la metodología etnográfica virtual, los cuales cuestionan criterios como: coherencia, entendida como el dilema entre la experiencia *off line* y *on line*, la autopercepción y el sentido de la intimidad dentro y fuera de la red; veracidad, es decir, correspondencia entre la ficción y la realidad, entre simulación y autenticidad; identidad, abordada como el reconocimiento del yo y el mismo en relación con el otro; racionalización, como narrativa permanente en la constitución del sí mismo; e identidad, elemento central para significar la representación que posee de sí el sujeto en relación con sus múltiples modos de ser. Un segundo tipo de estudio es el de la pragmática, el cual tiene el análisis lingüístico o ciberpragmática como metodología base. El ciberespacio, visto como lugar de uso y expresiones del lenguaje, es permanente construcción de discurso. El tercer tipo de estudios es de las narrativas, que aborda la construcción de la identidad como una traducción permanente del lenguaje que se construye a través de un medio tecnológico: el digital. Desde una perspectiva socio-cultural, se producen formas de subjetivación desde juegos del lenguaje en el marco de las teorías de la acción poder, esto es, el lenguaje entendido como un juego de sí que posibilita la producción, acción, transformación y afirmación de subjetividad.

En este tercer tipo confluyen diferentes metodologías (Gallego, 2017). La ya mencionada pragmática de la enunciación donde desde los aportes de autores como Negri, Hart, Virno y Lazzarato (2006), se desarrolla la problematización alrededor del funcionamiento de los dispositivos tecnológicos como productores y promotores de signos. De otra parte, la Teoría de la acción estratégica, sostenida por Jesús Martín Barbero, muestra las relaciones de discontinuidad y heterogeneidad que se establecen ante posturas tecnofílicas y tecnofóbicas. Asimismo, estudios desde la Teoría de la comunicación digital interactiva y los Estudios sobre poéticas tecnológicas abordados por Scolari, plantean múltiples mutaciones y migraciones de la subjetividad. Finalmente, la perspectiva foucaultiana ha generado postulados de las relaciones saber-poder en los campos de estudio como los son: Comunicación y cultura, estudios críticos de ciencia, tecnología y sociedad, estudios críticos ciberculturales, estudios feministas y posmodernistas de la ciencia. Desde estos últimos campos se problematiza lo digital en perspectiva de una filosofía política

de la tecnología y de una antropología de la cibercultura. En este sentido, se cuestiona el modo como los horizontes de la experiencia humana, individual y social, han sido transformados desde lo digital y el efecto que esto ha tenido en la configuración y transformación de las subjetividades.

La subjetividad, es el resultado de un proceso entre estructuras sociales y comportamientos individuales, y es posibilidad de experiencia de ser, habitar y apropiar el propio mundo, o el mundo con los otros. En el caso digital, las experiencias son mediatizadas por tecnologías y medios digitales, en una época de la convergencia digital (Jenkins, 2008), definida como el encuentro entre cultura popular, cultura digital y cultura visual. Al decir de Elías (2010) existe una interdependencia entre el individuo y la sociedad, que es posible por las cadenas figurativas encargadas de generar afinidades oposiciones generacionales a través del lenguaje heredado y aprendido, y que determinan nuevos marcos de inteligibilidad, sensibilidad y sociales, desde lo narrativo y lo performativo del lenguaje. Estas figuraciones generan a su vez mutaciones, entendidas como modificaciones de las prácticas, las mentalidades y los modos de ver el mundo. Barico (2006) observa estos cambios como resultado de la convergencia entre tecnologías digitales, arte y mercado, donde las generaciones transitan entre la novedad y la herencia del pasado. A su vez, Scolari (2008) manifiesta en este sentido, que el lenguaje contemporáneo adquiere complejos niveles de densidad, por cuanto la imagen ha adquirido un protagonismo en el espacio socio-cultural, lo que a su vez se evidencia igualmente en las novedosas prácticas de la comunicación que están mediadas por tecnologías digitales interactivas. De este modo, tanto la comunicación, como el consumo cultural y la percepción estética, modifican la construcción de otro tipo de tiempos y espacios; en tal sentido son determinantes las prácticas de comunicativas digitales interactivas y las nuevas configuraciones y formas de acción colectiva.

4. La construcción de subjetividad

La subjetividad se constituye como un eje de la constitución del sujeto moderno, fundamentada en sus raíces por Descartes, quien inaugura otro tipo de pensamiento que abandona las explicaciones metafísicas para determinar el fundamento en la racionalidad del sujeto: Pienso,

luego existo. La construcción del sujeto cartesiano da origen a la ciencia moderna que mantiene su vigencia hasta el siglo XIX. La diferenciación entre sujeto, subjetividad y subjetivación es abordada por Herrera & Garzón (2014) desarrolla una mirada sobre el debate que al respecto poseen la filosofía y las ciencias sociales. Al respecto, es el sujeto según Descartes quien inaugura la modernidad, fundamentando en sí tanto la forma racional de conocer, la historicidad y la técnica. En cuanto a la forma de conocer, si esta es la aplicación de la racionalidad, se entendería que la realidad en su totalidad puede ser racioalizable, abarcada plenamente por el pensamiento. Como historicidad, no existiría una explicación metafísica para entender la realidad, sino que esta tendría toda su explicación en una fundamentación racional. Como técnica, esta sería el mecanismo por el que el ser humano adaptaría la realidad para sí, un modo de transformar lo externo a sí mismo, es decir, el mundo.

Como una primera crítica al sujeto según Descartes, Martin Heidegger desarrolla tres ideas que se dirigen al fundamento del pensamiento moderno, logrando con ello deconstruir desde el interior la idea metafísica del sujeto. Ante la postura de un sujeto que sirve de fundamento para toda la realidad, Heidegger propone una diferenciación entre el Yo y el sujeto; precisamente este último sería un acontecimiento del ser en el mundo, muy distinto al Yo quien sería una representación que emerge del sujeto: “la esencia de la subjetividad descansa en el ser en el mundo, pero no al revés: el ser en el mundo no descansa en la idea de una subjetividad” (Herrera & Garzón, 2014, pág. 61). Asimismo, la historicidad no sería entendida como una representación, pues de darse así, el destino sería el nihilismo, una representación cerrada de lo humano concebido por sí mismo: “el nihilismo, entendido como una experiencia radical de agotamiento del ser, se da precisamente allí donde el pensamiento pretende hacer encajar al ser en el mundo en la idea de una subjetividad autoinstituida” (Herrera & Garzón, 2014, pág. 61). En tal sentido, la técnica no sería una resultante de la dicotomía sujeto-objeto, sino un modo en el que se expresa la copertenencia entre el ser en el mundo y los entes, entendiéndose como: “el carácter propio de dominio de un pensamiento que se quiere a sí mismo como plenamente objetivo” (Herrera & Garzón, 2014, pág. 62).

Con la aparición de la fenomenología y el trabajo de Edmund Husserl se busca la fundamentación del sujeto desde el elemento esencial de su constitución. El estudio de la conciencia y del elemento original de la subjetividad conlleva a establecer la constitución de la realidad desde dimensiones ontológicas del sujeto. El ser en relación con el mundo, ser-mundo, determinan la reducción de la realidad desde la conciencia intencional, en sus estructuras básicas. Elementos como el tiempo, la percepción del espacio y del propio cuerpo, la sensibilidad y la afectividad, el deseo, la constitución de sentido y de significados, la construcción del lenguaje y la experiencia, constituyen las estructuras que -más allá de la razón- determinan a profundidad la experiencia humana. Emmanuel Levinas, fenomenólogo, establece como constitutiva de la subjetividad la relación con el otro, propiamente ética, e identificada como intersubjetividad.

La subjetividad también es abordada por Michel Foucault, esta vez como el resultado de discursos que produce el poder y genera disciplinamiento en los cuerpos, llegando inclusive a la estructuración de una biopolítica mediante técnicas y artefactos creados históricamente y que se introyectan al cuerpo mediante las prácticas que constituyen subjetividad. No existe en este sentido sino un espacio finito y limitado de libertad desde la cual el sujeto se reconoce condicionado. El poder pastoral, aquel que es ejercido por las instituciones ejerce el control en los cuerpos y las conciencias. El sujeto entonces deviene mediante prácticas y discursos que crean las condiciones para subjetividades que pueden ser conscientes de su condicionamiento para luego resistir, siendo esto asimismo el modo en que el propio sistema ejerce su poder pastoral para mantener su poder sobre el sujeto. Foucault, desarrollando así una hermenéutica del sujeto, propone el modo en que a través de dichas prácticas el propio sujeto se puede hacer consciente de su condicionamiento, como espacio de libertad que asimismo es creado por el sistema. No existe el hombre, pues este se ha fragmentado en discursos.

La subjetividad es una construcción permanente de modos de ser y estar en el mundo, inmersos en una cultura, la experiencia y el lenguaje; un modo de devenir a partir de la historicidad (Foucault, 2005), lugar donde confluyen tiempo y espacio. Consecuencia de ello, son las instituciones

modernas (manicomio, hospital, cuartel militar, fábrica y escuela), donde precisamente el sujeto es objeto de clasificaciones y procesos de normalización. Tiempo y espacio en el marco de la institución establecen las condiciones de fabricación de sujetos obedientes y productivos; de modo que se establece una sociedad disciplinaria que deviene en sus estados más desarrollados en biopolítica. Como contraste al proyecto moderno de un sujeto ilustrado orientado por la razón, la subjetividad devela otro tipo de experiencias en la configuración del sujeto, son estos los acontecimientos que modifican modos de pensar y de actuar, desde una inquietud de sí. El sujeto, en este sentido, es producto de poderes históricos, de orden económico y político, cuya regulación modela un modo de ser. Problematicar, aparece entonces desde un sentido foucaultiano, como la constatación de dichas relaciones del individuo con la sociedad, en mutua correspondencia y coimplicación, haciendo evidente el modo en que se genera realidad ya sea desde un orden lingüístico o no lingüístico.

Una crítica posmoderna al sujeto cartesiano se halla en Zizek, quien reivindica la lectura de Descartes como un modo de culminar la idea inicial de los filósofos que fundamentaron para la época contemporánea el sujeto: Kant y Hegel. Para Zizek, Kant logró percibir que más allá de los límites de la razón pura se encontraba aquella fuerza desbordante y pulsante de la imaginación; lo que se logró con la prelación de la razón fue limitar asimismo la extralimitación de esa capacidad anárquica del ser humano. Asimismo, Hegel determinó la existencia de una zona oscura en la razón, aquello que pertenece al ámbito de la locura, haciendo uso de la razón para solapar la zona oscura de la locura. Es así como el sujeto cartesiano devela elementos que configuran la esencia de la subjetividad: la imaginación y la locura, lo que desestructura, sin duda, la condición ontológica del sujeto moderno.

El sujeto se narra a sí mismo a través de discursos (Ricoeur, 2007), lo corporal, lo estético y lo ético (Levinas, 1993) que se convierte en escenario del deseo (Girard, 2011) o de imaginación (Zizek, 2001), donde se percibe el tiempo y el lenguaje de otro modo (Levinas), la identidad y la memoria, al igual que se crea una postura política donde se expresa la percepción de lo social, enmarcado esto en unas representaciones e incluso en unos imaginarios que se sustentan en sociedades disciplinarias (Foucault, 2005),

de control (Lyotard, 1987), de cansancio (Han, 2017). Autores como Michel Maffesoli (1990) y Hugo Zemelman (1998) articulan la subjetividad a discursos actuales. Asimismo, la subjetividad abre a terrenos como la alteridad y la intersubjetividad, la identidad y la diferencia, la pluralidad y lo múltiple.

Existen corrientes que se han configurado para estudiar la subjetividad desde un enfoque del lenguaje y su relación con la sociedad. Dado que se desconoce la originalidad de una naturaleza o de un sujeto puro, lo que se pretende es reconocer la interrelación entre realidad y sistema de signos y símbolos, los que generar una exposición directa del sujeto donde las emociones juegan un papel fundamental. En este sentido la filosofía de la mente, el posestructuralismo y el neopragmatismo desarrollan una postura en contra del psiquismo o, dicho, en otros términos, de la conciencia del sujeto individual que es concebido por la metafísica como fundamento de la realidad. La constatación de la no existencia de un sujeto que se fundamenta a sí mismo coincide con la postura de Foucault, en donde lo humano es una construcción social que es atravesada por múltiples condicionantes, pero que difiere de la postura de Rorty (1990) dado que las condiciones donde se produce la ruptura del sujeto son fundamentalmente lingüística. Como consecuencia de ello “El sentido subjetivo es la forma en que una persona vive subjetivamente su experiencia. No hay dimensión objetiva al vivenciar lo vivido. La vivencia de lo vivido es inseparable de la configuración subjetiva que se organiza en el curso de la experiencia” (González Rey, 2013, pág. 35).

Recientemente, se han privilegiado las redes sociales como un ciberespacio para la construcción de subjetividad, incluso más que las páginas web, softwares educativos, los blogs, videojuegos y plataformas académicas. Desde la propuesta de cartografías de las mutaciones culturales (Barbero, 2017) se reconoce el potencial investigativo de las redes sociales, las cuales y dado que registrar permanentemente la experiencia social, cobra un lugar importante para evidenciar cambios en cuanto a transformaciones socio-políticas y culturales de la contemporaneidad.

Son diversos los estudios sobre las transformaciones o mutaciones de la subjetividad en la experiencia de lo que se ha denominado cibercultura (Levy, 1997), incluso da lugar a lo que denominaría subjetividad digital del

cyborg (Broncano, 2009), donde una identidad narrativa parte del sentido y símbolo atribuidos a los artefactos para apropiarse de la propia experiencia de sí desde una individualidad como sujeto que emerge en la niebla de la narrativa (Broncano, 2013); se trata de la frontera del trashumanismo donde se abre “una ruptura en el tejido de la historia humana” (Sibilia, 2009, pág. 123). Aun así, el punto focal sigue siendo la subjetividad que, a su vez, se reconoce como un proceso inacabado, atravesado por múltiples dimensiones tanto psíquicas, biológicas y sociales. Se da la posibilidad de hablar de subjetivación, como la dimensión que acontece en el sujeto; es la subjetivación lo que muta y se transforma permanentemente, lo que es incluido y constituido por sí o por el medio, en diversos niveles. En este sentido, la subjetivación en su dimensión política -entiéndase como aquella mutación del sujeto que acontece en su relación con los otros- posee dimensiones tanto éticas como políticas, que se contienen en la experiencia de la ciudadanía. Por tanto, la subjetivación política alcanza una nueva mutación en su contacto con el mundo digital, que modifica en este caso a la misma subjetividad hacia otro tipo de ser.

5. La sociedad digital como sociedad cibernética

La ciudadanía no solo implica el establecimiento de derechos sino también el ejercicio de estos en espacios de poder, en el sentido en que el cambio en los espacios conlleva la transformación de las relaciones de poder y consecuentemente de las formas de ciudadanía, en cuanto es multiplicación del ejercicio ciudadano. Sin embargo, ejercicio ciudadano se ha visto amenazado desde hace décadas por el auge de la cibernética, esto es, por la planificación y organización de la vida del hombre en todas sus dimensiones, y con mayor efecto en la vida social, reducida a un mero intercambio de información, tal como lo indican Chamorro & Palacio (2014)

La sociedad de la información es una sociedad cibernética cuya principal característica, hundiendo sus raíces en las ideas de Norbert Wiener y en palabras de Soto Urrea (2010), es que “es su pensamiento en y para los avances científicos y tecnológicos (...) se basa en el culto de lo cuantitativo, donde la comunicación se entiende como un proceso estrictamente numérico, físico y probabilístico” (págs. 14-15). En este

sentido, las nuevas tecnologías son “tecnologías de la cibernética (...) portadoras de la perspectiva de una humanidad unida, aunque al mismo tiempo de una humanidad reducida a una uniformidad” (Virilio, 1997, pág. 14), y que han producido un cambio sustancial en la velocidad con la que se percibe el mundo desde una visión teleobjetiva de la sociedad de control. En este sentido, como sociedad de control es una sociedad que transforma la visión del hombre en su relación colectiva, donde también se transforman las relaciones económicas y políticas. Así lo expresa Soto Urrea (2013): “en el caso de la sociedad de control su naturaleza social sería la cibernética, todo vínculo humano de carácter espontáneo puede prefigurar en función de diversos intereses en especial de lo económico y lo político” (p. 123). De este modo, en dicha sociedad la formación del ser posee un trasfondo económico y político: “la educación se concibió como capacitación, formación y perfeccionamiento del recurso humano, es decir, se convirtió en un asunto meramente técnico con orientación hacia la eficacia y la rentabilidad” (Soto Urrea, 2010b). Este es un modo de subjetivación cibernética.

La sociedad cibernética como sociedad disciplinar, usa el lenguaje numérico para administrar la información mediante “máquinas informáticas y ordenadores cuyo riesgo pasivo son las interferencias y cuyo riesgo activo son la piratería y la inoculación de virus” (Deleuze, 1999, p. 283). Otros análisis que complementan el análisis de la sociedad disciplinar, nacen desde la propuesta de la sociedad del cansancio de Han (2017), la cual “produce depresivos y fracasados” (pág. 26). A su vez, esta sociedad interconectada es concebida como un enjambre (Han, 2014) que asegura la agonía del eros (Han, 2012) en la experiencia digital, caracterizada por la vinculación de redes donde se construye lo común como plataforma para ejercer la biopolítica, no ya como sujetos sino como multitud, que no es sinónimo de masa, sino de sujeto biopolítico colectivo (Negri y Hardt, 2005). Como consecuencia de la globalización, se dan dos fuerzas que se contraponen: en primer lugar, el orden capitalista que está desligado de todo territorio, descentrado, y en segundo lugar la multitud entendida como un conjunto de singularidades que se comunican mutuamente y actúan colectivamente a través de la red, capaz de acción común debido a se resiste en común al dominio del capital que pretende capturar la vitalidad de dicha multitud.

Para Han (2014), la intimidad, lo privado, ha quedado expuesto en público; en tal sentido tanto las distancias mentales como espaciales se han reducido al máximo, mostrando lo perjudicial de la medialidad de lo digital, inaugurando una exposición pornográfica de la intimidad. En el caso de las redes sociales, la reducción de todo a la imagen asegura la extinción de la privacidad y la eliminación del respeto, entendido como una distancia necesaria para conservar la intimidad. El tejido digital, en especial las redes sociales, se han convertido en un medio del afecto que se visibiliza en los comentarios o post que se responden de inmediato, a la vez que establece una comunicación simétrica, donde no existe solo el consumidor pasivo de la información sino la generación activa de la misma y donde todos son potencialmente emisores. Esta última característica, la simetría, hace entrar en crisis al poder que, ejercido de manera asimétrica, es capaz de acallar cualquier discusión e imponer un silencio absoluto.

El poder también se ha visto en crisis debido a la creciente sociedad de la indignación que se comprende también como sociedad del escándalo, la cual, carece de firmeza y carácter para generar discursos, impidiendo construir lo público y el sentido de comunidad y en donde, al contrario, se impone la preocupación por sí mismo. En ese sentido, y como afirma Han (2014), la indignación digital “no es capaz de acción ni de narración. Más bien es un estado afectivo que no desarrolla ninguna fuerza poderosa de acción (...) La actual multitud indignada es muy fugaz y dispersa. Le falta toda masa, toda gravitación” (Han, 2014, pág. 23). La sociedad de la indignación, según Han, carece de forma, estabilidad, control, constancia, cálculo y continuidad para poder consolidar un discurso.

Sin embargo, esta sociedad de la indignación se ha estructurado, no a partir de la masa, sino desde el enjambre, escenario saturado de ruido y sin ningún nosotros, y ha permitido el nacimiento del homo digitalis, quien se mantiene de manera anónima desde un perfil que concentra toda su dedicación. Es un hombre que se aísla: “constituyen una concentración sin congregación, una multitud sin interioridad, un conjunto sin interioridad, sin alma o espíritu” (Han, 2014, pág. 28). El homo digitalis se configura ocasionalmente en multitudes inteligentes pero incapaces de generar energías políticas para cuestionar las dominantes relaciones de poder, por ello mismo está destinado a la soledad mientras decae lo común y lo comunitario.

El medio que produce el *homo digitalis* elimina permanentemente cualquier tipo de mediación, la inmediatez es su principal característica para crear co-presencia, desmediatizando la comunicación, diluyendo la representación realizada tradicionalmente en los roles de los comunicadores y los políticos. En esta dinámica se le da toda la fuerza al presente, impidiendo la proyección a largo alcance y la maduración de ideas, imponiendo un ruido que destruye el silencio donde estas últimas se gestan. Consecuencia de esta creciente eliminación de la mediación es el establecimiento de un nuevo panóptico, esta vez no como resultado de una vigilancia que ejerce uno, sino como efecto de la vigilancia que ejercen entre sí los individuos y que aportan grandes masas de datos a través de la hipercomunicación que los conecta, son ellos mismos quienes se transparentan, se visibilizan voluntariamente. De este modo:

La sociedad de control se consume allí donde sus habitantes se comunican no por coacción externa, sino por necesidad interna, o sea, donde le miento a tener que renunciar a su esfera privada e íntima cede el paso a la necesidad de exhibirse sin vergüenza, es decir, donde no pueden distinguirse la libertad y el control” (Han, 2014, pág. 101)

Han, indica que se ha inaugurado con el panóptico una sociedad psicopolítica de la transparencia introduciendo con ello la categoría de psicopoder. Esto es producto por el panóptico digital, que vigila pensamientos para controlarlos a través de modelos de conducta que se extraigan del big data. De este modo “el psicopoder es más eficiente que el biopoder, por cuanto vigila, controla y mueve a los hombres no desde fuera, sino desde dentro” (Han, 2014, pág. 109) abriendo la posibilidad de control sobre la conducta social de las masas, incubándose en su lógica inconsciente, desarrollando rasgos totalitarios. En la sociedad psicopolítica el ciudadano elige al alcance de un clic, dejando de lado al angustia y la duda que produce toda elección existencial, en cambio, lo que se produce es una elección inmediata desde el gusto espontáneo, desde las prácticas mismas del mercado que convierten al ciudadano en consumidor y que muestra el modo en que el marketing y las proyecciones del mercado van mutando en campañas y encuestas de opinión en el marco de una sistema electoral. Con la libre escogencia que ofrece internet se inaugura la libertad frente a las ideologías y se deja la puerta abierta a la colonización del mundo

político por el mercado, desdibujando las fronteras entre el ciudadano y el consumidor. En este sentido, Han ofrece varios interrogantes que se adhieren al problema de la política en la sociedad digital y que cuestionan el tipo de democracia por venir cuando el egoísmo y el narcisismo se sobreponen a ello, en el momento en que se digitalizan los mecanismos clásicos de participación como sucede con el voto electrónico que suplantaría al presencial, y cuando precisamente los partidos de antaño se descomponen en ideologías que ahora a nadie representan “¿A quién representan los representantes políticos si cada uno ya solo se representa a sí mismo? (Han, 2014, pág. 94)

6. Subjetividad y ciudadanía

Tradicionalmente, en Latinoamérica, el sujeto ha adquirido una identificación como sujeto social, caracterizado por la lucha por sus derechos, la organización en grupos o colectivos de reivindicación en crítica directa a la discriminación de clases sociales, y la acción colectiva y comunitaria más allá de la conciencia social (Torres, 2006). Así, nuevos significados emergían de la lucha contra la cultura hegemónica y las imágenes dominantes de lo comunitario, desde un sujeto social, resultado de las dinámicas de producción histórica, precisamente para ratificar su memoria social, y la configuración de su identidad individual y colectiva. Igualmente, el sujeto social fue abordado por nuevas categorías: imaginarios colectivos, representaciones sociales, procesos de subjetivación y narración de lo social.

Desde estos elementos, se ofrece una definición de subjetividad desde la mirada de Torres (2000), como una dinámica que es producida por el individuo y que luego, al momento de retornar a él, le afecta en la construcción de su subjetividad y que vincula toda una serie de elementos y procesos internos: “involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida (pág. 8).

A su vez, Torres (2006) define tres funciones de la subjetividad, desde la conceptualización que desarrolla: “1) cognitiva, pues, como esquema referencial, posibilita la construcción de realidad; 2) práctica, pues desde

ella los sujetos orientan y elaboran su experiencia; y 3) identitaria, pues aporta los materiales desde los cuales individuos y colectivos definen su identidad y sus pertenencias sociales” (pág. 91).

La subjetividad adquiere mayores alcances y complejidad ante categorías como conciencia e identidad. La subjetividad implica diversas dimensiones que no pueden ser solo abordadas desde la concepción de sujeto como mera conciencia. En este sentido, existen diversas cualidades de la subjetividad: es histórica, constituyente y refiere a una realidad no solo en este sentido, sino social. Hugo Zemelman (1998), resalta esta dimensión de lo social y la configuración de todos sus elementos.

No es la subjetividad una categoría epistemológica, sino una categoría que abarca la realidad de la experiencia humana y que incluso implica una crítica a las mismas condiciones en que el sujeto mismo se comprende. La subjetividad es la toma de postura frente al otro y los otros sujetos. Como lo indicaba Foucault, el sujeto es aquel que se reconoce sujetado por la fuerza de otro, pero quien al mismo tiempo puede ejercer resistencia o rechazo provocando así otro orden.

En cuanto a las exigencias políticas, el rescate del sujeto resulta aún más necesario, ya que los poderes que regulan el orden mundial actual hacen todo lo posible por minimizarlo o anularlo, por quitar a los individuos y a los colectivos la posibilidad de pensar por sí mismos sus posibilidades de desenvolvimiento, condenándolos a un eterno presente, a un discurso único y a un conformismo que elimina todo horizonte utópico alternativo al orden imperante (...) La comprensión del ser humano no se puede reducir al plano de sus determinaciones estructurales (por ejemplo, al campo de las relaciones de producción) pues el ser humano es también conciencia, lo cual nos enfrenta al problema de los diferentes planos en que actúa el ser humano como sujeto (Torres, 2006. pág. 96-97).

La subjetividad se constituye así en una opción clara frente al cálculo reduccionista que configura al otro como fuente de datos abordado por la estadística y las preguntas cerradas. En este sentido, es en la narrativa el lugar donde se crean las condiciones para que el sujeto narre su interioridad y pueda expresar los múltiples aspectos que experimenta tanto individual como socialmente. Este abordaje del sujeto requiere no solo

una perspectiva hermenéutica donde se interprete al otro sino también crítica, puesto que las elecciones del sujeto afectan las relaciones políticas, económicas, sociales, culturales y existenciales.

En el mundo de la representación, el mismo surgió como la inflexión del Yo para crear identidad: “mismo es la representación que se hace el yo para convertirse en sujeto” (Quinceno, s.f, pág. 6). El sujeto, el hombre, el Yo o el individuo, conceptos tratados indistintamente, fueron el objetivo de las leyes, instituciones, códigos, poder religioso y luego poder político a través de la institución escolar. El sujeto fue producto de la construcción de Vives, Comenio, Bacón y Loyola, idea criticada posteriormente por Kant y Pestalozzi, que produjo la idea de un sujeto concreto -el individuo- y el sujeto transcendental -la humanidad- con un marcado contenido ético y moral. Sin embargo, este proyecto desconocía las diferentes acepciones de lo humano desde el afuera, el mundo exterior, valorando únicamente la unidad de un yo como totalidad absoluta. De este modo, el siglo XX dotó a la escuela de la función de domesticar al sujeto, de crearlo desde la normalización que impone la escuela: “La dominación, el control y el sometimiento desde la modernidad se han hecho desde el sujeto, es decir, desde la creación de eso que se llama la subjetividad, mundo interior, naturaleza humana o mundo exterior” (Quinceno, s.f, pág. 5). En ese sentido, el Yo es normalización de la conciencia, la mente, la interioridad, la voluntad, el deber y las representaciones, y como consecuencia de ello cabe la pregunta por las formas de conocimiento, autoconocimiento y reconocimiento del Yo. En el siglo XXI se inaugura, con el auge de la tecnociencia la pregunta por el Yo, pero esta vez desde el ideal de autonomía, donde el sujeto decide por sí mismo, se causa a sí mismo, decide sus formas de libertad, sus estilos de vida, sus gustos y placeres, sus criterios de acción y de juicio. Se trata de un sujeto que descentra la educación de su ideal regulador y le exige ejercer su ser dialogal, para concentrarse en el otro; pero es otro producto del poder “El otro no es lo desconocido, lo infinito, el no saber, el otro por el contrario es la instancia de poder que ha producido el mercado, los medios, la tecnología y el saber de la opinión pública” (Quinceno, s.f, pág. 22). Establecer un encuentro ético, en este sentido, implicaría abrir la posibilidad al tercero, es decir, al intersticio entre el Yo y el Otro, donde el otro no solo pasa por el Yo, sino que puede habitar en este, en un pliegue que se abre como posibilidad de múltiples espacios.

Es así como en medio de la búsqueda de lo que hoy se puede entender como ciudadanía aparecen sinónimos como lo son ciberpolítica o ciberciudadanía, conceptos que marcan una desregulación y discontinuidad de movimientos políticos tradicionales que hoy migran al mundo digital (Rendueles, 2016). En primer lugar, se marca una discontinuidad generacional donde entra en juego el concepto de nativos digitales, inmigrantes digitales que problematizan distinciones clásicas a nivel social tales como: clase social, género, nivel educativo. La propuesta de los nativos digitales podría tener sus límites en la consolidación de hábitos de consumo que marcan capital social y de clase, pero podría desbordarlos si evidencia que existe una profunda transformación antropológica al contacto con las Tic en las tramas generacionales y los procesos de socialización en la posibilidad de habitar la existencia de otro modo. En segundo lugar, se marca una discontinuidad geográfica que promueve conceptos como el de ciudadano global y netizen, donde aparecen fronteras marcadas por intereses compartidos en lugar de fronteras nacionales, muestra del declive del estado-nación. Sin embargo, esta utopía global olvida las particularidades políticas, económicas y culturales de cada región, y deja en evidencia su profunda dinámica neoliberal de colonización de mercados mundiales. En tercer lugar, la discontinuidad en la identidad personal, ha hecho posible el anonimato, el enmascaramiento y la constatación de pliegues de la personalidad que permanecían escondidos y en clara resistencia a lo hegemónico, es decir, ante un mercado global que reduce a los sujetos a gustos que se catalogan para manipular sus hábitos de consumo y que marginan otras dimensiones tales como lo religioso, lo familiar, las tradiciones y costumbres, y en otro nivel lo inconsciente. Finalmente, y, en cuarto lugar, la discontinuidad social, donde las relaciones se han vuelto reticulares en la configuración de redes como unidades sociales básicas, desdibujando las fronteras entre lo privado y lo público, y estableciendo otros tipos de vínculos desde criterios de compromiso que desregulan los ámbitos tradicionales, desestructurando lo institucional, y adquiriendo otras facetas. Estas discontinuidades exigen otras maneras de participación en la transición de la política tradicional a lo digital en la dinámica de transformación posmaterialista de las sociedades occidentales, y requieren la construcción de otro tipo de nexos relacionales entre los individuos, mientras que el mercantilismo limita la acción colectiva y la soberanía

política. ¿Puede esto ser el inicio de una nueva forma de democracia más participativa? ¿Es esta dinámica una transición desde lazos aglutinantes a lazos vinculantes, posinstitucional? Se tratará entonces de pensar ese paso de la ciudadanía social a la ciudadanía de otro modo, o si es posible, a una ciudadanía digital.

Referencias

- Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (2008) Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana: Marco de la evaluación.
- Aguilar-Forero, N. (2017). Ciberactivismo y olas de agitación comunicativa. Consideraciones etnográficas. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (59), págs. 123-148. <http://dx.doi.org/https://dx.doi.org/10.17141/iconos.59.2017.2595>
- Barbero, J. (2017) Jóvenes, entre el palimpsesto y el hipertexto. NED Ediciones.
- Barrios Tao, Hernando. (2015). Subjetividades en el ágora digital: cuestiones para la educación y la bioética. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 15(2), págs. 84-95
- Baricco, A. (2008). Los Bárbaros, ensayo sobre la mutación. Barcelona: Anagrama.
- Bermúdez Grajales, Mónica María, Subjetividades juveniles, expresiones políticas y uso de tecnologías digitales. *Praxis & Saber [en línea]* 2017, 8 (May-August 2018)
- Broncano, Fernando. (2009). La melancolía del ciborg. Barcelona: Herder editorial.
- _____. (2013). Sujetos en la niebla: narrativas sobre la identidad. Barcelona: Herder editorial.
- CEPAL. (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe.

- Chamorro, A., & Palacio, M. (2014). Ciudadanía digital: inclusión y exclusión. Análisis de la habitabilidad en los MOOC. Análisis. Revista Colombiana de Humanidades, 46 (85), págs. 303-324.
- Condorelli, Antonino, & Gambetta, Leticia. (2016). De la movilización ciberactivista a una biopolítica de las redes. Dixit, 25(2), págs. 4-15.
- Cuenca Córdoba, Ana María, Ramírez Sepúlveda, Angie, & Beltrán Bautista, Luz Ángela. (2016). La configuración de la subjetividad política en jóvenes escolares y su relación con la red social Facebook. Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo, 8(2), págs. 28-47.
- Deleuze, Gilles. (1999). Conversaciones. Valencia, España: Pre-Textos, 1999
- Elías, N. (1997). El proceso de la civilización. México: FCE.
- Feixa, C., Fernández-Planells, A. & Figueras-Maz, M. (2016). Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), págs. 107-120.
- Foucault, Michel. (1994). La ética del pensamiento. Para una crítica de lo que somos. Biblioteca Nueva.
- _____. (2002) La hermenéutica del sujeto, México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2003). El yo minimalista y otras conversaciones. Buenos Aires: Alfabet.
- _____. Foucault, Michel (2005). Historia de la sexualidad, La voluntad de saber. México, Siglo XXI.
- Gallego, Sandra Ximena (2017) La producción de la subjetivación en el marco de las tecnologías de información y comunicación: juegos de sí en la red social Facebook en español. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Tesis de doctorado, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

- Girard, R. (2011) Geometrías del deseo. Sexto piso. 128 págs.
- Han, Byung-Chul. (2012). La agonía del eros. Barcelona: Herder Editorial.
- _____. (2014). En el enjambre. Barcelona: Herder Editorial.
- _____. (2017). La sociedad del cansancio. Barcelona: Herder Editorial.
- Hart, M. y Negri, A. (2005) Imperio. Buenos Aires: Paidós.
- Jaramillo Gaviria, C., Cabarcas Bolaños, J., Villamil Pineda, M., Vallejo Molina, R., & Soto Urrea, W. (2018). El avatar: un modo de ser cibernético cualitativamente estacionario. Folios, (48), 193-206. <https://doi.org/10.17227/folios.48-8143>
- Jenkins, H. (2008). Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós
- Lazzarato, M. (2006). Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control. Madrid: Traficantes de sueños, Creative Commons.
- Levinas, Emmanuel (1993) El tiempo y el Otro, Paidós, Barcelona.
- Levy, P. (1997). “Cibercultura”. Barcelona: Anthropos
- Lyotard, Jean-François. (1987) La condición postmoderna: Informe sobre el saber. Madrid: Cátedra.
- Maffesoli, Michel (1992) El tiempo de las tribus. El declive del individualismo en las sociedades de masas. Barcelona, Icaria.
- Menéndez de Llano, C. (2016). La ciudadanía digital. ¿Ágora aumentada o individualismo postmaterialista? En: RELATEC - Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, Vol. 15(2) (2016). págs. 15-24
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía Sobre lo que los Estudiantes Deben Saber, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-340021.html.

- MEN. (2017). Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016. Informe nacional para Colombia 2017.
- MEN. (2017b). Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016. Marco de Referencia Colombia 2017.
- Oficina internacional de educación de la Unesco –OIE- (2017). Conceptos de la ciudadanía mundial en los currículos de cuatro países.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE- (2016). Revisión de políticas nacionales de educación: la educación en Colombia.
- Quinceno, C. (s.f.) La subjetividad en la educación y la pedagogía. Ponencia del congreso iberoamericano de historia de la educación latinoamericana.
- Ramírez Grajeda, Beatriz, & Anzaldúa Arce, Raúl Enrique. (2014). Subjetividad y socialización en la era digital. Argumentos (México, D.F.), 27(76), págs. 171-189.
- Rendueles Menéndez del Llano, Cesar (2016) La ciudadanía digital. ¿Ágora aumentada o individualismo postmaterialista? En: RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, Vol. 15(2) (2016), págs. 1524
- Ricoeur, P. (2007) Tiempo y narración. México, Siglo XXI Editores, sexta edición.
- Rivera Piragauta, José Alberto. “La subjetividad del cyborg: ¿propono o avatar? Una reflexión antropológica.” *Ars Brevis* [en línea], 2014, Núm. 20, págs. 356-378. <https://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/295392>
- Rorty, Richard (1990) El giro lingüístico: dificultades metafilosóficas de la filosofía lingüística, Paidós.
- Rueda Ortiz, Rocío. (2014). (Trans)formación sociotécnica, subjetividad y política. *Revista Integra Educativa*, 7(3), págs. 34-51.
- Scolari, C. (2008). Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva. Barcelona: Gedisa.

- Sibilia, P. (2009). El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sierra Caballero, Francisco, & Gravante, Tommaso. (2016). Ciudadanía digital y acción colectiva en América Latina: Crítica de la mediación y apropiación social por los nuevos movimientos sociales. *La trama de la comunicación*, 20(1), págs. 163-175.
- SITEAL (2015) Revolución digital. Ciudadanía y derechos en construcción.
- Soto Urrea, W. [Comp] (2010) La cultura de la cibernética: la sociedad y el hombre de la máquina. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- _____. (2010) Aprender a ser: una reforma decisiva de la educación a partir de los setenta. En: Rojas Cordero, William y Cuevas Silva, Juan María (2010) Perspectivas humanísticas de la era digital. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- _____. (2013). Cibernética y Pedagogía: una mirada desde la física y la matemática hacia la pedagogía del algoritmo. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Torres, A. (2000). Sujetos y subjetividad en la educación popular. *Pedagogía y saberes*, 15, págs. 5-14.
- Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (50), págs. 86-103.
- UNESCO. (2016). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030.
- _____. (2016b). Informe mundial sobre ciencias sociales 2016. Resumen.
- _____. (2015). Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje.
- _____. (2017). Educación para los objetivos del desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje.

Vasilachis, I. (Coord.), (2007). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Virilio, Paul. El ciber mundo, la política de lo peor, Cátedra, Madrid, 1997.

Zemelman, H. (1998). Sujeto: existencia y potencia. Barcelona: Anthropos.

Zizek, S. (2001) El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política. Buenos Aires: Paidós.



Se terminó de editar el libro electrónico en agosto
de 2021 en los talleres de Editorial Jotamar S.A.S.
Tunja, Boyacá Colombia.