

La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI

Ricardo García Duarte
Jaime Andrés Wilches Tinjacá
Editores

Serie Miradas Contemporáneas en Educación N.º 3



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



CIUDADANÍA
& DEMOCRACIA

La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI

La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI

Ricardo García Duarte
Jaime Andrés Wilches Tinjacá
Editores



**CIUDADANÍA
& DEMOCRACIA**

Serie Miradas Contemporáneas en Educación N.º 3

Comité Editorial-CADE

Harold Andrés Castañeda-Peña

Presidente CADE

Adela Molina Andrade

Representante grupos de investigación:
Investigación en Didáctica de las Ciencias,
Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-
INTERCITEC, GREECE y del Grupo Didáctica
de la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de
Educación en Ciencias

Juan Carlos Amador Baquiro

Representante de los grupos de investigación:
Moralia, Estudios del Discurso, Filosofía y
Enseñanza de la Filosofía, Grupo de investigación
Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y
las Matemáticas-GIPLYM y Jóvenes, Culturas y
Poderes, del Énfasis en Lenguaje y Educación

Rodolfo Vergel Causado

Representante de los grupos de investigación:
Grupo de Investigación Interdisciplinaria en
Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas
GIPLYM, Matemáticas Escolares Universidad
Distrital-MESCU y EDUMAT,
del Énfasis en Educación Matemática

Diego Hernán Arias Gómez

Representante del grupo de investigación:
Formación de Educadores, Emilio, Educación
y Cultura Política, del Énfasis de Historia de la
Educación, Pedagogía y Educación Comparada

Pilar Méndez Rivera

Representante de los grupos de investigación:
Aprendizaje y Sociedad de la Información y
Formación de Educadores, del Énfasis en ELT
EDUCATION

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Ricardo García Duarte

Rector

William Fernando Castrillón Cardona

Vicerrector Académico

Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE

Henry Giovany Cabrera Castillo

Director Nacional

Augusto Maximiliano Prada Dussán

Director DIE

Universidad Pedagógica Nacional

Harold Andrés Castañeda-Peña

Director DIE

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Henry Giovany Cabrera Castillo

Director DIE

Universidad del Valle

**Colección Serie Miradas Contemporáneas
de la Educación n.º3**



UD
Editorial



**CIUDADANÍA
& DEMOCRACIA**

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Doctorado Interinstitucional en Educación
© Ricardo García Duarte, Jaime Andrés Wilches Tinjacá (editores)
Primera edición, mayo del 2020
ISBN: 978-958-787-177-7

Dirección Sección de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial
Nathalie De la Cuadra N.

Corrección de estilo
Ludwing Cepeda Aparicio

Diagramación y montaje de cubierta
Diego Abello Rico

Fotografía de cubierta
Olga Lucía Jordán

Editorial UD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 N.º 34-37
Teléfono: 3239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI / Ricardo García Duarte [y otros]. -- Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020.
310 páginas; 24 cm.
ISBN 978-958-787-177-7

1. Educación superior - Colombia - Siglo XXI 2.
Universidades privadas - Colombia 3. Educación superior
privada - Colombia 4. Aseguramiento de la calidad en
educación superior - Colombia

378.86 cd 21 ed. A1660104

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Este libro fue sometido a un proceso de evaluación de pares.

Todos los derechos reservados.

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.

Hecho en Colombia

Contenido

PRÓLOGO	
EDUCACIÓN Y EMANCIPACIÓN: UNA RELACIÓN VIGENTE EN EL SIGLO XXI	11
<i>Ricardo García Duarte</i>	
PARTE I	
ORIENTACIONES FILOSÓFICAS Y MODERNAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA	17
Educación, Ilustración y filosofía crítica	19
<i>Ricardo García Duarte</i>	
Resistir en educación. Por una educación ética y política para el siglo XXI	45
<i>Sandra Soler Castillo</i>	
Universidad pública e investigación educativa. Un acercamiento	71
<i>Guillermo Bustamante Zamudio</i>	
Aproximación teórica a la gobernanza y calidad de las universidades públicas colombianas	97
<i>Patricia Martínez-Barrios</i>	
La pedagogía como problema analítico	119
<i>Carlos Jilmar Díaz-Soler</i>	

PARTE II	
MOVIMIENTOS ESTUDIANTILES Y FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA	139
El movimiento universitario de 2018: ¿histórico?	141
<i>Adolfo León Atehortúa Cruz</i>	
Las reformas pedagógicas pendientes en la universidad	165
<i>Julián de Zubiría Samper</i>	
Educación superior y disputas por lo público: el lugar de la participación estudiantil en el fortalecimiento de la educación pública en Colombia y América Latina contemporáneas	187
<i>Pablo Vommaro</i>	
PARTE III	
LA UNIVERSIDAD EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN: APUESTAS DESDE EL TERRITORIO, LA REGIÓN Y EL MODELO SOCIOECONÓMICO	207
La educación superior desde el territorio: entre un pasado parsimonioso y un futuro que apremia	209
<i>Natalia Ruiz Rodgers</i>	
De lo flexible en los sistemas educativos a distancia: expectativas, oportunidades y realidades	231
<i>René Montero Vargas</i>	
La educación superior en la era del capitalismo global: perspectivas de región para Colombia	255
<i>María del Pilar López Rodríguez</i>	
¿Estudiar para trabajar o para transformar?: un análisis desde la proliferación de carreras profesionalizantes en el siglo XXI	279
<i>Jaime Andrés Wilches Tinjacá</i>	
<i>María Camila Cuello Saumeth</i>	
<i>Lizeth Nataly González Guaje</i>	

Prólogo

Educación y emancipación: una relación vigente en el siglo XXI

Ricardo García Duarte

Educar quiere decir, etimológicamente hablando, conducir, guiar hacia alguna parte. Pero ese conducir y su meta entrañan también su propia desviación: el conductismo, esa respuesta mecánica al estímulo externo; lo cual podría ser un vicio, conjurable bajo la perspectiva de una educación crítica.

Conducir u orientar son verbos que sugieren la idea de un faro para la exploración de nuevos terrenos; del bosque por ejemplo, de la montaña o el río; en donde se encuentran lugares identificables, pero así mismo zonas de riesgo, collados inhóspitos y desconocidos; toda una metáfora sobre la aventura, que encierra moralmente la asimilación de códigos de actuación y, al mismo tiempo, el hecho desconcertante del descubrimiento, ejercicio antrópico que ensancha el conocimiento y abre las puertas de las ciencias.

También emerge otro modelo, no por la vía de la conjetura, sino por medio de la ficción: un Dante guiado por Virgilio, sabio y veterano, el dulce pedagogo quien le muestra con ironía los círculos del infierno, en donde giran, capturados por una suerte aciaga, los poderosos y defraudadores del mundo, cargando lastimosamente con sus miserias. Alegoría plena de una acidez crítica y deconstructora en búsqueda de la identidad y que muestra sin contemplaciones la injusticia y el reverso de la vida social, junto con sus vanidades: un ejercicio de visualización estética, social y moral, pleno de un humanismo enriquecedor del individuo que lleva a un horizonte de libertad y exaltación divina.

Vigotsky, un reconocido estudioso de la educación, habla de ella preferencialmente en los términos de un viaje conjunto realizado por el maestro y el alumno, quienes enfrentan los hallazgos, que dan lugar a la reflexión compartida, en la que se inscribe el papel orientador del docente; dialéctica de intercambios en la cual la formación creativa del estudiante halla su lugar.

Kant, cuyo pensamiento es paradigma de la metafísica liberal moderna, ve la educación en unos términos parecidos a los de la Ilustración, nueva matriz cultural de sociedad en la que cada uno se hace dueño de su destino al escapar del capullo protector de la infancia y enrutarse hacia la adultez, en un sentido figurativo, como si se tratara de alguien que se hace amo de su propia voluntad. Es un viaje de desarrollo óntico, constructor de su propia subjetividad, pues el camino lo recorre cada uno, como si fuera un emprendimiento del individuo hacia su autonomía como sujeto, un esfuerzo para asomarse no solo al territorio de la libertad, sino al espíritu crítico.

Con su fuga simbólica desde su estado de infancia hacia su completud, el sujeto saborea las mieles, pero también las incertidumbres de la libertad, independiente ya del tutelaje que supone la obediencia al amo, al profeta o al dictador; idea esta que ya había suscrito Spinoza, el filósofo de Ámsterdam, amigo de liberar las potencias alegres del alma contra las limitaciones tristes que la sofocan.

Ahora bien, si la autonomía del individuo —la de razonamiento, la decisión y la acción— lo lleva a tocar el cielo de la libertad, esta última le permite gozar el dulce infierno de la crítica, es decir, le proporciona el dispositivo con el que enciende sus alarmas no solo frente a la falsedad, sino también, como podría anotar Foucault, frente a la verdad misma; en la medida en que esta deviene la sutil coraza del poder. Porque la verdad se puede transformar en este último, esto es, en el propio poder, del mismo modo como él se reviste de su propia verdad, arma que facilita su legitimación. Por esta razón, nadie ha de conformarse con la verdad pura y simple; tampoco con el poder, por más adornada que sea su presencia. Cuando la desnudez reemplaza a la ornamentación del poder, a la vestimenta del rey, este se ve obligado a exhibir otra cara más desapacible. De igual manera, en la verdad caben relaciones y ritualizaciones cuyo objetivo último es perpetuar un poder, al que hay que enfrentar con la deconstrucción, pieza por pieza, lo cual es dable desde el punto de vista de la justicia, de la estructura social o de la ciencia.

Entre la libertad y la crítica se abren las posibilidades éticas y epistemológicas de la construcción del individuo contemporáneo, imagen quizá evanescente del sujeto moderno. Se trata de una libertad crítica y a la vez de una crítica libre, polos intercambiables en los que se mueven la verdad, la consciencia moral y el poder.

Precisamente, la educación se inscribe en ese espacio que se desplaza entre la libertad y la crítica. Ambos polos le entregan los ingredientes con los que puede fabricar su sentido. En la libertad reside la ampliación de los horizontes para el saber, para las experiencias y la verdad. En la crítica se ubica la actitud para cuestionar, interrogar esa misma verdad y transformar el conocimiento, la sociedad y los hilos del mando y la obediencia.

La educación, en tanto práctica social —también como dispositivo cultural—, debe situarse entre esas dos grandes categorías, la libertad y la crítica.

En Kant y Rousseau, la libertad define el horizonte de una ética ciudadana. En el mismo Kant y en Foucault, la crítica organiza la disposición de interrogar la verdad y de interpelar el poder, el político naturalmente, pero no solo este; también el poder múltiple, de modo que se puedan deconstruir relaciones sacrosantas y preparar así el ámbito para el espíritu libre.

Entre la libertad y la crítica se mueve también el lenguaje, estructura de significantes y de significados, forja de sentidos; pero también universo maravilloso de simbolizaciones y resignificaciones; un mundo de vida prodigioso; con su capacidad para expresar la realidad, al tiempo que la produce; universo para decir las cosas, pero así mismo para hacerlas; organizador de lo que existe e igualmente hacedor de lo que no; ordenador ubicuo y creador múltiple.

Al hablar del aprendizaje y la enseñanza, el psicólogo Jean Piaget ha destacado el hecho de que el niño empieza realmente a controlar los códigos morales y los complejos elementos cognitivos, en medio de un ejercicio social de carácter colectivo; esto es, en medio de las reciprocidades de la experiencia, juego complejo de la vida.

Por ello, el lenguaje es a la vez relación con los demás y apropiación intrapsíquica de los objetos y de las personas; conceptualización y fijación abstracta.

El lenguaje interviene en la formación, del mismo modo como esta se sumerge en el océano lingüístico. Así, educación y lenguaje coexisten y se nutren, como si fueran una fábrica común de carácter moral, ético y cognitivo.

En las posibilidades transformadoras del lenguaje cabalgan, así mismo, las potencialidades revolucionarias de la educación; con toda su capacidad de formar, de empujar las fronteras del conocimiento y la verdad; y también de abrir los horizontes de nuevos mundos, algo cercano a la emancipación, que no se consigue con la sola instrumentalización mecánica del conocimiento; con la sola respuesta de un pensamiento repetitivo y acrítico.

Estructura del libro

Para comprender las aristas que conforman el carácter multidimensional de la educación superior en Colombia, el presente libro se divide en tres partes: en la primera, titulada “Orientaciones filosóficas y modernas para la educación superior en Colombia”, el capítulo inicial, escrito por Ricardo García Duarte, busca analizar la naturaleza filosófica, investigativa y pedagógica de la educación. En este, el autor realiza una aproximación a lo que significa la filosofía crítica en educación, acudiendo a distintos conceptos propuestos por pensadores, entre los que se incluyen Kant, Marx, Weber, y la Escuela de Fráncfort. El segundo texto, desarrollado por Sandra Soler Castillo, tiene como fin analizar la praxis de las teorías de las pedagogías críticas, de resistencia y emancipatorias, hacerlas más tangibles y, por tanto, más viables en los contextos particulares de la escuela y las prácticas cotidianas, mediante la exposición del término de resistencia, hasta llegar al concepto de la emancipación. Guillermo Bustamante Zamudio, en el tercer capítulo, analiza la pedagogía como un problema analítico, enfocado en el abordaje de lo que es la pedagogía como concepto, y lo que la conforma en su estructura. A su vez, intenta realizar un acercamiento a la investigación educativa en universidades públicas, a partir del desarrollo de cuatro paradigmas que tiene la investigación en la educación superior: producción y recontextualización, sentido y anclaje, realismo y relativismo, pragmática y estructura. El cuarto capítulo, de Patricia Martínez-Barrios, procura entender si la gobernanza de las universidades es precondition necesaria para lograr la calidad, cumplir a cabalidad su misión de bienes públicos al servicio del desarrollo regional, y contribuir, como proyectos educativos inclusivos, a la ampliación de oportunidades para todos y a la construcción de una paz duradera. Esto, materializado en un estudio de cuatro universidades colombianas, en el que se establece qué incidencia tiene la gobernanza institucional sobre la calidad de la educación superior. El capítulo que cierra la primera parte, escrito por Carlos Jilmar Díaz-Soler, interroga la pedagogía como problema, identificando qué se entiende hoy por pedagogía, para proponer algunos elementos que contribuyan a precisar sus fundamentos y trabajar en pos de una analítica que posibilite comprenderla, en la perspectiva de abrir un espacio de reflexión que contribuya a su discusión.

La segunda parte, “Movimientos estudiantiles y financiación de la educación superior en Colombia” conformada por tres capítulos, comienza con el texto de Adolfo León Atehortúa Cruz, quien realiza un acercamiento a las movilizaciones estudiantiles, llevando a cabo un recorrido por el movimiento masivo de estudiantes del 2018, y analizando si este se puede catalogar como un hecho histórico, teniendo en cuenta lo excepcional que haya sido, su contexto de desarrollo, y sus logros y falencias. Luego, Julián de Zubiría Samper se encarga de justificar que tres son los principales cambios requeridos a nivel pedagógico

en la educación superior: repensar sus modelos pedagógicos vigentes, reestructurar sus currículos de manera que garanticen la formación de un pensamiento crítico y argumentativo; y una profunda transformación de los sistemas de evaluación, de manera que logren evaluar y no solamente calificar los procesos cognitivos, prácticos y valorativos de los estudiantes. En el siguiente capítulo, Pablo Vommaro aborda los principales retos, problemáticas y perspectivas de la educación superior en Colombia y en América Latina, enfocados desde las dinámicas de participación estudiantil y las disputas por la educación, concebida como bien público alrededor del cual se han producido diversas pugnas en las últimas décadas, y la participación estudiantil entendida como inherente a la concepción de una democracia inclusiva.

La última parte del libro, que se refiere a “La universidad en tiempos de globalización: apuestas desde el territorio, la región y el modelo socioeconómico”, está conformada por cuatro capítulos. Primero, Natalia Ruiz Rodgers hace una aproximación a la diferencia que ha marcado el tiempo respecto a la participación que tiene la universidad en los territorios, qué modelos de educación superior se han logrado implementar en estos lugares y sus respectivos desafíos, teniendo en cuenta la multiculturalidad y diversidad de saberes. Ruiz describe las condiciones actuales de la educación en las diferentes regiones y analiza las tensiones entre las diversas circunstancias en el pasado, las parsimoniosas dinámicas de cambio y los desafíos futuros de cara al desarrollo territorial y regional, en un contexto global de variaciones constantes en los modelos de aprendizaje y de incertidumbre laboral. Por su parte, René Montero Vargas aborda el tema de la cobertura de una manera virtual, retomando los datos empíricos del curso de un programa profesional a distancia que él imparte, para ofrecer determinados análisis con los cuales busca presentar un panorama de los retos que revisten tres aspectos que hacen parte de las consignas con las cuales se promueve la modalidad educativa virtual: la flexibilidad, las formas de interacción y el manejo de contenidos disciplinares. A continuación, María del Pilar López Rodríguez busca identificar las distintas perspectivas de región que se tienen en torno al capitalismo global, los problemas de orden territorial, y el déficit en financiación en zonas rurales, consecuencia de dicha situación. Además de esto, intenta reflejar la crisis galopante que acaece al sistema educativo superior colombiano, el cual se ha distanciado de las necesidades sentidas del territorio, para reconocer como propias las tendencias del mundo globalizado, entre las que se encuentran: la mercantilización del conocimiento científico, la internacionalización *per se* de la educación, y el uso de métricas que propenden por la señalización y atracción de la demanda. Y, por último, Jaime Andrés Wilches Tinjacá, María Camila Cuello Saumeth y Lizeth Nataly González Guaje examinan los retos de la universidad en un contexto de globalización, abordando la proliferación de nuevas carreras, carreras híbridas, o programas profesionalizantes (tomando como corpus de investigación los relacionados con el área

de administración y afines), en los últimos años en Colombia. Las autoras y el autor realizan un comparativo entre carreras tradicionales, sus equivalentes profesionalizantes, y el análisis que implica identificar qué tipo de programas responden mejor a la dicotomía “éxito económico y progreso social” en la Universidad del Siglo XXI.

En síntesis, seis autoras y ocho autores con visiones y trayectorias diversas, pero articulados en una vocación innata por la construcción de un país que sustente en la educación las bases de un proyecto político, económico y social de largo plazo. Todas y todos han consagrado su vida a una dimensión fundamental para la defensa de una sociedad democrática, crítica y progresista. Por supuesto, el libro también abre espacio para voces que, inspiradas en estos referentes, quieren tomar la posta de una carrera, que, en el caso de la defensa de la educación superior, parece agotadora, pero a la vez satisfactoria, cuando se logra que un proyecto educativo influya en individuos y colectivos que dicen no al conformismo y sí a la posibilidad de pensar desde la emancipación y la capacidad de transformar lo que parece inevitable cambiar.

Para finalizar, este proyecto no se habría materializado sin el apoyo invaluable del Doctorado Interinstitucional en Educación (dirigido por el profesor Harold Castañeda), el Grupo de Investigación Representación, Discurso y Poder (Categoría A Colciencias) y la Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (dirigida por Rubén Carvajalino), quienes garantizaron un trabajo riguroso en los procesos editoriales y transparente con la designación de pares evaluadores que, con sus observaciones, críticas y recomendaciones, otorgaron el aval y reconocimiento a este libro como producto y resultado de investigación.

A las autoras y los autores, un sincero agradecimiento por su disposición a formar parte de esta iniciativa, la cual no se detiene con la publicación de este libro. Por el contrario, toma un impulso, necesario en tiempos donde la coyuntura nos invita a pensar en otros mundos posibles.

Parte I
Orientaciones filosóficas y modernas
para la educación superior en
Colombia

Educación, Ilustración y filosofía crítica

Ricardo García Duarte*

Fue en la Grecia clásica en donde se promovió el ideal de una educación que completara la formación del sujeto —la del ciudadano— y que, al mismo tiempo, proporcionara la legitimación del Estado, al que de ese modo se le daría el apoyo fundamental para que se convirtiera en una comunidad, expresión de los mejores valores, particularmente el de la prudencia, la *phronesis*, verdadera orientación en el comportamiento ético de las personas.

Decía Platón, por boca de Sócrates en *La República* (1992):

Una buena educación forma un buen carácter; los hijos desde luego siguiendo los pasos de sus padres, se hacen bien pronto mejores que los que les han precedido, y tienen entre otras ventajas la de dar a luz hijos que los superen a ellos mismos en mérito... (p. 127)

Se trataba de una educación con efectos gradualmente crecientes, tanto más cuanto que todo ello tenía origen antes que nada en el *ejemplo*, como modelo de conducta, lo cual se traducía en *prácticas* que debían fluir de un modo natural, en el engarce entre una y otra generación, eslabonadas estas por la instrucción y la transmisión de los mitos y las ideas (Platón, 1992, p. 129).

* Magíster en Estudios Políticos del Institut d'Études Politiques y en Análisis de Problemas Políticos Contemporáneos del Instituto de Altos Estudios para el Desarrollo. Rector de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: rgarcia@udistrital.edu.co.

Esa misma educación servía de soporte invaluable a la existencia de un Estado maduro y prudente; en primer lugar, porque el gobierno podía ejercerse a partir del conocimiento sobre los asuntos públicos, del que debían estar impregnados los “magistrados”, encargados de las decisiones colectivas, pues “no es la ignorancia sino la ciencia la que enseña a dictar medidas justas” (Platón, 1992, p. 131); y, en segundo término, porque los ciudadanos bien formados fortalecen la comunidad política; además, porque formados desde sus inicios en la disciplina que arroja sus juegos y en la información sobre las leyes, serían en su madurez “virtuosos y sumisos frente a esas mismas leyes” (p. 128).

La modernidad *ilustrada* recuperó a su manera ese ideal que une educación y formación del sujeto, en este caso del individuo, capaz de conquistar su completud racionalizada por ese medio; y al mismo tiempo encontró que lo que mejor caracterizaba a la sociedad era precisamente una *racionalidad* en movimiento, perfectible y ensanchable hasta los límites de una plenitud, asimilable a la madurez del individuo, base de su existencia.

Así, la formación del individuo, en alemán, su *Bildung*, forma de una autoconstrucción, en los horizontes de su autonomía, dependía en alto grado de ese factor fundamental, la *educación*.

La idea de la perfectibilidad del sujeto fue planteada explícitamente por Wolff, el maestro de Kant; este último, el filósofo moderno por excelencia en estas materias, en cuyas meditaciones, por otra parte, se notan los postulados del francés Jean-Jacques Rousseau. En ese orden de ideas, el propio Kant postulaba “el progreso del género humano hacia lo mejor”, una concepción del desarrollo que de esa forma incorporaba la educación, según sus reflexiones expuestas en el ensayo “Pedagogía”.

Así se refería al asunto en el siguiente texto contenido en dicho ensayo:

Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es sino lo que la educación lo hace ser [...]. Tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana [...]; encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolvería cada vez mejor por la educación; y por ello se puede producir en una forma muy adecuada a la humanidad. Descúbrase aquí la perspectiva de una dicha futura para la especie humana. (Kant, 1991, p. 32)

Una traducción de esta filosofía en nuestro contexto republicano —evocación pertinente en estos tiempos del bicentenario— la puede ofrecer la idea que tenía de la educación Francisco de Paula Santander, fundador, por cierto, de múltiples colegios y lector del inglés Jeremías Bentham y del francés Destutt de Tracy; y para quien la educación pública debiera ser “el instrumento eficaz para convertir a la naciente república en una nación pensante, capaz de defender la

libertad y la independencia”, según lo ha recordado en una de sus columnas el exrector Fernando Sánchez (2017, párr. 2).

La filosofía de la Ilustración, la de Kant y la de Destutt de Tracy, aquella según la cual la razón debe acompañar el viaje de la humanidad hacia la libertad y el progreso, impregnó buena parte del ideario de los fundadores de la República, particularmente el de Santander, para quien la educación garantizaría la libertad, mediante la formación de los ciudadanos.

Desde 1820, el vicepresidente dictó un decreto promoviendo la organización de escuelas en las villas y ciudades, lo cual estuvo asociado a la creación de una Dirección General de Instrucción Pública, a cuya cabeza estuvo José Félix Restrepo. Más tarde, en su papel de presidente, el llamado hombre de las leyes, difundió aún más, con la ayuda del célebre Rufino José Cuervo, el establecimiento de planteles educativos, de modo que en 1836 pudo afirmar, en términos positivos, que la Nueva Granda contaba ya con mil escuelas, en un proceso de crecimiento notorio experimentado durante su último gobierno, obra de expansión inspirada en Jeremías Bentham, un pensador para quien la sociedad debería conducirse bajo el principio utilitarista de que la huida frente al dolor y la atracción por el placer son inclinaciones que representan el núcleo motivador de las conductas humanas, algo que debería consolidarse con una educación que afianzara la calidad de ciudadanos libres, en los individuos, aunque también disciplinados.

Con todo, el periodo republicano en el que recibió más empuje la educación, una educación progresista, fue el del radicalismo, en cuyo credo ocupaba un lugar primordial su papel en el mismo proceso de la civilización, una creencia que fue patentada en la reforma de 1870; dotada esta última de una filosofía que le daba importancia a una pedagogía igualitaria, la cual excluía toda preferencia por el origen social del alumno; como también hacía prevalecer el espíritu de las ciencias y consideraba en forma sobresaliente a la comunidad política de los ciudadanos, constituida alrededor de un Estado no confesional. Así, el decreto que le dio vida a dicha reforma rezaba en su letra: “los maestros dirigirán el espíritu de sus discípulos [...] de manera que se formen una clara idea de la tendencia de las mencionadas virtudes para preservar y perfeccionar la organización republicana del gobierno y asegurar los beneficios de la libertad” (Jaramillo, 1989, p. 228).

El aliento del régimen radical en favor de una educación ilustrada e igualitaria perdió fuerza. Sin embargo, a medida que entraba en crisis el propio régimen, en medio de obstáculos como la oposición de la Iglesia y de los sectores más conservadores de la sociedad, según lo anota el mismo Jaramillo (1989). La llegada de la Regeneración al poder, con Núñez y Caro, aunque por un lado suponía una empresa de reorganización del Estado, por el otro, daba rienda

suelta al confesionalismo y a la presencia activa del clero en la vida pública y particularmente en el campo escolar. Reavivaba la tensión entre secularismo y confesionalismo; pero bajo un régimen de hegemonía conservadora, con marcados tintes autoritarios, que facilitaba los privilegios de la autoridad religiosa en la educación y combatía la libertad de enseñanza.

Estos sucesos estaban animados por un sentimiento de retroceso, de ánimo restrictivo frente a cualquier liberalidad, que a los ojos de las élites contrailustradas podría expresarse en las palabras de Carlos Martínez Silva, contrincante del presidente Zaldúa, por otra parte, un liberal muy moderado. Decía Martínez Silva, citado por Jaramillo (1989):

En punto a la instrucción pública, el discurso del señor Zaldúa no satisface las aspiraciones de los católicos. No habla sino de reforzar la cultura moral y de dar a la enseñanza un carácter más práctico, pero pasa inadvertida la monstruosa iniquidad introducida por el radicalismo y corregida en parte por la administración Núñez, de hacer la enseñanza primaria obligatoria y de alejar de la escuela toda instrucción religiosa, cuando no de llevar a ella la propaganda de la impiedad. (p. 233)

Desde la Regeneración, la Constitución de 1886 y el Concordato, hasta muy entrada la segunda mitad del siglo XX, la educación —la básica, la media y la universitaria— fue el escenario en el que se enfrentaban la visión ilustrada y la confesional, a propósito de la construcción de nación. En el Concordato, por ejemplo, en una suerte de involución ideológica, se sentenciaba:

En las universidades y colegios, en las escuelas y demás centros de enseñanza, la educación e instrucción pública se organizará y dirigirá en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica. La enseñanza religiosa será obligatoria en tales centros y se observarán en ellos las prácticas piadosas de la religión católica. (p. 234)

Solo después de que terminara el aciago periodo de la Violencia (1948-1958), la educación recibió un impulso especial como política pública, pues pasó a representar una proporción considerable del presupuesto nacional, medida esta de carácter institucional que permitiría organizarla de manera más adecuada y con una cobertura creciente en población estudiantil.

El pacto del Frente Nacional fue, en materia política, el marco para que tomara impulso un modelo mixto, en el que se combinan la educación pública y la educación privada, la educación laica y la religiosa. En todo caso, la modernización de la educación, en términos curriculares, con mayor cabida para las ciencias y las profesiones técnicas, lo mismo que para las pedagogías flexibles y liberadoras, trajo como consecuencia una mayor liberalidad en la educación, pero también en las metodologías en las que el currículo, la infraestructura esco-

lar y las disciplinas del conocimiento suponen por otra parte el control sutil del espíritu y los cuerpos, en la formación disciplinada de los nuevos ciudadanos.

A propósito, el marco conceptual que ofrece un mejor alcance para la comprensión de esa unión entre educación e individuo, vinculados por medio de la racionalidad, es el de la filosofía de la Modernidad postulada por el propio Immanuel Kant, en la medida en que permite articular el papel del individuo racional, la contribución de la educación y el contexto de la sociedad en la que se inscribe el binomio “educación-individuo”; todo ello en los marcos del debate sobre la modernidad, a propósito del pensamiento crítico, que nos debe hacer pensar en el proyecto de universidad, en el tipo de sujeto y sociedad que queremos.

Kant: el ilustrado de Königsberg

Al tiempo que este filósofo, referente de la ética liberal moderna, hablaba de la educación como un factor decisivo para la construcción del individuo, proponía un análisis filosófico con repercusiones en la concepción sobre universidad, algo que desde entonces ha abierto la discusión acerca de lo que significa esa nueva sociedad. Lo hacía bajo el interrogante de qué era la Ilustración: *Wast ist Aufklärung?* Era una pregunta que adquiriría una ineludible pertinencia poco después de que en Francia fuera publicada *La enciclopedia*, epítome de todo el entramado cultural e ideológico tejido alrededor de esa expresión, “la Ilustración”; y poco antes de que estallara en ese mismo país la Revolución, con la “toma” de la Bastilla, sórdida prisión, que era símbolo siniestro de la ausencia de libertad; una sombría antípoda del iluminismo racionalista.

El ensayo que en 1784 escribiera Kant con el título de *¿Qué es la Ilustración?* empieza con una definición plasmada en un párrafo sentencioso y contundente, encapsulado en una metáfora sencilla pero muy esclarecedora de lo que se proponía postular, la de la mayoría de edad.

Kant formuló su respuesta a este interrogante de la siguiente manera:

Ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad, cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad, cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio, sin la guía de algún otro. *Sapere aude!* Ten valor para servirte de tu propio entendimiento. Tal es el lema de la Ilustración. (2004, p. 87)

Este proyecto de sociedad moderna, esta nueva matriz cultural habría de llevar el signo de una subjetividad autónoma, lo que significa una “mayoría de edad”, esa potencialidad humana en la que el individuo se guía por sí mismo, sin ningún miedo, en sus escogencias religiosas y morales; o en las determinaciones

de que pueda estar hecho el horizonte de su existencia. Eran determinaciones o escogencias que podrían tropezar con el miedo, emboscado en el camino o con las vacilaciones o con la zona de confort, que llevan a que el individuo no se atreva a tomarlas por su propia cuenta.

Kant encontraba en la *razón* el poder para actuar de ese modo autónomo; solo que dicha razón debería estar acompañada por el *valor*, que empuja a la voluntad en un acto de resistencia para vencer el miedo o la comodidad, los cuales suelen transferir esa voluntad personal a la esfera de otras voluntades superiores y ajenas, en las que cada uno termina por refugiarse para eludir el reto de obrar según su entendimiento y de pensar por sí mismo; una actitud que mucho más tarde Erich Fromm llamaría el “miedo a la libertad”, fuente, por cierto, de todo tipo de derivas autoritarias.

Decía Kant, a este mismo propósito:

Pereza y cobardía son las causas merced a las cuales tantos hombres continúan siendo con gusto menores de edad durante toda su vida, pese a que la naturaleza los haya liberado hace ya tiempo de una conducción ajena (haciéndoles físicamente adultos); y por eso les ha resultado tan fácil a otros el erguirse en tutores suyos. Es tan cómodo ser menor de edad... (2004, p. 87)

En realidad, es la enjundiosa proclamación del pensamiento libre; o, dicho de otro modo, de la libertad de pensamiento, la categoría filosófica, moral y política, que reside en la base de esa sociedad moderna, moldeada en torno a la *Aufklärung*, el sustrato ideológico de un sujeto autónomo, que junto con la racionalidad libre, el progreso y la educación van a hacer parte de no solo una matriz de estructuración social, sino de un *programa* de sociedad, un horizonte de sentido, precisamente el programa de la Ilustración, según denominación ulterior de Habermas, promesa vigorosa, pero quizá quebrantada por la frustración, o en todo caso irrealizada, en lo que tenía de aliento utópico y esperanzador, capaz de fundir el progreso y la libertad con la felicidad.

El marxismo o la Ilustración radicalizada

El primero que quizá llamó la atención —digo real, no llamó la atención, denunció con acentos de cataclismo— sobre el huevo de la serpiente que empollaba autodestructivamente la sociedad moderna fue el joven Marx. Y lo empollaba porque esa modernidad era empujada por el avance arrollador del sistema capitalista, con su dominio del trabajo por el capital; y por el maquinismo industrial, además de un despliegue tecnológico inatajable.

Marx, desde los *Manuscritos filosóficos-económicos* de 1844, pasando por el *Manifiesto* de 1848 y terminando con *El capital*, se propuso demostrar que el capitalismo, motor de la modernidad, a pesar de su contribución a la transfor-

mación irresistible de las fuerzas productivas, se fundaba en la extracción de plusvalía lograda por el capital, al explotar la fuerza humana de trabajo, razón de la ganancia y la acumulación capitalista, algo no mitigado entonces por casi ninguna norma; y que en consecuencia entrañaba en su desarrollo una opresión social de alienación, verdadera enajenación de la razón humana por parte de un sistema económico —mecanismo múltiple— que no solo extraía la plusvalía en términos económicos, sino usurpaba la subjetividad de cada uno, condicionando desde un poder superior y omnipresente la conciencia individual y en últimas la “conciencia colectiva”, lo que en 1859 el propio Marx denominaría “la superestructura”, ese mecanismo envolvente —no nuclear— compuesto por las leyes, la cultura y las ideologías, alienadas en últimas al mecanismo nuclear de las relaciones de producción.

Rubio Llorente, hablando de la sociedad moderna capitalista, pone orden a estas ideas:

El hombre resulta escindido... La obra de los hombres, que estos no vieron como obra común, aparece así con los rasgos de un destino incomprensible e indomable ante el cual están inermes los individuos. El hombre percibe su propia obra como un ser extraño, ajeno; como un ser que lo domina. Por ello puede decirse, con propiedad, que está extrañado o enajenado de su propio ser. (Introducción de Rubio Llorente en Marx, 2013, p. 44)

Así, en la lógica de esta crítica marxista, la libertad y la racionalidad del sujeto, propias de la Ilustración, se volverían una vana ilusión; no serían más que el revestimiento, incluso el maquillaje, de lo que en realidad es una racionalidad particular, históricamente definida; la de un dispositivo económico, el capital; y la de una clase social, la burguesía, agentes de ese mismo capital.

El sujeto de la *Aufklärung* kantiana, en vez de libre y autónomo, estaría más bien *alienado* bajo el efecto de diferencias económicas e ideológicas de dominación social. Su libertad y racionalidad estarían condicionadas por una racionalidad interesada, cuyo control se les escaparía.

En esa misma dirección, la educación en general —la escuela y la universidad— no podría escapar a los dictados de esa lógica efectiva de dominación y de alienación; es más, lejos de escapar de ella, podría ser atrapada y pasar a ser parte de los engranajes globales que se mueven en el sentido de garantizar la reproducción del sistema y esterilizar la sustancia de del sujeto, en contravía de una optimista racionalidad libre y de una subjetividad expansiva.

La reificación del sujeto

De esta fuente de la crítica marxista contra la alienación brotó la tesis de la reificación de las relaciones sociales, que terminan pareciéndose a relaciones entre

cosas, a las que se subordinarían los individuos, los que en medio del capitalismo acabarían por ser cosificados; sujetos que se desubstanciarían, mientras los objetos producidos por ellos, al contrario, se substanciarían, como si en el contexto de un fetichismo múltiple los seres humanos enajenaran su voluntad a la energía que ellos mismos le prestan a sus productos.

Por la misma época, ya en el siglo XX, un sociólogo no marxista postuló la idea de la “jaula de hierro”, metáfora con la que él deseaba condensar el entramado de hechos sociales, cuyo modernismo ocasionaba que la técnica y la ciencia aplicada encajonaran excesivamente el pensamiento tanto como la acción, circunstancia de la que podía seguirse el hecho de que la Ilustración terminara por engendrar en su seno a un enemigo reductor, encarnado en una tecnocracia capaz de automatizarlo todo, de clonar en serie los espíritus, en perjuicio de la subjetividad de cada persona.

La zona del contacto entre las ideas del marxista Lukács y el liberal Weber seguramente inspiraron a los intelectuales formados inicialmente en las fuentes del marxismo y que serían conocidos después como la primera generación de la Escuela de Fráncfort, uno de cuyos productos más conocidos fue *La dialéctica de la Ilustración*, obra firmada por Horkheimer y Adorno, sustentación provechosa de una crítica sagaz a una modernidad que habría desviado su sentido, pues, habiendo sido una promesa de libertad y de igualdad, equivocó el trazado de su destino; y provocó que el ideal de la subjetividad libre se transfigurara en apenas una pieza del engranaje total, cuyo control debía escapar a la voluntad de cada sujeto. De esa manera, se vería controlado por la fuerza superior y omnipresente del aparato social en su conjunto; no compuesto por la suma de las voluntades individuales, sino autoconstituido en una fuerza superior que debía imponerse sobre cada una de ellas.

En otras palabras, era el “modernismo” que circulaba por las interioridades de la “modernidad”. Así, esta última, como proyecto, cobijaba las posibilidades del *progreso técnico* y, al mismo tiempo, las de la *libertad subjetiva*. Se podía evidenciar cómo el primero dominaba a la segunda, por lo que la razón instrumental se imponía sobre una razón ideal asentada en la plena autonomía del sujeto.

Marx Weber advirtió sobre la creciente presencia social y cultural de los *medios*, es decir, de los instrumentos de producción, en relación con los fines. Él mismo definió el hecho de que la racionalidad dependía de la conexión entre los medios y los fines, de la conexión lógica y adecuada entre dichos medios y fines. Solo que ahora aquellos *medios* cobraban más peso e importancia que los fines a los que servían, con lo que la tecnocracia (el poder de los medios) comenzaba a desvanecer las ilusiones de la felicidad de los fines y la libertad, como estatuto central del individuo.

La Escuela de Fráncfort y la dialéctica de la Ilustración

En ese cruce de coordenadas ideológicas entre la crítica liberal de Weber y la crítica marxista clásica, la Escuela de Fráncfort se empeñó en descorder crudamente el velo que encubría las ilusiones del progreso tecnológico y el desarrollo maquinista de la industria moderna. Y lo hizo con el enunciado de la crítica contra la *razón instrumental*; pero también, en el terreno de las teorías sociales, con su ataque al *utilitarismo* y al *positivismo*, tal como lo hiciera Horkheimer en su *Teoría crítica* (1998), quien las señaló como unas corrientes que de forma estrecha examinaban los procesos sociales a la luz de los hechos dados y escuetos. Como si apenas siguieran las pautas de la relación costo/beneficio, dentro de un puro entramado de cálculos. Como si fueran solo el reflejo de ese mismo industrialismo de la vida real angostado por la producción en serie y por la máquina que dominaba al operario, en un proceso signado por el imperio de lo útil. O, como lo diría Javier Hernández-Pacheco (1996), parafraseando a Horkheimer:

No es que el hombre, o la máquina de ellos, se vean desposeídos de los medios de producción; se trata más bien de que el proceso de producción industrial se ha convertido en el único marco para el imposible ejercicio de una humanidad ahogada en la máquina. Frente a la reivindicación original de respuestas en el proceso de producción, se desprende ahora de las reflexiones francfortianas la imperiosa necesidad de pararlo, antes de que invada el último resquicio en el que aún se refugiaba la conciencia de la propia humanidad. (p. 63)

Gramsci y la sociedad civil

En la constelación de teóricos marxistas del siglo XX, emergió con luz propia Antonio Gramsci, bajo una perspectiva crítica que arrojó nueva luz sobre los mecanismos con los que operaba el sistema moderno; también extendió su mirada sobre el lugar y el funcionamiento de lo que en este campo intelectual y revolucionario se denominaba la “superestructura”, aquella que el Marx de 1859 llamara la “corteza” que se formaba alrededor del “núcleo” de la fruta, núcleo que en la metáfora sobre la formación social vendría a ser el “modo de producción”.

Esa “corteza” envolvente, que en Marx era la superestructura, contentiva de las leyes, de las ideologías y de la política, en la ortodoxia marxista-leninista, solo era determinada por el modo de producción, se reducía a su condición de epifenómeno, un ente casi pasivo. En Gramsci, por el contrario, alcanza una nueva dimensión, se inscribe en un marco más amplio y dinámico, y juega un papel que, lejos de ser pasivo, va a contribuir a definir el conjunto de la “formación social”. La “corteza” le da fuerza a la legitimización del sistema e incluso promueve su reconocimiento entre los grupos y las clases subalternas, aquellas que están en una situación de subordinación social y económica, en medio quizá de una dominación que estas terminan por aceptar, situación a la que llegan

por los lazos de *hegemonía*; esto es, debido a las relaciones en donde surge la dirección ideológica y espiritual de la clase dominante; una hegemonía que va mucho más allá del simple miedo o del terror o del sometimiento que provocan las armas; y que tiene que ver más bien con los lazos ideológicos y éticos que enganchan al sistema, las creencias de un colectivo social, durante una época determinada.

Al contrario del énfasis que ponía Lenin en la dimensión puramente *dictatorial*, cuando hablaba del poder, Gramsci destaca la dimensión de la *sociedad civil*, no solo la de la “sociedad política” definida por la coerción.

En la “sociedad civil”, por encima de la fuerza, emerge la influencia, la hegemonía, esta última dirección espiritual, convicción ideológica, que determina una orientación global sobre la sociedad por las clases dominantes pero aceptada por las dominadas; justo por la intervención del factor ideológico/moral, si nos es dado llamarlo así. En ese ámbito de la sociedad civil, cabe una *hegemonía* de aceptación, de engarzamiento múltiple de influencias que hacen marchar al conjunto del sistema, aun si este es de dominación; o mejor, sobre todo si es de dominación.

En tal caso, los componentes ideológicos, morales y doctrinarios dejan de ser una superestructura de elementos pasivos, solo determinados, y se convierten en un universo espiritual que define esa misma *hegemonía*; un poder suave, diríamos hoy, sin que deje de ser por ello tanto o más efectiva que la que se ejerce por la coerción, la cual se haría rudamente actual, en forma de dictadura abierta, justo cuando se agriete la hegemonía dentro de la sociedad civil, cuando esta deje de ser eficaz, simbólicamente hablando.

En todo caso, en esa hegemonía, simbólicamente eficaz, ejercicio de la dirección espiritual en la sociedad, por clases, grupos o élites que incorporan en su bloque histórico a las clases subalternas, se incorporan mundos de relaciones como las verdades, que incluyen las teorías de los “intelectuales orgánicos”; y, por supuesto, el mundo complejo de la educación, el que sin duda haría parte de ese entramado de la sociedad civil. Razón por la cual, dicho mundo no sería neutro, tampoco simplemente liberador, sino, muy por el contrario, un conjunto de relaciones que marcharían en el sentido de la hegemonía, dispositivo ideológico de la dominación por parte de los grupos económica y políticamente situados en la cúspide de la sociedad.

Louis Althusser y los aparatos ideológicos

Este carácter de la educación como parte de la *hegemonía*, de la influencia de la dominación que nace dentro de la *sociedad civil*, pasa más explícitamente a hacer parte de esa dominación y del poder en la sociedad, en las teorías marxistas, pero tamizadas de estructuralismo del francés Louis Althusser, quien para

estos efectos escribió su ensayo, premisa en otras épocas, titulado *Los aparatos ideológicos del Estado*.

Así planteaba las cosas Althusser (1970, p. 24):

Designamos por aparatos ideológicos del Estado cierto número de realidades que se presentan al observador de inmediato bajo las formas de instituciones distintas y especializadas. Proponemos una lista empírica de ellas que exigirá naturalmente ser examinada en detalle, puesta a prueba, rectificada y reorganizada. Bajo todas las reservas que implica esta exigencia, podemos por el momento considerar como aparatos ideológicos del Estado (AIE) las instituciones siguientes:

1) Los AIE religiosos, 2) los AIE escolares, 3) los AIE familiares, 4) los AIE jurídicos, 5) los AIE políticos, 6) los AIE sindicales, y) los AIE de la información, 8) los AIE culturales.

Fue un ensayo en el que, bajo las influencias de Gramsci, planteaba la formación social-capitalista, considerada en términos de dominación como el conjunto de estructuras que residían más allá del simple modo de producción, sin que se limitaran a la mera relación de explotación. Dichas estructuras reunían organizaciones lógicamente dispuestas para crear una influencia, una aceptación general de ideas y representaciones, con las cuales las clases superiores aseguraban su dominación; se trataba de un conjunto de aparatos, como el jurídico-político y el ideológico, sin que quedara naturalmente excluido el que nos interesa aquí, el educativo.

Este último aparato contribuiría no solo, o no tanto, a crear hombres libres, individuos autónomos, como lo mandaba el ideal de la Ilustración. Sino, sobre todo, a someterlos en una sociedad estructurada bajo relaciones de dominación.

Nietzsche contra el espíritu de rebaño

Una crítica desde otro ángulo al orden establecido, a los valores dominantes y, por tanto, de un modo indirecto al mundo de la educación, no es otra distinta que aquella proveniente como una “flecha del deseo” de Federico Nietzsche, según lo expresara el propio filósofo en medio de su voluntad para que la vida de los individuos fuera recreada por ellos mismos; y que lo fuera con un sentido más terrígeno; es decir, que arrancara desde el cuerpo y desde la tierra; y sin que dicha vida quedara prisionera de las representaciones extraterrenas que detienen los impulsos de la existencia, que la arrastran al ritmo de un sentimiento grupal y le impiden alzar el vuelo.

Se trata de una crítica que pretende desencadenar el espíritu libre, el de cada individuo, de modo que lo lleve a ponerse por encima de sí mismo, en los términos de ese imaginario filosófico coloreado por un barniz nietzscheano; y que

intuye el surgimiento del “superhombre”, nacido como una crisálida a punto de metamorfosearse en un ser alado, elevado sobre el estado ruinoso de las cosas que se desmadejan con la muerte de Dios, expresión esta que no se deja contener en la sola literalidad de un ateísmo pedestre y provocador, sino que se constituye más bien en metáfora filosófico-literaria, para asumir el vitalismo de la confianza en las potencialidades del hombre mismo; esas potencias del alma de las que hablara Spinoza en el siglo XVII, tan valoradas por Deleuze, en un jugoso ensayo escrito para defender la libertad del individuo; potencialidades frenadas por su despotenciación y sus miserias, envueltas en el papel de sus mezquindades y limitaciones.

En *Así habló Zaratustra*, Nietzsche aspira a abrir con vehemencia el horizonte del superhombre; esto es, el programa cultural y filosófico del hombre que es capaz de superarse a sí mismo: “He aquí (predica Zaratustra/Nietzsche): Yo soy un visionario del rayo, una pesada gota que cae de la nube; y este rayo se llama Súper-hombre (Nietzsche, 1973, p. 30). Fue una idea que repitió con el timbre de un profeta moderno: “He aquí: yo os muestro al Súper-hombre; él es este relámpago; él es esta locura” (Nietzsche, 1973, p. 29).

Aquí estamos ante una línea de crítica filosófica que quiere deconstruir la misma racionalidad moderna, al escoger como blanco de ataque el espíritu de rebaño de la cultura cristiana occidental y la psicología social del *filisteo*: ese pequeño-burgués lleno de prejuicios que lo convierten en un objetivo serio. Son manifestaciones culturales que han servido de parámetros para acotar desde el siglo XIX el florecimiento de representaciones sociales y de imaginarios culturales, aupados por los intereses subalternos, por los miedos y por la cortedad de miras.

El programa intelectual de Nietzsche consiste en la crítica contra el espíritu de rebaño propio de la Modernidad o, más bien, una de sus facetas. A este propósito, Zaratustra/Nietzsche se pronuncia del siguiente modo, según cita que Sloterdijk (2018) recoge del capítulo sobre “Virtud empequeñecedora”:

En el fondo lo que más quieren [esos filisteos pequeño-burgueses] es una cosa muy simple: que nadie les haga daño [...]. La virtud es para ellos, lo que lo hace a uno modesto y manso: con ello convirtieron al lobo en perro; y al ser humano mismo en la mejor mascota del ser humano... (p. 33)

Nietzsche piensa, en consecuencia, que el individuo, en vez de ser un elemento más del rebaño, aconductado por las “virtudes” del moralismo prevaleciente, debe recrearse y dar rienda suelta a un nuevo espíritu que sobrevuele en él; es el espíritu no del filisteo sino del *creador*, ese ser poseído por un aliento que lo sitúa por encima de sus propias limitaciones y de esas virtudes que lo reducen;

aunque en ese sobrevuelo despierte, desde luego, las iras del rebaño o de los profetas de lo establecido.

En ese sentido se expresaba Zaratustra:

¿Quién es aquel a quien más aborrecen? Al que quebranta el índice de valores, al destructor, [...]; pero este es precisamente el creador. Compañeros [interpelaba Zaratustra a los que quisieran escucharlo], es esto lo que busca el creador; y no cadáveres, ni rebaños, ni creyentes. Creadores como él: esto es lo que busca el creador, busca a los que establezcan nuevos valores, bajo nuevos indicadores. Compañeros: esto es lo que busca el creador: segadores que cosechen con él, porque en él todo está maduro para la cosecha... (Nietzsche, 1973, p. 37)

Ahora bien, ese *creador* es el opuesto al *pastor*, conductor del rebaño y disciplinador de sus prejuicios, de sus temores y “virtudes”.

En todo caso, Zaratustra no quiere ser pastor: “Una nueva verdad ha nacido en mí entre dos auroras. No debo ser ni pastor ni sepulturero” (Nietzsche, 1973, p. 38). Es claro que no quiere ser el custodio del rebaño; tampoco el asegurador de virtudes. Quiere ser un *creador* y un crítico de tales virtudes y valores subalternos.

La figura del *pastor* evoca, sin duda, al cura y al predicador, aunque también podría abocar al maestro, al docente; y, por tanto, la crítica al rebaño puede dar origen a una crítica acerca del papel de los medios masivos de comunicación y acerca del papel de la educación, sin excluir a la universidad; en la medida en que sean aparatos o instituciones que reproducen el espíritu de rebaño, el aconductamiento mediante valores y virtudes del sujeto, sometido en medio de un moralismo, a la vez religioso y cívico, de obediencia acrítica.

La vieja crítica moderna de Spinoza

Las formulaciones de crítica contemporánea hechas por Nietzsche contra el espíritu de rebaño y el papel del pastor, ese demoledor ataque contra el moralismo pequeño-burgués, tan pleno de vitalismo y tan arrollador en su confianza en un ser humano vinculado sustancialmente a la tierra, aunque al mismo tiempo libre en su voluntad de poder, encaja en la herencia de una línea de pensamiento, como la de Baruch Spinoza (1632-1677), un filósofo moderno provisto de una carga de ideas en las que hay una fe grande en la potencia de la existencia humana, en la liberación del cuerpo y en las posibilidades de unas sinergias positivas de carácter existencial, no sujetadas por la moral ni por su dicotomía castradora del bien y el mal.

Al menos, así se deja ver esa vinculación filosófica y “humanista” (no es estrechamente racionalista), señalada con inteligencia y con sutileza por la lectura bajo un tono nietzscheano que Gilles Deleuze hace de Spinoza, el gran

ciudadano de Ámsterdam, hijo de judíos migrantes, aunque excomulgado por los propios rabinos de la sinagoga.

En primer término, Spinoza deconstruye al Dios trascendente y dictador de la moral, para reemplazarlo por una suerte de panteísmo en el que se postula la existencia de una *sustancia*, poseedora de una infinidad (infinitud) de atributos. Después, de acuerdo con Deleuze, el filósofo de la modernidad en los Países Bajos denuncia las ideas existentes sobre la *conciencia*, sobre los *valores* y sobre las *pasiones tristes*.

Para Spinoza no es la *conciencia* la órbita humana dominante, debido a que el *cuerpo* esconde grandes poderes que aún son desconocidos. En realidad, lo que existe en el ser humano no es la dominación del espíritu sobre el cuerpo, de lo cual sale normalmente la idea de la preminencia de la conciencia en el ser; al contrario, lo que se da es un paralelismo entre el cuerpo y el espíritu, por lo que el cuerpo no debe ser sometido al alma. A este respecto, Deleuze destaca el hecho de que en Spinoza “lo que es acción en el alma es también necesariamente acción en el cuerpo; y lo que es pasión en el cuerpo es también necesariamente pasión en el alma; [por lo que] no hay lugar a preminencia de la una sobre el otro” (Deleuze, 2004, p. 29).

De todo ello, lo que se desprende es la valorización del pensamiento frente a la *conciencia*. Es una reflexión a partir de la cual Spinoza denuncia o desvela lo que la conciencia crea para defenderse de sus limitaciones; en otras palabras, denuncia las *ilusiones*, entre ellas, la llamada ilusión *teológica*; o, para decirlo en el lenguaje de otro filósofo (Bacon), todos aquellos ídolos que sofocan el pensamiento y aherrojan la voluntad, esto es, que desvían el primero y someten a la segunda, sin dejarla ser libre.

Además, Spinoza denuncia los *valores* dominantes y deconstruye la *moral*, que divide la existencia del ser humano entre el bien y el mal, con lo cual liquida, o pretende hacerlo, el moralismo religioso prevaeciente.

A esa moral la reemplaza por una ética, en la cual se define lo que es *bueno* para el individuo y lo que es *malo*. En adelante, no será válida una moral determinadora de valores trascendentes:

La moral es el enjuiciamiento salido de Dios; es el *sistema de enjuiciamiento*. En su caso la ética descompone el sistema de enjuiciamiento. La oposición de valores (el Bien y el Mal), la sustituye por la diferencia cualitativa entre los modos de existencia (lo bueno y lo malo). (Deleuze, 2004, p. 35)

Por último, Spinoza desconfigura las “pasiones tristes”, aquellas encarnadas por el “tirano”, el “esclavo” y el “sacerdote”, suerte de “trinidad moralista” (Deleuze, 2004, p. 38), en la que todas estas figuras corresponden a afirmadores

del poder que se basan en la manipulación de los temores y a partir de la cual florecen los gobiernos absolutistas, las religiones y todo tipo de supersticiones.

Todo ello compone el caldo de cultivo para unas “pasiones tristes”; a las cuales Spinoza va a oponer una ética basada en la filosofía de la vida, la cual, según Deleuze, “consiste precisamente en denunciar todo aquello que nos separa de la vida; esos valores trascendentes que se tornan contra la vida; y que están vinculados a las condiciones y a las ilusiones de nuestra existencia” (2004, p. 39).

Por cierto, anota Deleuze (2004), siguiendo el pensamiento de Spinoza: “lo que envenena la vida es el odio, incluido el odio que se vuelve contra sí mismo, la culpabilidad” (p. 39).

Contra ese envenenamiento de la vida, la filosofía de Spinoza plantea las cosas del siguiente modo, al pensar en el Estado y en la sociedad:

La verdadera ciudad propone a los ciudadanos el amor a la libertad antes que la esperanza en las recompensas e incluso en la seguridad de los bienes; pues es (diría Spinoza) a los esclavos y no a los hombres libres, a los que se dan recompensas por su buena conducta. (Deleuze, 2004, pp. 39-40)

Michel Foucault y la crítica al poder y las instituciones

En una línea cercana al pensamiento de Nietzsche, en cuyo programa epistemológico estaba el propósito grande de dejar sin bases el racionalismo occidental originado en Sócrates —pretensión desmesurada—, Michel Foucault lanza otra crítica radical, que, como en el caso de la Escuela de Fráncfort, podría conducir a posiciones teñidas por un cierto anarquismo intelectual frente al poder y frente a la educación en particular.

El pensador francés dejó conscientemente a un lado el tema del poder soberano del Estado moderno, es decir, de su dimensión jurídico-política, como objeto de su crítica, la que se desplazó al *poder* entendido este como una extensión capilar, es decir, como el poder presente en todas las relaciones sociales y, por tanto, en la familia, en la ciencia, en la sexualidad y, por demás, naturalmente, en el orden escolar.

A propósito de la Modernidad, plasmada ideológicamente como proyecto en la idea de la Ilustración, Foucault retomó dentro de sus análisis el texto de Kant titulado *¿Qué es la Ilustración?* Auscultándolo con cierta sutileza, encontró el hecho de que el pensamiento kantiano daba lugar a dos salidas distintas, a una bifurcación de la reflexión sobre la Modernidad. De esas dos salidas, la primera era la ya explicitada en el sentido de que la Ilustración era el *pensar* por sí mismo, como un individuo autónomo; ese camino que se trazaba en la expresión *¡Sapere aude!* Tal idea estaba clara, solo que había en Kant otra formulación,

la de que la Ilustración era sobre todo una actitud, una forma de comportarse que se confundía con las nuevas condiciones de existencia, con el nuevo formato de vida que surgía en una sociedad, cuya principal característica era la de la *fugacidad*, en todo; en el discurrir de las cosas, en la transitoriedad de los referentes del existir, en el de las representaciones y en el de las conductas.

Esa condición efímera en el orden de la vida social, la rescata Foucault del poeta modernista de la mitad del siglo XIX, Charles Baudelaire, epítome, según Peter Gray, de la matriz cultural de las relaciones implicadas en eso que hemos dado en denominar la Modernidad. Sobre todo, con su *spleen* de París, y con su constructo cultural acerca de lo nuevo representado por el *dandy*, ese 'dueño' de las calles y de los espacios públicos de la ciudad, nada trascendental, pero sí en posesión de modales, de expresiones y de gestos, creados a partir de la seguridad en sí mismo.

De Kant, Foucault reivindica lo trascendente de la autonomía del sujeto, que se atreve por sí mismo a entrar en el saber. De Baudelaire, rescata más bien lo intrascendente y lo efímero de ese *existir*, en el que el nuevo sujeto se atreve a ser él mismo en medio de la fugacidad que atraviesa la existencia.

En las reflexiones del poeta y ensayista francés del siglo XIX adquieren relieve, en primer término, un sentido de apología del presente, tiempo que integraría al pasado y al futuro, integración que supone una cierta heroización de ese presente, como tiempo que todo lo absorbe; en segundo lugar, un sentido de "irrealidad de la realidad", en medio de esa fugacidad; y, por último, la emergencia de ese sujeto nuevo, el *dandy*, inmerso en lo efímero, pero capaz de construir sus propios valores.

De todo ello, Michel Foucault rescata para una visión de la *modernidad*, con especial perspicacia, esa *irrealidad*, dimensión de una realidad fugaz, que es y ya no es, que no siéndolo se recompone inmediatamente como esa realidad transitoria.

Esa condición de *irrealidad* o de realidad que es capaz de transcurrir simultáneamente como irrealidad convierte a la realidad social en existencia contingente y en algo susceptible de ser criticado y conscientemente cambiado.

Lo que va a caracterizar entonces a la Ilustración, al decir de Foucault, es esa actitud de cuestionamiento permanente contra una realidad contingente (no trascendente, no apoyada en universales) y que al mismo tiempo se configura en múltiples espacios en los que circula coextensivamente un poder, presente en las instituciones, convertidas ellas en formas de biopoder y que, como la escuela, disciplinan y controlan a los sujetos, los mismos que por tanto deben siempre des-sujetarse.

Una voluntad de des-sujetarse, que se acompaña con una *crítica*, que para Foucault:

Es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho a interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder; y al poder, acerca de sus discursos de verdad; la crítica será entonces el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente como función, la desujeción en el juego de lo que se podría denominar con una palabra, la política de la verdad. (Foucault, 2004, p. 11)

Poder, verdad y sujeto

Como la Modernidad supone el desarrollo de una *ciencia positiva*, un Estado como aparato que garantiza una soberanía nacional, y una ciencia o un pensamiento que explica y justifica ese Estado, entonces esa Ilustración exhibe también unas relaciones problemáticas entre la razón y los excesos en el poder que la acompañan, un poder que a la vez puede significar excesos y abusos de la razón, apoyados además probablemente en la propia razón científica.

Un primer camino en esta crítica de Foucault tomó como referencia el papel de ciertos dispositivos institucionales, como la prisión, para lo cual le sirvió de ejemplo la propuesta de Jeremías Bentham acerca de las construcciones carcelarias en forma de un panóptico.

Un primer camino en esta crítica de Foucault tomó como referencia el papel de ciertos dispositivos institucionales, como la prisión, para lo cual le sirvió de ejemplo la propuesta de Jeremías Bentham acerca de las construcciones carcelarias en forma de un panóptico.

El diseño especial del panóptico, imaginado para las prisiones, suponía el levantamiento de una torre central y, a su alrededor, unas edificaciones circulares en donde estarían situadas las celdas, habitadas ellas por los prisioneros, una continuación de la otra. Desde la torre central, uno o varios guardias vigilarían a los prisioneros, quienes serían vistos, pero no podrían ver a los vigilantes.

Se trataba entonces de una figura arquitectónica, pero también de una composición para el ejercicio del poder dentro de una prisión, lo que era extensivo a cualquier otra institución.

De todos modos, Foucault creía descubrir en tal dispositivo la posibilidad que le ofrecía al guardia para multiplicar el número de vigilados y al tiempo controlarlos en forma individual. Simultáneamente, para la suerte de los detenidos, lo que sobrevenía era una soledad secuestrada, aunque también supervisada.

Así, el efecto mayor del panóptico era el de “inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad, el cual asegura el funcionamiento

automático del poder” (Foucault, 1975, p. 234). En ese orden de ideas, agrega Foucault que “los detenidos son sometidos a una situación de poder, de la cual, ellos mismos son los portadores” (p. 235).

Se trataría, pues, de un poder, apoyado en el principio del propio Bentham, principio según el cual el poder debería ser a la vez visible e inverificable, pues el detenido se sabe vigilado siempre desde la torre, pero no puede constatar la presencia allí del vigilante.

De esa manera, según Foucault (1975), “el *Panopticon* se vuelve un lugar privilegiado para hacer posible la experimentación sobre los hombres y para examinar con toda certidumbre las transformaciones que se pudiesen obtener en ellos” (p. 238). En consecuencia, “el *Panopticon* funciona como una especie de laboratorio de poder” (p. 238).

Por cierto, una funcionalidad de esta naturaleza podría atravesar las distintas instituciones, incluida entonces la educación, un destino al cual no escaparía la misma universidad, en otras palabras, el propio aparato educativo podría funcionar como laboratorio de control con la vigilancia sobre los individuos y el disciplinamiento sobre sus cuerpos; y, por tanto, podría intervenir allí como dispositivo de control.

El otro camino que emprende la crítica de Foucault replantea las relaciones entre el poder, la verdad y el sujeto, de modo que la *verdad* misma, nacida de normas y limitaciones en medio de relaciones de coerción, puede legitimar un poder, en muchas instituciones, llamadas a “controlar” al sujeto.

De ahí que, en la reflexión de Foucault (2004), “las estructuras de racionalidad” articulan el discurso de lo verdadero y “los mecanismos de sujeción que están ligados a él”. Por lo que, en esa misma línea de análisis crítico, hay que levantar interrogantes “sobre los efectos de poder con que son afectados por esa verdad de la que supuestamente dependen esos efectos de poder” (p. 26); una forma de ver las cosas en la que va implícita, según este autor, una especie de “práctica histórico/filosófica”, para desmontar con ojo crítico las relaciones entre, de una parte, la verdad aceptada; y, de la otra, el poder, algo que según él mismo lo emparenta con la crítica de la Escuela de Fráncfort y que, tal como está lo formula, debe conducir a una crítica permanente contra las relaciones de poder instrumental, que someten al sujeto, que lo condicionan, convirtiéndolo en un ser de conciencia encorsetada por la lógica de la razón técnico-instrumental, desde una educación y una ciencia con sentido positivista, de acuerdo con la crítica de los francfortianos; o sometido al control, a partir del disciplinamiento de su cuerpo, desde las instituciones, en particular desde la escuela, de conformidad con la crítica foucaultiana.

Las formulaciones tanto de la Escuela de Fráncfort como de Michel Foucault fueron tal vez durante el siglo XX las dos líneas de ataque más originales y demolidoras contra la modernidad y el racionalismo estrecho con el que ella arrasaba en sus distintas instituciones, incluidas la educación y la ciencia. Ambas perspectivas analíticas, que cruzaban sus caminos en el campo común de una cierta “práctica histórico/filosófica”, al decir del pensador francés, desentrañaron las profundas contradicciones en las que se desenvolvía la razón moderna y, por tanto, la Escuela, la universidad misma y el conocimiento organizado, inscrito en los entramados del poder; y que son legitimados por una *verdad* que, a su turno, queda condicionada por las mediaciones dictadas por la razón instrumental, en un caso; o por el disciplinamiento institucional, en el otro.

Ahora bien, quizá extremaron su crítica, condenada en muchos casos a un impulso contestatario, animado, eso sí, por una saludable perspectiva anarquista y que cobra fuerzas desde el punto de vista existencial contra las diseminadas y difusas formas del poder no solo en el microcosmos de la política, sino en todo el entramado social, incluida la educación y las relaciones sexuales, pero con un desenlace que tal vez no alcanzaba a convertirse en eso, que se perdía en el callejón sin salida de la “dialéctica negativa”, sin revoluciones transformadoras; o que se diluía en la crítica ontológica en cuanto se refiere a las formas de identidad, sin dar cuenta de las transformaciones políticas, solo porque estas cuando han sido revolucionarias han dado lugar también a otras formas de despotismo o de irracionalismo devastador.

Control, disciplina y educación

La educación, aún la moderna —sobre todo esta última—, con todo lo liberal que pudiese ser, ha implicado unas formas nuevas de control social en la formación de los educandos y los ciudadanos. Michel Foucault encontraba por ejemplo en el aparato escolar y en las Fuerzas Armadas el doble ejemplo para examinar cómo las instituciones, red de poderes, conseguían disciplinar el cuerpo y por esa vía la conciencia de los individuos.

En tal sentido, la escuela —incluida la universidad— obra también como una institución en la que la formación de poderes múltiples y extendidos va de la mano con los procesos de subjetivación, en un doble sentido: i) en el de la formación de identidad en el sujeto y ii) también en el otro, esto es, en el de condicionamiento, lo que está asociado con sujetar. Estos procesos implican la creación de un orden en el que la subjetivación implica también una sociedad de control, todo lo cual tiende a traducirse en un extendido biopoder, tal como lo mostró Foucault al recorrer la historia de la sexualidad y, sobre todo, el paso de esta, desde la represión hasta una permisividad en la Edad Contemporánea, aunque, eso sí, acompañada de poderes de control por la vía del conocimiento y las clasificaciones, como maneras de tipologizar los comportamientos, en términos

positivos y sutiles, pero no por ello menos efectivos, en la intervención ya no sobre apenas un aspecto sobre la conciencia, sino sobre toda la personalidad del individuo.

Así, la educación moderna contribuiría sutilmente, con todo su orden de conocimientos y enseñanza, a una subjetivación más o menos controlada; naturalmente, con menos castigo y mayor vigilancia. Y lo haría mediante la incorporación de dispositivos tecnológicamente disciplinarios.

La educación contribuiría a ese tipo de subjetivación claramente por trabajar el orden espaciotemporal, de una manera en la que se incidiría en la identidad del sujeto de acuerdo con disposiciones espaciales y un *continuum* temporal para favorecer jerarquizaciones sociales y divisiones del trabajo.

O, como diría Julia Varela (1995), una especialista en la materia:

Los controles socialmente inducidos a través de la regulación del espacio y del tiempo contribuyen —al interiorizarse— a ritualizar y formalizar las conductas; estas se incardinan en la estructura misma de la personalidad, al tiempo que orientan una visión determinada del mundo, ya que existe una estrecha interrelación entre los procesos de subjetivación y objetivación. (p. 157)

El propio *currículum*, con su división de asignaturas y la separación de los campos del conocimiento, aparte de su evolución ascendente, introduciría una estructura de la enseñanza, cuyo desarrollo e implementación favorecerían la formación de un orden simbólico, del que debiera surgir cierto acomodamiento del sujeto a la red de poderes en la sociedad.

Por otra parte, la misma organización de las ciencias, con sus estatutos epistemológicos propios y autónomos, tanto en la educación media como en la universidad, conducirían a un disciplinamiento intelectual propiciatorio de esa circulación de poderes que impregna la subjetividad, de modo que hace del individuo un ser habitado y saturado por una especie de partícula de poder —una microfísica— que lo haría propenso a la participación dentro de su vida profesional y ciudadana, dentro de las condiciones del control social, así este sea vaporoso y promovido en términos positivos.

La respuesta frente a los factores de alienación, instrumentalización o control intrasubjetivo, envueltos en el propio proceso educativo no es, por supuesto, la destrucción de este o la simple perplejidad sin horizontes en los que se desplieguen las transformaciones.

Esta respuesta reside en la apropiación crítica de todo aquello que haya de contingente en ese proceso de educación, tanto en lo metodológico y en la comunicación como en el conocimiento y la verdad, a fin de provocar cambios en el saber, de hacerlo en el propio orden simbólico de la verdad; desde luego, sin dejar de afirmar las posibilidades de creación libre, y también las afirmaciones

validadoras del conocimiento científico, sometidas ellas a un sistema regulado de pruebas; todo lo cual llevaría a formas alternativas en el campo mismo de la educación, traducibles en “resistencias sociales”, no como oposiciones arbitrarias, sino más bien como el ensayo de nuevas verdades, para deconstruir poderes, ya legitimados a partir de verdades establecidas.

No solo se trata de la apropiación crítica de lo que haya de contingente en el proceso educativo, sino también de la reformulación de los intercambios lingüísticos, en el sentido de resignificaciones para un marco de asimilación de saberes más trasformativo en la educación, lo cual se podría ensayar al pensar en ese orden simbólico-lingüístico, cuya importancia habría de ser destacada ya por Antonio Gramsci.

En este orden de ideas, Jean Piaget, el psicólogo suizo, sin dejar de pensar jamás en la educación —claro, no la universitaria, sino la de los infantes, aunque siempre en un marco de alcance simbólico mayor—, se planteó el problema de la construcción simbólica del saber en el niño.

La construcción de la inteligencia del niño se desplegaba en un proceso que arrancaba de una afirmación del *yo*, con respecto a una especie de desenfocado e inestable mundo exterior, transitorio e inatrapable en su conjunto. Es decir, despegaba desde un egocentrismo integral. Para luego *fijar* poco a poco ese mundo exterior, es decir, el objeto, y dominarlo en su causalidad y en sus coordenadas espaciotemporales.

Piaget expresa dicha idea en los siguientes términos: Así:

Por las vías de la *asimilación* y la *acomodación*, el niño al situar las cosas en el espacio y en el tiempo consigue la *objetivación* del mundo. *Fija* intelectualmente el universo exterior como un conjunto de cosas correlacionadas. Pasa entonces del egocentrismo integral a la objetividad. (Piaget, 1995, p. 325)

Es un proceso que según el autor ha de cumplirse por etapas, desarrollables mediante una apropiación simbólica de ese mundo exterior, lo que rebota interiormente en una subjetividad más sólida, algo que finalmente va a permitir en la formación de la personalidad el paso de la inteligencia sensorio-motriz a la conceptual.

Por otra parte, George H. Mead, bajo una perspectiva conductista pero completamente moderada, plantearía la formación de la consciencia desde la infancia bajo las pautas de un interaccionismo simbólico.

Las relaciones interpersonales se desarrollan a través de la creación y producción de símbolos. Así, la sociedad se hace un ente probable porque se fijan significaciones simbólicas, que viabilizan el entendimiento entre unos y otros, y hacen posible su comprensión mutua. Entonces, la personalidad del niño se

forma en ese juego cada vez más complejo que lo conduce al entendimiento de su universo social, por las representaciones simbólicas que sirven de referente a cada objeto, a cada individuo y a su rol en el conjunto.

De ese modo, el niño alcanza, en un momento dado de crecimiento intelectual, la comprensión del conjunto, no de manera fugaz y evanescente, sino como repetición de roles que además se vinculan entre sí, lo cual va a llevar simultáneamente al crecimiento de su *self*, es decir, a desplegar su autoconciencia. El desarrollo simbólico de sus relaciones con los demás refuerza al niño también en la relación consigo mismo, es decir, es capaz de entrar a una conversación introspectiva, construida también de manera simbólica. O como diría el propio Mead (1993):

Los gestos se convierten en símbolos significantes cuando provoca implícitamente en u individuo, que los hace, las mismas reacciones que provocan explícitamente (o que se supone que deben provocar en otros individuos, los individuos a quienes están dirigidos; y en todas las conversaciones de gestos, dentro del proceso social, ya sean externas (entre distintos individuos) o internas (entre un individuo dado y él mismo), la consciencia que tiene el individuo del contenido y flujo de la significación involucrada depende de que adopte de ese modo la actitud del otro hacia sus propios gestos. (p. 89)

La construcción simbólica de la realidad social admite entonces la posibilidad —al pensar en la educación, la del niño, la del adolescente o la del universitario— de proyectos culturales en los que puedan colectivamente deconstruirse, simbólicamente hablando, representaciones que legitiman situaciones opresivas, a fin de replantear escenarios de significación alternativos, para abrir horizontes formados por nuevos consensos simbólicos, como expresión de otras verdades y de un mundo más enriquecido y fluido de saberes.

Habermas y el giro lingüístico

Las tesis de Habermas y de los representantes de la última generación de la Escuela de Fráncfort envuelven la intención de dar salida al solo *negativismo* de sus predecesores, una postura filosófica esta última adobada con un pesimismo estructural, frente al porvenir de la modernidad y del programa de la Ilustración; aunque este último contenga posibilidades de transformación y de liberación para la educación, para la Escuela y para la ciencia.

Apoyándose en el “giro lingüístico” y en la *comprensión*, dimensión esta que hace parte del *sentido*, en tanto categoría dentro de las ciencias sociales, Habermas ha querido reconciliar *razón y modernidad* para restituir el profundo sentido del proyecto ilustrado, apoyado en la libertad del sujeto; es decir, respaldado por el espíritu *emancipatorio*, que encarna la crítica teórica y las posibilidades de transformación social.

En el plano teórico, la perspectiva emancipatoria se rebela contra la pura idolatría frente a los hechos, contra su fetichización y, en particular, contra el *positivismo*; en otras palabras, contra ese “principio de los dogmáticos” del que hablara Fichte, contra esa “fe en las cosas por ellas mismas, es decir, una fe solamente mediata en su propio yo, disperso y solo sostenido por los objetos” (McCarthy, 1987, p. 102). Contra ese dogmatismo y el exagerado positivismo, se sublevaba Habermas proponiendo un impulso emancipatorio en el terreno epistemológico, una orientación que iba en el mismo sentido del “interés por la autonomía del yo”, un interés en el que “la razón se impone en la misma medida en que el acto de la razón, como tal, produce la libertad”. En ese mismo orden de ideas, “la autorreflexión es, a la vez, intuición y emancipación, comprensión y liberación de la dependencia dogmática. El dogmatismo que la razón disuelve, tanto analítica como prácticamente, es una falsa conciencia: es, a la vez, error y existencia no libre” (1987, p. 102).

Este combate contra el dogmatismo, que es un conocimiento crítico y al mismo tiempo una crítica del conocimiento, debiera entrañar una integración transformadora de la razón teórica y la razón práctica, como parte de un ejercicio epistemológico, que cuestione y provoque rupturas, que abra posibilidades y fronteras para nuevos consensos frente a la verdad.

Lo anterior podría explicar que ese impulso emancipatorio no solo suponga rupturas epistemológicas y nuevas verdades, sino recomposiciones de situación entre los individuos, situación abierta al cambio en las relaciones sociales, a partir del poder de la palabra y el lenguaje, en los términos de una comunicación democrática, de una comunidad en la que discurra la razón comunicativa, reglada por normas de equilibrio en el mensaje y por esfuerzos de argumentación. Y que, por tanto, muestran la capacidad de incidir en las relaciones intersubjetivas, con un mayor alcance y una más grande profundidad que la incidencia que consigue la propia razón instrumental. Todo ello en un ejercicio creciente de razonamiento entre los interlocutores, algo que por otra parte debiera penetrar el tejido social en el universo escolar y particularmente en el mundo universitario. Y con una eficacia simbólica que haga realidad la propuesta del propio Habermas en el tomo I de la *Teoría de la acción comunicativa*, y que en la perspectiva de Hernández-Pacheco se asume como:

Las acciones reguladas por normas, las auto-representaciones expresivas y los actos lingüísticos constatativos, forman en conjunto una *praxis* comunicativa, que desde el trasfondo de un mundo vital se ocupa de la consecución, del mantenimiento y de la renovación del consenso; de un consenso que descansa en el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez. [...] La racionalidad inherente a esta *praxis* se muestra en que el acuerdo, comunicativamente pretendido tiene, en último término, que apoyarse en razones (Grunde). (1997, p. 296)

Como se ve, ese aliento emancipatorio se mueve en el terreno de la epistemología para avanzar hacia una teoría de la crítica, pero también insurge en el *mundo de la vida* para procurar transformaciones frente al autoritarismo y a la injusticia social. O, como diría Habermas, el interés de la razón vendría a ser un “acto de libertad”, se trataría de un interés que “tanto precede a la reflexión como se realiza en la fuerza emancipatoria de la autorreflexión” (1987, p. 103).

Ahora bien, lo que distingue al ser humano del resto de la naturaleza es precisamente el lenguaje; con este último cada individuo, al comenzar a construir unas frases guiadas por una voluntad de decir algo, puede estar expresando la intención de un consenso general y libre de coerción, para participar en un diálogo que, en las condiciones de la razón comunicativa, debiera ser un diálogo redimensionado. Un diálogo cuya fuerza transformadora deriva del poder elocutivo del lenguaje, ese poder que surge de su capacidad de organizar las relaciones sociales. Un diálogo, por cierto, que está presente en el campo de las ciencias, también en el debate político y en las relaciones cotidianas. Un diálogo, entonces, que puede contribuir a recuperar las relaciones entre ciencia y democracia, bajo las condiciones de una racionalidad más comunicativa que instrumental, más comunicacional que disciplinaria.

Lo anterior permitiría pensar en una educación emparentada con una comunicación razonable y democrática, con posibilidades críticas y emancipatorias, sin por ello renunciar a una perspectiva más creadora y alegre de la vida, con el fin de hacer correr las fronteras de la libertad, desmontando de paso aquellos contravalores y “virtudes” que rebajen al ser humano, así sea necesario pisar los terrenos de la transgresión; eso sí, planteándose también reglas ciudadanas que rechacen lo ilícito o lo que atente contra los derechos humanos.

Referencias

- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Medellín, Colombia: La Carreta.
- Deleuze, G. (2004). *Spinoza Philosophie pratique*. París, Francia: Les Éditions de Minuit.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. París, Francia: Gallimard.
- Foucault, M. (2004). *Sobre la Ilustración*. Madrid, España: Tecnos.
- Hernández-Pacheco, J. (1996). *Corrientes actuales de filosofía (I): la escuela de Fráncfort, la filosofía hermenéutica*. Madrid, España: Tecnos.
- Hernández-Pacheco, J. (1997). *Corrientes actuales de filosofía*. Madrid, España: Tecnos.

- Horkheimer, M. (1998). *Teoría crítica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Jaramillo, J. (1989). El proceso de la educación en la República (1830-1886). En J. Jaramillo (Ed.), *Nueva Historia de Colombia* (pp. 223-250). Bogotá, Colombia: Planeta.
- Kant, E. (2004). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid, España: Alianza Editorial.
- Kant, E. (1991). *Pedagogía*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Marx, K. (2013). *Manuscritos filosófico-económicos*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- McCarthy, Th. (1987). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid, España: Tecnos.
- Mead, G. (1993). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona, España: Paidós.
- Nietzsche, F. (1973). *Así habló Zaratustra*. Barcelona, España: Círculo de lectores.
- Piaget, J. (1995). *La construcción de lo real en el niño*. Ciudad de México, México: Grijalbo.
- Platón. (1992). *La República o el Estado*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Sánchez, F. (2017). El gran ausente. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.el-tiempo.com/opinion/columnistas/fernando-sanchez-torres/el-gran-ausente-francisco-de-paula-santander-u-nacional-137848>
- Sloterdijk, P. (2018). *¿Qué sucedió en el siglo XX?* Madrid, España: Siruela.
- Sócrates. (1992). *La República*. Madrid, España: Espasa Calape.
- Varela, J. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individuo al narcisismo. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 153-189). Madrid, España: La Piqueta.

Resistir en educación. Por una educación ética y política para el siglo XXI

*Sandra Soler Castillo**

*Nadie libera a nadie, nadie se libera solo,
los hombres se liberan en comunión.*

Freire, 2012, p. 27

Introducción

La educación pública en la actualidad sufre los embates del neoliberalismo con su visión mercantilista y sus formas de administración técnica que producen agotamiento de los actores sociales. Por un lado, el profesorado se ahoga en papeleo, informes y formas de control y, por otro, el estudiantado sufre el desencanto de los fines de la educación, volcados a un mercado laboral precario y un mundo cada día más excluyente. En ese contexto, se hace necesaria una educación que analice las lógicas del engranaje social, económico y político del modelo imperante y que construya un proyecto alternativo de resistencia y emancipación capaz de producir formas diferentes de relacionarnos y de ser y estar en el mundo, junto con otros y con la naturaleza.

No se trata de empezar de cero, sino de recoger las trayectorias de las pedagogías críticas e insistir en los riesgos del camino que impuso el capitalismo salvaje, de pensar de nuevo en los fines de educación, de imaginar otra vez la sociedad que queremos para el futuro y, sobre todo, de insistir en la praxis, para no perder la esperanza en un mundo y una vida mejor para todos.

* Doctora en Lingüística y Comunicación de la Universidad de Barcelona. Profesora del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: stsoler@udistrital.edu.co.

En el panorama actual, las conquistas históricas del Estado de bienestar fueron desmanteladas por los intereses del capital privado; se impusieron los mecanismos de desregulación y autorregulación de los mercados financieros, como políticas de Estado, y se reforzó el aparato militar, como mecanismo de sostenibilidad del modelo. El Estado es hoy por hoy una entidad fantasma, títere de las fuerzas que controlan el capital, reducido al ejercicio del control y la represión, un ente en el que los ciudadanos no creen, toda vez que ven socavadas sus libertades civiles y desdibujado el sentido de la democracia.

En la sociedad, dos son los efectos más palpables con este nuevo orden social. Por un lado, el poder financiero se ha encargado de construir un estado de cosas en el que parece imposible salir de las lógicas del mercado. En el imaginario social se reproduce la idea de que no hay salida al capitalismo; que este es la única alternativa viable a la sociedad, que sin él sobrevendría el caos y la pobreza, tal como supuestamente se mostró con otros regímenes de poder, como el comunismo. El discurso oficial se encargó de minar cualquier iniciativa de oposición y de organización social contraria a sus intereses. Los sindicatos fueron infiltrados, corrompidos y desacreditados en casi todos los lugares del mundo; las organizaciones sociales de reivindicación de derechos son perseguidas y violentadas. Los líderes comunitarios y sociales son desterrados o condenados a muerte, en países como Colombia, de manera particular.

Por otro lado, la idea misma de sociedad, de bien común, de una sociedad justa para todos, también ha sido puesta en jaque por el capitalismo. El desmonte progresivo del Estado de bienestar, aun en los países europeos, instala de nuevo la lógica de “sálvese quien pueda”. El individualismo extremo se consolida. Las obligaciones son para conmigo mismo. La libertad es mi libertad y el orden es mi orden. La responsabilidad soy yo mismo. Y en una economía y sociedad de mercado, mi función es el consumo. La gran máquina de la producción capitalista organiza las redes del consumo, la industria cultural y del entretenimiento; no solo crea los productos sino las necesidades. En todos los renglones de la economía, el consumo se constituye en el factor dinamizador, y el trabajo imparable, en el mecanismo para satisfacerlo.

En esa misma lógica, la demanda a la educación se centra entonces en preparar individuos para el mundo, entendido el mundo casi exclusivamente como mundo, en oposición al mundo de la vida. Mano de obra barata para los mercados del capital. Los grandes ideales de la educación clásica, centrados en el humanismo y en la trasmisión del legado histórico de la cultura, ceden terreno al utilitarismo y la instrumentalización del conocimiento en función del trabajo. El mundo de la vida, del experimentar, del sentir, no hace parte de este nuevo ideario. La *razón instrumental* es ahora la que legitima las acciones. Se ha sacado al hombre del contexto social y cultural al que, como dice Weber (2002), “le debe su existencia” (como se cita en Ortega, 2018, p. 98). El fin es claro: negar

el estatuto ontológico relacional del hombre, para de esta manera aislarlo y tener mayor control sobre él. Como consecuencia, asistimos a una atomización de los individuos, en la que los lazos afectivos, de proximidad, de afecto y de solidaridad son cada vez menos frecuentes. Como señala Ortega (2018), “la frialdad que caracteriza a esta sociedad se ha convertido casi en un ‘universal antropológico’” (p. 98). En una sociedad gobernada por el individualismo, la competencia, la lucha de todos contra todos; que celebra el egoísmo; donde la riqueza y la codicia se han constituido en valores primeros, se generan ansiedades, frustraciones y miedos que influyen en la manera como afrontamos la existencia.

Aunque en la actualidad, los orígenes de la crisis que enfrenta la sociedad son múltiples, *la razón instrumental* ha desempeñado un papel fundamental. Heredera de la Ilustración, este tipo de razón se constituye ahora en criterio casi exclusivo que decide y justifica los comportamientos sociales, económicos y políticos (Ortega, 2018). Apoyada en la técnica y sus lógicas organizacionales y de administración, *la razón instrumental* niega toda posibilidad de un comportamiento ético individual y social. Los resultados son la frialdad, la indiferencia y la insatisfacción, que caracterizan la sociedad actual y la nefasta separación, ya mencionada, entre mundo y mundo de la vida.

En el campo de la educación, *la razón instrumental* creó una escuela cuyo único fin es la formación para el mundo tecnificado y cuyo medio es el conocimiento útil. Una educación “profesionalizante” que se reduce al dominio de experticias técnicas para el mundo laboral, y la alienación y el consumo en la vida cotidiana. Este tipo de razón sustituye la conciencia del presente por la promesa de un futuro que nunca llega, que se posterga de forma indefinida. Una suerte de promesa mesiánica. Una racionalidad que no deja tiempo para existir; que satura, colma y direcciona constantemente el hacer instrumental en una especie de marcha desesperada; sin tiempo ni espacio para el encuentro, es decir, sin vida. Una racionalidad de la prisa y la urgencia; que evalúa todo, que funciona en términos de éxitos o fracasos, sin puntos intermedios; que mide, compara y juzga; que habla de eficiencia, eficacia y calidad, como si la escuela fuera una fábrica de producción masiva.

En la separación entre mundo y mundo de la vida, la centralidad del trabajo crea una cultura de la sobrevivencia en la que imperan la desesperación, la desesperanza y el marginamiento. Como señala Castel (2014), la exclusión no está ahora únicamente ubicada en los márgenes de la sociedad, sino que el sistema capitalista ha creado nuevas franjas de excluidos o personas en riesgo de exclusión. Al desregularizar las condiciones de trabajo, un gran número de empleados entró en el espacio de la vulnerabilidad laboral, con trabajos precarios que apenas alcanzan para sobrevivir. El riesgo del desempleo cada vez mayor agrava la situación y ha llevado al trabajador a aceptar cualquier tipo de cargo,

sin importar el salario ni si se adapta a su formación o experticia. El futuro y la esperanza de una vida mejor quedaron reducidos a la realidad de la situación, la incertidumbre del mañana dentro de una inseguridad social que aumenta; en la que el imperativo parece ser sobrevivir al día a día, pues “cada día trae su urgencia”, como reza la sabiduría popular.

En este contexto se mueven la educación y sus instituciones. Como plantea Skliar, se pide a las escuelas, de manera hipócrita, “que sean el sitio de la formación y la excelencia, mientras alrededor el mundo desangra y se desangra” (2017, p. 42). No obstante, pensar la educación sigue siendo un ideal de transformación, de emancipación y de construcción de futuro, que pareciera resistir las dinámicas del momento histórico. Hoy más que nunca, la educación se enfrenta a un reto ineludible: la búsqueda y construcción de unas condiciones de vida más justas, equitativas y dignas para todos. Podría decirse, entonces, que educar hoy es resistir. Este es el imperativo para salir del reduccionismo técnico, instrumental y sus cuotas de pobreza y precarización del trabajo y del mundo de la vida. Pero resistir supone hacer un alto en el camino, reconocer los riesgos que acechan y cuestionar incluso las resistencias. Pensar si, por ejemplo, resistir es oponerse al régimen político de turno, si se trata de no hacer, no obedecer. O, por el contrario, si se trata de proponer, de no bajar la mirada, mientras se pregunta a qué se resiste: ¿a los gobiernos?, ¿al orden establecido?, ¿a la exclusión?, ¿a la indiferencia?, ¿a la desesperanza? o ¿al individualismo? Indudablemente, aquí se harían visibles distintas formas de orientar la resistencia. Unas orientadas al orden social, otras al sentido mismo de la vida y en justas dimensiones, la educación tendría un nuevo papel que cumplir. Vuelta en el orden social, la educación tendría que dar respuestas acerca de cómo hacer frente a este estado de cosas: ¿cómo salir de las trampas del capitalismo?, ¿cómo armonizar mundo y mundo de la vida?, ¿cómo reconocer las presencias comunes?, ¿cómo recuperar los sueños y recobrar la esperanza de un mundo y una vida digna para todos?

Las reflexiones que siguen a continuación giran en torno a estos interrogantes, tratando de identificar riesgos, aproximar caminos, vislumbrar algunas salidas. En el logro de este propósito, el texto se organiza en tres apartados. El primero profundiza en la idea misma de resistencia. El segundo se centra en el concepto de resistencia en el campo educativo y analiza algunas de sus partes constitutivas: la conciencia, la agencia, la diferencia, la crítica, la ética y el discurso. Por último, se establece brevemente la relación entre resistencia y emancipación.

En torno al concepto de *resistencia*

Resistencia es una palabra de uso frecuente, y, por eso mismo, difícil de asir y con significados en ocasiones contradictorios. Andreu Viola (2008), en su texto

Usos y abusos del concepto de resistencia, señala que, desde mediados de los años ochenta, las revistas de ciencias sociales están inundadas de dicho concepto. La palabra se ha convertido en un concepto comodín, casi aplicable a cualquier cosa: no pagar impuestos, trabajar a media marcha, ausentarse de la escuela, reusarse a prestar el servicio militar, e incluso, asumir ciertas modas de vestuario. Esta imprecisión semántica no solo devalúa y banaliza el concepto, sino que le resta poder de acción, en la medida que genera una suerte de nivelación moral de luchas absolutamente dispares, como por ejemplo cuando se equipara el reclamo de tierras para la supervivencia de los pueblos indígenas con trivialidades más relativas a gustos estéticos, como los tatuajes.

A esta explosión de significados contribuyó el influyente libro de Scott (2000) *Los dominados y el arte de resistir*, en que el autor analiza lo que denomina la *infrapolítica de los dominados*, un conjunto de prácticas de resistencia anónima y variopinta que desafían el poder y lo erosionan poco a poco. Scott opone estas pequeñas acciones a las grandes rebeliones o luchas revolucionarias, a las que califica de excepcionales y poco exitosas, en la medida en que, al final, lo que quedaría sería un cambio en quienes ostentan el poder, pero las estructuras permanecen iguales. Para este autor, lo que denomina *resistencias cotidianas* es mucho más representativo y eficaz, pues tiene un rango de acción mayor que ataca y mina poco a poco todos los frentes del sistema. Pero, independientemente de la validez de las afirmaciones de Scott, en su libro lo que resulta importante es el llamado de este a la academia sobre la poca o nula atención que esta y los investigadores sociales han prestado a las modalidades más sutiles, informales y anónimas de resistencia, y a los sujetos que en ocasiones han dejado la vida en estas pequeñas batallas.

Para entender el concepto de resistencia y su aplicación a determinadas acciones, quizá habría que relacionarlo con la idea de intencionalidad de las acciones, ¿hay resistencia si no hay intencionalidad de los sujetos a resistir la dominación? En otras palabras, ¿hay resistencia sin conciencia? Aquí el problema se complejiza en la medida en que se adentra en la interpretación de las intenciones, sobre todo cuando hay que inferirlas al no ser justificadas o verbalizadas por los sujetos. Pero si no es a través de la identificación de las intenciones de los sujetos, ¿cómo podría diferenciarse un acto simple, de una acción de resistencia? De igual manera, ¿es posible hablar de resistencias en términos generales? Esto parece problemático, pues no todas las resistencias son iguales, ya que no responden a idénticas formas de dominación. Las resistencias al poder no se limitan a la mera oposición dominador-dominado. En ese sentido, como señala Viola (2008), no podría suponerse una supuesta esencia subalterna universal que homogeniza a todos los sujetos y agrupaciones sociales y los lleva a resistir. Por el contrario, cada sujeto está inmerso en condiciones particulares:

generacionales, culturales, sociales, religiosas y morales que hacen que dentro de un mismo sistema tengan perspectivas diferentes e incluso antagónicas.

Llegados a este punto, se hace necesario comprender más a fondo las formas complejas bajo las cuales los individuos experimentan y responden a las estructuras de dominación y opresión; si se acepta, en consecuencia, que no todo accionar implica una forma de resistencia y que no hay una única manera de resistir, la pregunta que surge es entonces ¿qué es resistir? Existe infinidad de respuestas a esta pregunta, como diversos son los abusos de poder y la dominación, y las experiencias de quienes los padecen. Pero quizá la clave a esta pregunta está en analizar la relación entre qué es resistencia, a qué se resiste y cómo resistir.

Un punto de partida podría estar en la identificación de diversos tipos de resistencia. Autoras como Anzaldúa (2016) nos introducen en un tipo de resistencia particular: la resistencia cultural, en la que aspectos de la cultura como el género, la etnia, la lengua o las costumbres, se convierten en formas de dominación y opresión. Esta autora resalta su resistencia a ser asimilada por las costumbres familiares y comunitarias, y su lucha contra la dominación impuesta a muchas mujeres indígenas o mestizas a ser sometidas al imperio patriarcal. Resistir, para ella, es recuperar la voz, poder hablar y decir lo que tantas veces tuvo que callar. Resistir es vencer la tradición del silencio: “Nunca más me van a hacer sentir vergüenza por existir. Tendré mi propia voz: india, mestiza, española, blanca. Tendré mi lengua de serpiente – mi voz de mujer, mi voz sexual, mi voz de poeta. Venceré la tradición del silencio” (Anzaldúa, 2016, p. 111). Romper el silencio, dejar de callar, parece ser uno de los actos de resistencia primeros. En él, se retoma la voz y la posibilidad de decir y resistir a través de la palabra. Resistir es el combate contra el silencio al que muchos sujetos han sido relegados.

A partir del holocausto nazi y la experiencia de quienes padecieron los campos de concentración, la palabra *resistencia* adquirió gran importancia y desarrollo. La resistencia al sufrimiento se impuso como paradigma mundial frente a la necesidad de un cambio social que impidiera la repetición del horror del exterminio en cualquier circunstancia (Adorno, 1998 y Arendt, 1999). Recuperar la palabra, esta vez, sobre todo, en su versión escrita, se constituyó en una acción de resistencia. Para muchas de las víctimas del holocausto nazi, escribir fue la manera de encontrar significado a sus vidas, sumidas en el sufrimiento y la tragedia. A través de las autobiografías, se resistió al horror y a las continuas crisis de identidad. En los escritos de los sobrevivientes se dejó constancia de la destrucción del pueblo judío, y del fuerte sentimiento de solidaridad de las víctimas. Brenner (2005) habla de una resistencia espiritual en la determinación de las víctimas del holocausto para sobrevivir a la deshumanización y la destrucción. Las víctimas se obligaban a sí mismas a vivir como seres humanos

ante los horrores y la deshumanización que buscaba Hitler y sus sanguinarios seguidores: “Voy a vivir; he programado mi mente para desafiar a Hitler, no voy a entregarme. Puesto que él quiere que muera, yo voy a vivir. Esta era nuestra forma de lucha” (Testimonio 58, citado en Brenner, 2005, p. 14).

El holocausto constituyó un antes y un después para Occidente ante el colapso de los valores morales. Allí se constató que los presupuestos del humanismo de libertad, fraternidad e igualdad para todos había sido un falso ideal. Que no era para todos. No toda la humanidad estaba incluida en esos presupuestos. Y aunque, por siglos, Occidente se había hecho el de la vista gorda frente a esa falsedad, pues los otros que habían sido excluidos no le importaban, no correspondían al ideal de hombre y mundo planteado: solo cuando es violentado el sujeto blanco, europeo y rico, reacciona con asombro, solo entonces se hace evidente la aberración moral de Occidente. Aparecen los límites de la maldad.

¿Cómo resistir en este nuevo contexto? Innumerables han sido las salidas propuestas, pero quizá la más interesante sea la salida ética planteada por pensadores como Arendt, Levinas, Adorno, Benjamin y muchos otros. La necesidad de establecer un diálogo y un encuentro con el otro. Sobre este tema se volverá más adelante.

El concepto de resistencia, más allá de lo existencial y cultural, se ha movido fundamentalmente en el plano político y económico, como respuesta a la idea de *reproducción*, desarrollada por autores como Althusser (1988), Marx (1975), Bourdieu y Passeron (1979), Freire (2009, 2012) o Giroux (2003). En la teoría marxista, mantener el ritmo de acumulación del capitalismo a esfera mundial requiere el sostenimiento de la producción, que a su vez reclama como condición básica para su existencia, la reproducción de las condiciones de esta misma. La reproducción del sometimiento ideológico y cultural de los individuos constituye la base de la reproducción de la fuerza de trabajo y de las relaciones de producción establecidas por el poder dominante. El sometimiento se logra de diversas maneras: por una parte, mediante la fuerza a través de los aparatos represivos del Estado, y por otra, a través de los aparatos ideológicos del Estado, como la religión y la escuela, que funcionan a través de la ideología y la cultura, aunque ambos utilizan uno y otro medio de dominación.

No obstante, aunque la teoría de la reproducción social da cuenta de los mecanismos de reproducción de las condiciones de explotación por el trabajo y la dominación cultural, también plantea la posibilidad de respuesta al poder hegemónico, es decir, la resistencia o, como algunos la denominan, las luchas contrahegemónicas. En este sentido, para Giroux (2004), la resistencia son conductas de oposición a estrategias externas u obligaciones cotidianas, surgidas del interés emancipatorio y que tienen por objeto desarticular formas de dominación explícitas o implícitas.

La resistencia surge cuando el sujeto adquiere conciencia de la opresión. Se trata de un proceso dinamizador que conduce al desarrollo crítico de la conciencia. En ella, los sujetos manifiestan su capacidad intelectual de interpretación de la realidad, tal como la ven y la perciben, no como interpretación ajena de la realidad; interpretación condicionada por las estructuras socioeconómicas y políticas que la determinan. La conciencia, o mejor, la concientización, como proceso, se constituye en el motor dinamizador de lucha contra la explotación y la dominación. Por lo que la resistencia no es un mecanismo de estímulo de respuesta ni una respuesta irracional de oposición al proceso civilizatorio de la humanidad, sino una demostración de vigor y vitalidad de los sujetos y de los pueblos ante las diversas, y cada vez más sofisticadas, estrategias de explotación y dominación, de las que busca liberarse.

El concepto de resistencia es, pues, estructural en el sentido de que considera la diferencia de respuestas a un mundo cuyas relaciones de poder son desiguales. De modo que, si por una parte se plantea un mundo dualista entre dominadores y dominados desde el punto de vista teórico, en lo empírico la resistencia explora las formas como se produce, mantiene y plantea la oposición al poder.

Resistir en educación

La educación no es ajena al ejercicio del poder. Como lo señalaron tempranamente autores como Althusser, Adorno, Bourdieu o Foucault, la escuela es uno de los principales aparatos ideológicos del Estado. En su interior se reproducen las lógicas de exclusión y segregación de los sistemas imperantes, lo que la convierte en un asunto ideológico. Son cuestionables sus fines: educar para el mercado; sus destinatarios: aquellos con poder adquisitivo para ingresar y mantenerse en las instituciones educativas; sus contenidos: conocimientos hegemónicos y útiles para el mercado; sus prácticas educativas: instrucción y transmisión de información desde lógicas verticales; sus canales: lenguas hegemónicas; sus medios, privilegio de la escritura sobre la oralidad, etc. (Ratinoff, 1994; Soler, 2011).

Si al parecer, y como nos han hecho creer, la única posibilidad de la escuela es reproducir las condiciones previas de quienes ingresan a ella para mantener el *statu quo* generalizado, la escuela se enfrenta a un reto radical: subvertir esta idea y mostrar que la dominación no se acepta de manera pasiva y que los sujetos no se conforman con el destino que les ha sido trazado. La escuela debe analizar el dualismo estructura-agencia y llevarlo a las aulas, para desde allí comprender las lógicas de la interrelación escuela-sociedad. De esta manera, los grupos subordinados podrán dar cuenta de la forma como experimentan y enfrentan el fracaso educativo y social, y podrá hacerse visible el vínculo entre escolarización, resistencia y emancipación. Las instituciones escolares están en

mora de desarrollar en el alumnado habilidades para la comprensión crítica, de ellos mismos como sujetos sociales e históricos y de la sociedad, para que puedan luchar contra las diversas formas de desigualdad y exclusión.

Las pedagogías de las resistencias y la emancipación abren un amplio camino de posibilidades, pero requieren repensarse a la luz del momento presente que atraviesa la sociedad. En ese sentido, se debe pensar la resistencia en educación a partir de algunos de sus elementos constitutivos.

Resistir con conciencia

En la base de toda resistencia está la conciencia. Uno de los primeros en llamar la atención sobre la conciencia y su relación con la educación y la transformación fue Freire (2009, 2012). Para este autor, no hay educación sin concientización. Es decir, sin el análisis e interpretación de la realidad a partir de la conciencia. Freire identificó tres momentos o tipos de conciencia de acuerdo con el grado de comprensión (lectura) de la realidad. Un primer momento que denominó *conciencia mágica*, en la que la comprensión es limitada; se captan y se aceptan los hechos de modo pasivo; un segundo tipo, denominado *conciencia ingenua* de carácter gregario y simplista, que tiende más a la polémica que al diálogo o la reflexión y, por tanto, puede conducir a la irracionalidad y el fanatismo. Y un tercer tipo, la *conciencia crítica*, que supone dirigirse al fondo de los problemas y encontrar la complejidad de los hechos, que serán o no aceptados en razón de su validez. La conciencia crítica ubica los hechos en un contexto histórico y se compromete con el presente en aras de un futuro distinto. Para Freire, la concientización implica, a su vez, tres fases: la sensibilización, la toma de conciencia crítica y la acción para la transformación. En estas fases, hombres y mujeres, desafiados por la dramaticidad de la situación, se proponen a sí mismos como problema, reflexionan sobre la cuestión de la deshumanización como realidad histórica y se preguntan por la viabilidad de la humanización. De esta manera, la búsqueda por recobrar la humanidad deviene en la forma misma de crearla (Freire, 2012).

La conciencia supone el rechazo de cualquier imposición autoritaria. Es lo contrario a la alienación. La educación para la resistencia se constituye en un paradigma en el que los agentes educativos se comprometen conscientemente en la construcción de un conocimiento a partir de la crítica de las diversas formas de inequidad e injusticia inmersas en los sistemas educativos, y luchan por lograr el empoderamiento necesario para desarrollar prácticas culturales responsables y proactivas. Se trata de una batalla que requiere conciencia de la dimensión histórica de la subjetividad en camino de la liberación.

La conciencia permite que la educación se entienda como un campo donde se mueven el poder y la ideología (Freire, 2009, 2012; Giroux, 2003); como espacio constituido por un complejo nexo de relaciones sociales, culturales, económicas y

políticas que rodea al estudiantado y al profesorado en diferentes posiciones de poder (Macedo, 2006). Siguiendo a Freire, los actores educativos requieren una formación política que desarrolle una profunda conciencia sociopolítica de los contextos inmediatos y los más amplios a fin de transformarlos. Esta conciencia les permitirá aprender a “leer” el mundo políticamente. Lo político se relaciona con cuestionar el *statu quo*, las desiguales relaciones de poder, las causas de la injusticia, a la vez que con la posibilidad de tomar acción. Para Freire, “ningún orden opresivo puede evitar que el oprimido se haga la pregunta ¿por qué?” (1998, p. 67, como se cita en Lea, 2010, p. 134).

Los retos del actual orden sociopolítico educativo requieren una conciencia nueva, que traiga consigo nuevas sensibilidades y posibilidades; que no caiga en las mismas lógicas que pretende combatir; que no naturalice las guerras, el hambre, la pobreza, la humillación y la muerte, y que no promueva la segregación y la exclusión. Sin embargo, dados los nuevos contextos de dominación, producto del capitalismo tardío y la sofisticación de la industria cultural y del entretenimiento, cada vez resulta más difícil entender las nuevas formas de dominación y coacción como producto no solo del sistema económico sino de la mediación síquica, hechos que dificultan la toma de conciencia. Según Adorno (1998), las formas de dominación social van emparentadas con mecanismos de control de la psique, que la modelan y que impiden a los dominados reflexionar sobre su condición en la medida que se han desarrollado mecanismos y esquemas de identificación del individuo con el colectivo social. Esta idea desarrollada por la teoría crítica, que supone un avance frente a los postulados de Marx, pone en el centro de la discusión cómo la interiorización de la dominación incapacita a los sujetos para conocer las condiciones sociales de su reproducción y la reflexión objetiva sobre su propia vida. De allí que resulte fundamental recobrar el interés por la autonomía, entendida como autodeterminación política y posibilidad de agencia, es decir, del afianzamiento de sí mismo como sujeto transformador en tanto consciente de la realidad social que lo circunda.

Resistir a través de la agencia

En la actualidad, resulta complicado hablar de autonomía de los sujetos. La realidad muestra sujetos integrados a los nuevos ideales de cultura, conformes con su situación o, en su defecto, resignados. Sujetos homogenizados en sus gustos y placeres e hipnotizados por las pantallas. Es decir, sujetos sin independencia ni autonomía. La industria de la cultura y el entretenimiento les provee todo lo necesario para adormecerlos y alejarlos de la realidad circundante que los cosifica, desvaloriza y deshumaniza. Les promete formas de satisfacción rápidas, sencillas y divertidas, en las que, como señalan Adorno y Horkheimer (1947), la risa, fabricada desde la industria cultural, se convierte en “un instrumento para estafar la felicidad” (como se cita en Zamora, 2009, p. 32).

Sin embargo, a pesar de las condiciones históricas y sociales que debilitan al sujeto y reducen su capacidad de adaptación a la realidad, con valores centrados en el individualismo, el conformismo, la trivialización y la inmediatez, las pedagogías de las resistencias enfatizan más que otros enfoques la agencia individual y colectiva, lo que hace pensar que una educación otra y una sociedad otra son posibles; porque la coacción nunca es total ni definitiva, ni se acepta de manera pasiva. Si las condiciones actuales están creadas para minar la autonomía y la libertad, las pedagogías de las resistencias posicionan la idea de posibilidad y trabajan fuertemente para evitar que el individuo pierda la esperanza y se abandone a su destino. Para Freire (2012), a pesar de la injusticia, nunca se debe perder la esperanza, pues la desesperanza es una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él.

Las pedagogías de las resistencias insisten en que el fin de la educación no es otro que la emancipación, entendida como la conciencia crítica de la realidad, que busca transformarla. Solo el sujeto autónomo es capaz de esta transformación; por este motivo, la resistencia no puede prescindir de él. La posibilidad y la esperanza se nutren de su accionar. Como señala López, Seiz y Gurpegui (2008), refiriéndose al pensamiento de Benjamin, se trata de recuperar un sujeto otro, no:

Un sujeto anestesiado, sino beligerante con la opresión, con un matiz sustancial porque el sujeto de la historia no es tanto el proletariado con su potencial de fuerza, sino el *lumpen*, el marginado, el que sufre, en una palabra los oprimidos para los que el progreso es en el fondo un permanente estado de excepción. (p. 79)

Las pedagogías de las resistencias ponen el foco en el maestro como actor fundamental del cambio. El maestro debe comprender cómo se ponen en juego las diferencias de poder en las aulas, en el día a día escolar, y concientizarse del papel que desempeñan los administradores de la educación, los líderes educativos, el profesorado y el estudiantado en la perpetuación de las desiguales formas de poder que conducen a las enormes disparidades educativas.

La agencia supone reconocer que los seres humanos construyen activamente los significados que sustentan el mundo y le dan sentido a la vida y que, aunque existen narrativas hegemónicas que perpetúan el *statu quo*, es posible la generación de prácticas y discursos que reten estas fuerzas institucionales. Desarrollar prácticas transformadoras en el aula requiere un profesorado con agencia, que genere posibilidades y oportunidades de evaluar, decidir y posicionarse discursivamente, no solo en la asignatura sino en todos los espacios educativos; que construya sus propios materiales, alejados de los imaginarios hegemónicos y que diseñe sus prácticas junto con los estudiantes, reconociendo la coproducción del conocimiento.

La agencia posibilita al individuo para actuar y resistir los embates de la estructura. Sin embargo, más que una agencia *per se*, se hace urgente una agencia crítica. No se trata de que el sujeto se centre únicamente en sí mismo, en una especie de exacerbación del yo y se olvide de los otros y de la sociedad. En estos tiempos posmodernos, la agencia puede caer con facilidad en el subjetivismo extremo de “sálvese quien pueda”. Una agencia crítica, bien fundamentada, analiza la interrelación entre el individuo y la estructura. La agencia crítica asume que no hay un determinismo del comportamiento individual. Que siempre existe la posibilidad de cierta elección —no todas son posibles— o, en su defecto, de un accionar estratégico. El objetivo final de una agencia crítica es permitir a los sujetos entender cómo comprenden e interiorizan la historia y de qué manera la reproducen en las interacciones con los otros. Esta comprensión es la base para la transformación.

Resistir críticamente

La crítica se instaura en el centro de las pedagogías de las resistencias como herramienta para pensar y transformar la realidad. Lo crítico supone generar formas de responder y resistir el poder o, mejor, el abuso de poder, tal como se presenta en la sociedad actual, como resultado de narrativas hegemónicas sobre la raza, la clase social, el género, la orientación sexual, la lengua o la cultura, en términos generales. Lo crítico analiza la manera como se produce y reproduce el poder y las prácticas hegemónicas, y, lo que es más importante, permite generar estrategias para enfrentar y transformar las injusticias sociales, donde quiera que sea posible (Sleeter y Bernal, 2004). Como señala Shor (1999), lo crítico reta el *statu quo* al conectar lo político y lo individual, lo público y lo privado, lo global y lo local, lo económico y lo pedagógico para de esta manera repensar las vidas de los individuos y promover la justicia en vez de la inequidad (citado en Lea, 2010, p. 36).

Lo crítico supone la localización de los agentes educativos en la esfera de lo público, en la identificación de sus tensiones y contradicciones. Desde ese lugar, los maestros, como actores centrales del proceso educativo, reconocen su responsabilidad en la trasmisión del conocimiento, en las relaciones sociales que legitiman y en las ideologías que difunden en el estudiantado, pero sobre todo, intentan comprender e intervenir en problemas particulares que surgen en la vida cotidiana. La educación, en este sentido, adquiere un carácter performativo; se centra en la identificación de las conexiones entre teoría y práctica y busca conectar lo que pasa en las aulas, con la vida de los estudiantes y con las relaciones sociales más generales, de manera que la educación se asume como un tipo de intervención política en el mundo, capaz de crear las condiciones para su transformación.

En este sentido, el aprendizaje no se reduce a lo puramente cognitivo, sino que comprende también la dimensión social, la suma de saberes sociales para la transformación y la consecución de derechos individuales y justicia social. Para lograr esto, el maestro debe dotar a los estudiantes con las herramientas críticas necesarias para comprender los conocimientos declarativos en sus relaciones con el poder, como autodeterminación y como agencia social (Giroux, 2003).

Lo crítico también se relaciona con la *historia* que asegura la presencia en el tiempo de experiencias y discursos pasados que normalizan las prácticas culturales particulares. Freire definió la historia en relación con la educación como una *posibilidad*, no como un determinante (2009, 2012). Para este autor, los humanos están condicionados, no determinados. La historia arroja luces y ayuda a comprender el presente, pero está en las manos del ser humano hacerse a sí mismo. Por ello, para superar las inequidades sociales y educativas, debe construirse una fundamentación histórica que contrarreste las narrativas hegemónicas que han construido una historia triunfal del opresor. La escuela debe ser capaz de historiar los hechos actuales, los individuos y los acontecimientos. La educación debe desarrollar escenarios teóricos y prácticos para que los individuos puedan ubicarse a sí mismos en sus propias historias y al hacerlo amplíen las posibilidades de vida y libertad.

Frente a la historia, Popkewitz propone problematizar las estructuras de la historia que encarna quiénes somos y cómo hemos llegado a ser lo que somos (como se cita en Vavrus, 2010), pero no como fin último; así, mediante el mecanismo de la agencia, se transforman las condiciones imperantes y se genera oposición. Se trata de analizar cómo las instituciones educativas y el aula en particular son reflejo y escenario donde se ponen en juego relaciones de poder, sociales, políticas e históricas. Mediante la comprensión de las macro y microrelaciones sociales, el profesorado puede cuestionar las ideologías sociopolíticas y económicas que informan de sus vidas y de las del estudiantado.

La construcción de un currículo crítico constituye entonces un reto para las pedagogías de las resistencias. El análisis de los temas relacionados con el poder y las desigualdades sociales ha hecho que diversos autores propongan incluir el tema de la ideología de manera directa en los currículos de escuelas y de colegios. Si, para Gramsci (2009), el papel de la escuela, junto con otras instituciones, es perpetuar las ideologías dominantes y legitimar el orden existente para mantener a las masas creyendo que por su bien deben aceptar el *statu quo*, autores como Darder *et al.* (2003, p. 13) consideran que estudiar la ideología ayuda a los:

Profesores a evaluar críticamente sus prácticas y a un mejor reconocimiento de cómo la cultura de la clase dominantes se empotra en el currículo oculto, silencia al estudiantado y reproduce de manera estructural los presupuestos de la

clase dominante y las prácticas que imposibilitan una educación democrática.
(Como se cita en Bartolomé, 2010, p. 48)

En ese sentido, las escuelas pueden considerarse espacios de lucha ideológica y, por tanto, no neutrales. La manera más natural de ayudar a los profesores a tener claridad política es desarrollar currículos de formación de maestros que analicen cómo funciona la ideología al ocultar las asimetrías de las relaciones de poder y de la distribución del capital cultural y económico (Bartolomé, 2010).

Lo crítico implica, entonces, la no aceptación pasiva del pensamiento hegemónico. Implica también dotar a los sujetos de las herramientas necesarias para que puedan construir sus propias posiciones, al comparar y contrastar diversos puntos de vista. Freire propone un método para problematizar la realidad, dividido en tres momentos: *construcción de los problemas*, *deconstrucción de estos* y *reconstrucción*. El primer momento permite la construcción sociohistórica del problema, para que el estudiante descubra las ideologías subyacentes en las estructuras sociales, políticas y económicas que influyen en los procesos educativos. El segundo permite deconstruir el problema para analizarlo críticamente. Y el tercero reconstruye el problema a través de diseños de posibles alternativas y de imaginar, con cierta dosis de realidad, la implementación de soluciones más humanas y democráticas que las actuales.

Resistir en y con la diferencia

Sin duda, uno de los grandes retos para la educación del siglo XXI es desafiar las nociones de identidad instauradas en la escuela y sustituirlas por conceptos más amplios y pertinentes en términos políticos, como la idea de diferencia. Las escuelas están marcadas por las diferencias de género y clase social, de estilos de aprendizaje, de condiciones físicas, de diversidad étnica, entre otras. Las recientes políticas de la diversidad y la inclusión celebran estas diferencias y resaltan que aprendemos de y en la diversidad. Sin embargo, el problema no es de celebraciones; las diferencias por sí solas no crean solidaridades y, menos aún, las exclusiones históricas. El opresor está educado para ver e interpretar el mundo desde las lógicas del privilegio. Históricamente, la educación ha fallado en su intento por proporcionar una educación equitativa, no solo para ciudadanos hombres, blancos, cristianos, heterosexuales y con cierto poder adquisitivo. La escuela arrastra una deuda histórica con las mujeres, los afrodescendientes y los indígenas, y con las personas con condiciones físicas y mentales diferentes: las personas sordas, las personas ciegas, y una larga lista de excluidos por su condición de diferencia.

Las políticas educativas de inclusión, pensadas a partir de la idea de una educación para todos, fallan de manera reiterada al propiciar cambios “ingenuos” y superficiales. Ante la apariencia de la celebración de la diversidad,

ocultan enfoques aditivos, que suman y no integran, y que no examinan de forma crítica la escuela como una institución mediada políticamente con profundas afectaciones de factores sociales, históricos, culturales y económicos, vinculados históricamente a un sistema desigual y opresor, que deja por fuera un gran número de individuos, marcados con el rasgo de la diferencia.

El pregonado cambio educativo se ha hecho a espaldas de una consideración ética comprometida con la otredad y la diferencia. Discursos y prácticas no se han encontrado. Se ha caído en un verbalismo impregnado de palabras vacías como igualdad, respeto, solidaridad o tolerancia; mientras las prácticas en las aulas siguen intactas, con profesores que no saben qué hacer con las diferencias, más allá de mirarlas y condenarlas a la indiferencia, y con ella, al fracaso escolar. Las políticas solo han buscado asimilar, controlar y representar la diferencia cultural; contenerla y convertirla en “objeto de conocimiento”. Diversidad que, además, siempre se supone externa; ubicada en el exterior, en los otros, a quienes hay que observar, controlar y evaluar constantemente.

Una educación para la diferencia constituye el reto para el siglo XXI. Diferencia acompañada de una concepción dinámica de la cultura que reconozca e incorpore la idea de fluidez, cambio permanente y pluralidad. Una educación que remarque las condiciones en las que emergen culturas particulares y diferencias, más allá de dar cuenta de contenidos o características. Una educación que entienda la cultura como un proceso en el que las condiciones de su emergencia están enmarcadas por negociaciones, intercambios disonantes y luchas por el poder.

La pregunta que surge para la escuela es, entonces, ¿cómo dar paso al encuentro con el otro sin que ello implique algún tipo de violencia, como ha sucedido históricamente? Para Said (2013), el encuentro con el otro solo puede darse cuando se abandonen las lógicas de apropiación, dominación y asimilación; en el momento que el otro sea percibido como un agente social y, por tanto, su diferencia o alteridad no se perciban desde la subordinación; cuando se comprenda que las formas actuales de conocer no son absolutas sino configuradas de manera histórica, porque en esencia han emergido de encuentros con los otros. Quizá, solo entonces, el encuentro con el otro se dé desde una condición de igualdad. Igualdad primera entre pares como condición de humanidad.

Resistir éticamente

Frente a las actuales lógicas centradas en el individualismo y el asimilacionismo, se hacen necesarias formas alternativas de relacionalidad: un encuentro ético con el otro. En ese sentido, la pregunta filosófica por la educación se centra en cómo concebir la diferencia como otredad.

Para empezar, habría que situarse en lo que algunos han llamado la ética de la finitud. Ética que nos recuerda que “somos finitos porque vivimos, porque somos el resultado del azar y contingencia” (Melich, 2002, p. 15). El llamado aquí se acerca a lo que planteó Unamuno, en su libro *Del sentimiento trágico de la vida* (1970), una ética “del hombre de carne y hueso, el que nace, sufre y muere —sobre todo muere—, el que come y bebe y juega y duerme y piensa y quiere, el hombre que se ve y a quien se oye...” (p. 729).

De nuevo, la distinción entre mundo y mundo de la vida es fundamental. Todos estamos en el mundo, pero no todos tenemos vida. La vida, a diferencia del mundo, no se hereda, se vive, se crea y se recrea a cada momento. Se inventa desde cada mundo particular, pero no hay vida sin transgresión del mundo. Por lo que es imposible una reconciliación con cualquier mundo. El ser humano está entonces sometido al azar y las casualidades del tiempo y los acontecimientos que le tocó vivir. La ética de la finitud resalta justamente la fragilidad y vulnerabilidad de esa vida.

Para la ética de la finitud, no estamos solos en el mundo. Hemos nacido en un mundo compartido con otros. De hecho, al nacer somos acogidos por otros: nuestras familias, amigos y la sociedad. El acontecer en el mundo, entonces, supone una transgresión, y es justamente ese el lugar de la ética. Es la alteridad la que muestra la condición finita del ser humano, ambigua y frágil. El otro me recuerda lo que yo no soy, me encara, me mira, me reclama, me apela. Y frente a él puedo repetir la historia de mi nacimiento, puedo reconocerlo y amarlo o puedo odiarlo. En últimas, puedo acogerlo o rechazarlo.

Frente a la relación entre yo y otro, autoras como Butler sostienen que es necesario desarrollar una ética y una estética, entendidas como:

Una forma de relación en la que cierta demanda u obligación incide sobre mí, y la respuesta depende de mi capacidad para afirmar el hecho de que hayan actuado sobre mí, formándome como alguien que pueda responder a tal o cual llamado, y una relación estética: algo me impresiona y yo desarrollo impresiones que no se pueden acabar de separar de aquello que actúa sobre mí. Solo se puede conmover o dejar de conmover algo exterior que me afecta de un modo más o menos involuntario. (2016, p. 23)

Para Merleau-Ponty (2010), la pregunta de la relación con el otro no debe plantearse desde quién eres tú o quién soy yo, como históricamente se ha hecho. El otro debe estar siempre en el centro. Este autor plantea una filosofía de lo que denomina el *entrelazo*; una implicación con la alteridad, sin reductibilidad o intercambiabilidad entre uno y otro. La implicación remite a la idea de que el individuo es básicamente un sujeto intersubjetivo; que es otro y que su sociabilidad primaria está dada por la relación con el otro. En su fenomenología del

cuerpo, sostiene que los sentidos de la vista y el tacto son reversibles. Aquel que toca puede ser tocado y aquel que ve puede ser visto.

En una línea similar, Levinas (2012) sostiene que la base de la ética no puede ser el individuo y su autoconservación, como lo planteó Espinoza y fue asumido por buena parte de la filosofía occidental. La objetivación de otro por el yo, o por Mismo, como lo denomina Levinas, ha sido la característica del conocimiento occidental, y ha generado todo tipo de violencias, en las que la “violencia no consiste en herir y aniquilar cuanto en interrumpir la continuidad de las personas; en hacerles representar papeles en los que no se reconocen; en hacerles traicionar no solo sus compromisos, sino su propia sustancia” (2014, p. 14), violencia que va hasta el punto de llevarlas a perder su humanidad.

La relación de Mismo con otro está en la base de los procesos de subjetivación, en las que el ser se *revela* y realiza. Para Levinas, no hay subjetividad sin *acogimiento* del otro, entendido este como una forma de *hospitalidad*, por lo que la relación de Mismo y otro no se reduce al conocimiento de otro por Mismo ni a su desvelamiento, sino a su *revelación*, a “dejar ser”. En Mismo y otro, la conjunción “y” no señala adición ni poder o posesión, sino que está dada fundamentalmente por el lenguaje. Como señala este autor: “El lenguaje, en efecto, cumple una relación de tal tipo que los términos no son limítrofes, en esta relación; que Otro, a pesar de la relación con Mismo, permanece trascendente a Mismo” (Levinas, 2012, p. 34). Se trata de una relación *cara a cara* irreducible a los términos, en la que el recorrido, como alteridad, parte de mí, y es su condición. Planea una ética en la que Mismo tiene en cuenta a otro, irreducible y en la que se establece una relación “no alérgica” con otro, donde el deseo es deseo del otro: consideración, imposibilidad de crimen y justicia.

Se trata de una ética en la que la comunidad es entendida como pluralidad irreductible, opuesta a toda intención de olvidar esa condición de una sociabilidad no totalizable. Una ética que manifieste el deseo de vivir, reconociendo que este deseo significa desear la vida para otro, generar las condiciones políticas para una vida de alianzas donde los cuerpos se invitan mutuamente a vivir.

En las actuales circunstancias, las pedagogías de las resistencias no pueden ser otra cosa que propuestas éticas, pedagogías que busquen una manera otra de relacionarse con los demás y con los acontecimientos, pedagogías comprometidas de manera radical con la otredad, en las que el otro no puede ser ajeno a mí porque yo soy responsable de él, es mi absoluto soberano, me gobierna y me reclama en su situación específica de fragilidad y vulnerabilidad. Desde estos preceptos, la escuela debe convertirse en el lugar del acogimiento, y la pedagogía debe entenderse como “la acogida del otro; como un hacerse cargo del otro o responder del otro desde una responsabilidad indeclinable; y también como denuncia y protesta, resistencia al mal” (Ortega, 2016, p. 253). De esta

manera, las pedagogías de las resistencias están fuertemente emparentadas con las denominadas pedagogías de la alteridad y las pedagogías de las diferencias, comparten el fundamento ético frente a la relación de yo y otro.

Las pedagogías de las resistencias, desde la visión ética, suponen lenguajes y prácticas otras. Se constituyen, en esencia, en un acto de amor y compasión. Se alejan de la *razón instrumental*, que todo lo controla y prevé, para dar cabida a la incertidumbre y la posibilidad. La relación maestro-alumno abandona las lógicas verticales y desiguales de poder y se compromete con el cuidado y la responsabilidad del otro. Otro que se reconoce primero como igual, en su condición de humanidad y luego como diferente en tanto sujeto individual, social y cultural. La experiencia de uno y otro entran a formar parte de la experiencia de la escuela; escenario donde no se va a adquirir conocimientos y a reproducirlos sino a experimentar la vida en compañía de otros. De allí también que los contenidos han de ser significativos para el estudiantado, han de retomar sus realidades y proponer opciones para el cambio. Para la creación de un mundo y una vida mejor para todos.

Resistir discursivamente

El lenguaje es la herramienta más poderosa para organizar la experiencia, pero también para construirla; nos hace humanos, pero también en el lenguaje podemos perder esta condición. Durante las últimas décadas, a partir del desarrollo de los estudios críticos, no solo de la sociedad, sino del lenguaje, muchas páginas se han escrito sobre el papel del discurso en la producción y reproducción del poder; sin embargo, es menos lo que se conoce del papel del discurso en la resistencia.

Como práctica enunciativa, a través del discurso se ha naturalizado y legitimado la dominación y la opresión. La naturalización esconde la agencia o la minimiza, lo que dificulta entender la complejidad de los fenómenos. En esta lógica, podría decirse, por ejemplo, que los pobres son pobres porque en toda sociedad siempre hay ricos y pobres, no porque haya unas condiciones que han empobrecido a unos y enriquecido a otros. La naturalización es una estrategia discursiva que legitima el *statu quo*. Las verdades de unos pasan al discurso cotidiano, se convierten en sentido común y terminan por sedimentarse. Piénsese, por ejemplo, en el concepto de raza y su apropiación, que condujo al racismo como práctica generalizada. En él, la idea de superioridad de unos, las personas blancas, se constituyó en verdad absoluta y se generalizó en la población en la que creó imaginarios y representaciones que condujeron a la esclavización de cientos de personas, y a su exterminio físico y espiritual.

Pero todo lo que es construido socialmente tiene en su germen la posibilidad de su quiebre, puede ser retado y transformado. Se admite, entonces, la posibilidad de la agencia y la resistencia a través del discurso. De allí que uno de los

principales retos para las pedagogías de las resistencias sea desnaturalizar las acciones, batallar contra el sentido común impuesto y generalizado desde arriba, desde quienes ostentan el poder. Escudriñar los sentidos y profundizar en las complejidades de los hechos. Entender que los fenómenos sociales no son estáticos ni operan por causas naturales, sino que requieren actores sociales que los movilizan. Lo que llevaría finalmente a entender, en el caso expuesto con anterioridad, que los individuos no nacen pobres o esclavos, sino que es el accionar de las personas lo que conduce a situaciones de empobrecimiento o esclavitud.

En la actualidad, el discurso de la educación ha perdido su capacidad de decir, y ha sido usurpado por discursos ajenos provenientes de otros campos, casi impensables en otros tiempos, en particular, de la administración y el derecho. La educación se llenó de nombres extraños y vacíos: competencias, calidad, eficiencia, eficacia, indicadores, fines, metas, planes de acción, y de verbos igualmente ajenos: gestionar, evaluar, proyectar, programar y un interminable etcétera que ha desdibujado la labor docente y conducido al maestro al hartazgo y la desesperanza. El maestro se enfrenta a diario a nuevas leyes, disposiciones y reglamentación, provenientes de “asesores” y administradores de la educación; “expertos” quienes les dicen qué hay que hacer en las escuelas y las aulas. Políticas improvisadas, y en ocasiones contradictorias, que no dejan tiempo para la reflexión. A una política le sucede rápidamente otra y cada una trae sus propios lenguajes, que pierden su significado cuando cambia la política; lo que ayer estaba bien hoy no, y mañana quién sabe.

Habría que preguntarse, entonces, como resalta Carlos Skliar (2017), ¿cómo hacer para que el lenguaje jurídico y administrativo que invade el espacio de la escuela ceda el paso a un lenguaje propio de la cotidianidad de la escuela, de la experiencia de maestros y alumnos?, ¿cómo pensar la escuela desde sus propias palabras?, ¿cómo hacer para que el lenguaje del consumo, el exitismo y la autoayuda — como valores — salga de la escuela y de la vida de los estudiantes y profesores?, ¿cómo hacer para que desaparezca también de ella el lenguaje de la salvación, que hace que el paso por la escuela parezca el camino hacia la redención? Una escuela que posterga eternamente el presente en aras de un supuesto futuro mejor, que, sin embargo, nunca llega.

Se trata de retar los discursos imperantes y de moverse más allá del posicionamiento discursivo actual hacia discursos alternativos que ofrezcan a los docentes la oportunidad de actuar como agentes de cambio. Por diversas causas, los maestros tienden a ubicarse en los discursos hegemónicos; discursos que limitan su agencia y, por tanto, restringen sus propias prácticas discursivas; discursos que les han dicho que los problemas sociales y de las inequidades escapan a su accionar y a su incumbencia. Entonces, habría que intentar ir más allá del posicionamiento discursivo y plantear la necesidad de un *reposicionamiento*

discursivo (Davies y Harre, 1997), reposicionamiento que les dé a los sujetos la posibilidad de crear explicaciones desde discursos alternativos, que ofrezcan soluciones y que no refuercen los problemas ni amplíen las barreras. El reposicionamiento es una habilidad que todos los sujetos poseen y que permite cambiar de un discurso a otro, porque somos producto del discurso, pero también productores de discursos (Burr, 1995, p. 146). El reto consiste en entender que hay discursos que limitan la agencia, y que se requiere reposicionarnos para pensar y hablar desde nuestro lugar en el mundo, y para actuar como agentes de cambio.

Habría también que implantar en la educación el lenguaje de la posibilidad, de la vida, de la proximidad, de ese proceso que siempre se está haciendo, que no se constituye en un fin y que no busca soluciones sino que es un constante devenir. Habría que recuperar el lenguaje del aquí y del ahora. Subvertir la lógica actual y dar nuevos sentidos a la práctica pedagógica, dejar de lado el decir, el discurso por el discurso y recuperar su poder performativo. Habría que repensar y resignificar las pedagogías populares, emancipatorias y críticas, en las que la esperanza haga parte integral de los sujetos y se reconstruya en la cotidianidad para inventar y construir mundos posibles: ese pueblo que falta, según Deleuze (1996) o, simplemente, contribuir a la creación de algo mejor, como señala Mínguez (2016). De allí que el lenguaje de la imaginación y la creación tendrían que hacer parte del proyecto emancipador. Se requiere un lenguaje abierto al soñar, al imaginar, al apostar a lo imposible, a lo imperfecto, a lo inacabado. Abierto siempre al devenir. Un lenguaje en el que la ética y la estética sean sus principios orientadores y constitutivos.

Más allá de las resistencias. La emancipación

Que no hay posibilidad de cambio, que frente al capitalismo no hay otras alternativas, que frente al orden establecido solo hay dos posibilidades: adaptarse o quedarse por fuera, en el mundo de los excluidos voluntarios, los locos, los desadaptados. Estas son las máximas pregonadas desde el poder y desde quienes lo sustentan. Sin embargo, este no es el cuadro total de las dinámicas sociales. Al menos no el de las microrresistencias, la de los individuos particulares, la de los pequeños colectivos, asociaciones y agremiaciones que han logrado importantes transformaciones; piénsese en las luchas por los derechos de las mujeres, los indígenas y afrodescendientes, los ambientalistas, etc. todos, sujetos de agencia, sujetos que recuperan la confianza en sí mismos y creen en la fuerza transformadora de la sociedad, capaces de desnaturalizar y deslegitimar el orden social imperante que los condena a la exclusión, sujetos que trabajan por una institucionalidad otra, en la que la individualidad y la competitividad dan paso al ideal común, al trabajo común, al esfuerzo común y al bien común.

La resistencia lleva en su germen el fruto de la emancipación. No se trata de resistir por resistir, de oponerse porque sí, sin más ni más. Se resiste para transformar, para cambiar, para dar mayor coherencia al mundo y su accionar, para desdibujar los límites entre el decir y el hacer, entre pensar y sentir, entre alma y cuerpo, entre mundo y mundo de la vida. En ese sentido, la emancipación no es el efecto de la resistencia ni constituye un fin en sí mismo; se trata de un proceso, de una práctica cotidiana que invita a deconstruir las diferentes relaciones sociales que generan opresión, que llevan a la alienación e impiden la constitución de sujetos históricos (Korol, 2006).

La emancipación, como la resistencia misma, es ante todo un acto de libertad que requiere una revisión y comprensión de la historia, de la historia vivida por los sujetos, y, en particular, de la historia que se quiere ocultar o negar. Una revisión que dé vuelta a la historia de los “vencidos” y permita resignificar los sentidos de sus vidas, de sus derrotas y victorias, de sus luchas y fracasos y acortar las distancias trazadas entre unas y otras. Para Adorno (1998), la emancipación comienza con la recuperación del control y la autonomía del individuo en oposición al poder ejercido por las élites que imponen prácticas de obediencia ciega, a pesar de los efectos malignos producidos en los individuos y los colectivos. En semejanza con el pensamiento de Freire, para Adorno la “emancipación significa en cierto modo lo mismo que concienciación, racionalidad” (1998, p. 96). La emancipación implica la constitución de sujetos políticos, conscientes de sí y de su inquebrantable dignidad como seres humanos. Sujetos apartados de toda forma de tutela que los imposibilita para el ejercicio de la autonomía y la razón crítica. Emancipación significa, entonces, recuperar la centralidad de lo humano y su poder transformador, su autonomía; es la capacidad para discernir lo que es justo y adecuado hacer para una praxis correcta.

El campo de la educación es un lugar en el que intervienen variadas fuentes mediadas por el poder, y, como tal, es un espacio para la reproducción o para la emancipación. La educación puede mantener y garantizar los órdenes estructurales en los cuales unos pocos son los privilegiados y los más, los excluidos, o puede contribuir a la creación de sociedades más justas y de vidas más dignas. Puede luchar contra las políticas públicas que inciden en la formación del profesorado, contra la intromisión del Estado en la organización y administración de las instituciones escolares, contra la imposición de currículos y planes de estudios preestablecidos y estandarizados y contra prácticas pedagógicas rutinarias y marginalizantes.

Sin embargo, en los tiempos actuales no parece bastar con la idea de un sujeto racional, autónomo y emancipado. La arremetida del capitalismo salvaje con todo su aparataje de industria cultural y del entretenimiento ha quebrantado al sujeto doblegándolo a exigencias de adaptación al mercado, al consumo y a la pasividad. El espíritu crítico cede cada vez más espacio y la educación

parece ignorar su papel en la reproducción de las estructuras de explotación y dominación, de allí la necesidad de entender las nuevas imbricaciones de las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas con las estructuras sociales que debilitan la agencia, la acción social y la emancipación.

En este contexto, la emancipación supone una totalidad antagónica. Entender los hechos sociales como un entramado de relaciones y tensiones, no como hechos aislados. En consecuencia, habría que entender que la educación no puede solucionar los problemas de la sociedad, como tampoco es la culpable de todos sus males, como se pretende. La educación debe entenderse en el marco social en que se desarrolla, como institución mediada por los procesos de producción y reproducción de la vida social. Como advierte Adorno:

No hay que meter el dedo en la llaga de que la formación por sí sola nos garantiza una sociedad racional. Ella se agarra desde el comienzo a la esperanza engañosa de que puede dar por sí misma a los hombres lo que les niega la realidad. (Como se cita en Zamora, 2009, p. 22)

Emancipación, en educación, remite principalmente a la praxis reflexionada desde la conciencia crítica, pero entendida siempre como praxis emancipatoria. Por tanto, la emancipación no es un fin o un ideal a alcanzar, es un camino que inicia con las prácticas cotidianas y avanza hacia las prácticas más generales, siempre en la búsqueda de la libertad, de la autonomía política. En ese sentido, vale la pena recordar tres ideas de Adorno en relación con la emancipación y el sujeto emancipado. La primera sugiere que el análisis de las realidades sociales supone un diagnóstico, es decir, una tendencia, no una verdad absoluta, lo que deja posibilidad de revisar el diagnóstico mismo, pero también vislumbra la posibilidad de una alternativa. La segunda subraya la imposibilidad de una coacción completa del sujeto que lo lleve a la integración total, por lo que deja siempre un margen de crítica y de posibilidad de transformación. Y la tercera, se refiere a la doble determinación de la génesis del sujeto, en la que, si bien el sujeto es determinado psicológicamente por acción del sistema que lo moldea, supone un acto de libertad que solo es posible a partir de la determinación racional del yo dado en la emancipación (Zamora, 2009).

Conclusiones

En este capítulo se presentó una imagen de las pedagogías de las resistencias y la emancipación a la luz de la necesidad de una respuesta radical al actual contexto del capitalismo tardío que, tras la privatización y la desregulación de los mercados financieros instauró el dinero como amo y señor de la democracia. El objetivo general fue ilustrar cómo podrían entenderse las resistencias y la emancipación a partir de la “deconstrucción” del concepto de resistencia, en términos generales y aplicados al campo de la educación.

Para cerrar el capítulo, este texto se adentró en el concepto de emancipación como proceso que acompaña las resistencias. Desde las ideas de Freire y Adorno, la emancipación se entendió como la constitución de sujetos autónomos, críticos de la realidad y conscientes de su inquebrantable humanidad y dignidad; comprometidos con la lucha por la transformación de las situaciones que oprimen y someten a los individuos, y comprometidos igualmente con una praxis correcta.

Podría decirse que las pedagogías de las resistencias y la emancipación son, como lo planteara Freire, acciones culturales por la libertad; por la autonomía de los individuos, pero, sobre todo, por la construcción de lo público como bien común. Se trata de pedagogías que luchan contra la tradición de ciudadanías desiguales, en las que la mayoría de los individuos son explotados y excluidos en pro de un supuesto progreso y desarrollo de la civilización occidental. Pedagogías que buscan salir de las lógicas del control y la dominación. Que hacen del acto de enseñar y aprender maneras de comprender y transformar el mundo. Pedagogías que apuestan por lo humano, por la vida y por el acogimiento de la otredad, frente a la agresividad del imperativo de “sálvese quien pueda”, impuesto por el capitalismo salvaje. Pedagogías del presente y para el presente; no proyectos futuros de salvación. Pedagogías de la posibilidad, la esperanza, el afecto, la empatía y la responsabilidad, frente al individualismo, la pasividad, el conformismo y la derrota. Pues, como señalara Unamuno (1970):

Si doloroso es tener que dejar de ser un día, más doloroso sería acaso seguir siendo siempre uno mismo, y no más que uno mismo, sin poder ser a la vez otro, sin poder ser a la vez todo lo demás, sin poder serlo todo. (p. 864)

En últimas, se trata de una apuesta por pedagogías otras que hagan del acto de enseñar y aprender maneras de comprendernos y transformar el mundo.

Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid, España: Morata.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands / La frontera: The new mestiza*. Madrid, España: Capitán Swing Libros.
- Arendt, H. (1999). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid, España: Alianza.
- Bartolomé, L. (2010). Daring to Infuse Ideology into Language-Teacher Education. En S. May, y C. Sleeter (Eds.), *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis* (pp. 47-60). London, England: Routledge.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979). *La reproducción*. Barcelona, España: Laia.

- Brenner, R. (2005). *Resistencia ante el holocausto*. Madrid: Narcea ediciones.
- Butler, J. (2016). *Los sentidos del sujeto*. Barcelona, España: Herder.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London, England: Routledge.
- Castel, R. (2014). Los riesgos de la exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 15-24.
- Darder, A., Baltodano, M. y Torres, R. (Eds.). (2003). *The Critical Pedagogy Reader*. Nueva York, EE. UU.: Routledge Farmer.
- Davies, B. y Harre, R. (1997). Positioning the discursive production of selves. *Journal of the Theory of Social Behaviour*, (20), 43-65.
- Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Barcelona, España: Anagrama.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa. *Barbecho. Revista de Reflexión Socioeducativa*, (2), 15-25.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencias en la educación*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (2009). *Cuadernos de la cárcel: pasado y presente*. Ciudad de México, México: Casa San Pablos.
- Korol, C. (2006). Pedagogía de la resistencia y de la emancipación. En A. Ceceña (Ed.), *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp. 199-221). Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Lea, V. (2010). Empowering Preservice Teachers, Students, and Families Through Critical multiculturalism: Interweaving Social Foundations of Education and Community Actions Projects. En S. May y C. Sleeter (Eds.), *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis* (pp. 33-46). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- López, C., Seiz, D. y Gurpegui, J. (2008). Reyes Mate, o la fuerza de la memoria para una cultura y didáctica críticas. *Con-ciencia social*, (12), 75-99.
- Macedo, D. (2006). *Literacies of power*. Boulder: Westview.
- Marx, K. (1975). *El capital*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Melich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Herder.

- Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión Argentina.
- Mínguez, R. (2016). La pedagogía de la alteridad ante el fenómeno de la exclusión: cuestiones y propuestas. *Revista Educación y Pensamiento*, 23(23), 7-26.
- Ortega, P. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría Educativa*, (30), 95-116.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, (264), 243-264.
- Ratinoff, L. (1994). Las retóricas educativas en América Latina: la experiencia de este siglo. *Boletín*, (35), 22-38.
- Said, E. (2013). *Orientalismo*. Barcelona, España: Debate.
- Scott, J. (2003). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Ciudad de México, México: Ediciones ERA.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? *The Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*, 1(4).
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc/Perfiles.
- Sleeter C. y Bernal, D. (2004). Critical pedagogy, critical race theory, and antiracist education: Implication for multicultural education. En J. Banks, J. y C. Banks (Eds.), *Handbook on research on Multicultural education* (pp. 240-258). San Francisco, EE. UU.: Jossey- Bass.
- Soler, S. (2011). Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación. *Forma y Función*, 24(1), 75-105.
- Vavrus, M. (2010). Critical Multiculturalism and Higher Education: Resistance and Possibilities within Teacher Education. En S. May. & C. Sleeter (Eds.), *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis* (pp. 19-32). Londres, England: Routledge.
- Viola, A. (2008). Usos y abusos del concepto de resistencia. En J. Laviña y G. Orobitg (Eds.), *Resistencia y territorialidad* (pp. 62-84). Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Zamora, J. (2009). Th. W. Adorno: aportaciones para una teoría crítica de la educación. *Teoría de la educación*, 21(1), 19-48.

Universidad pública e investigación educativa. Un acercamiento

Guillermo Bustamante Zamudio*

Introducción

Los conceptos utilizados (y los que se intentaron desarrollar) en cuatro pesquisas¹, auspiciadas por el Centro de Investigación de Universidad Pedagógica Nacional, se aplican aquí para caracterizar cuatro paradigmas universitarios de investigación educativa.

El capítulo se estructura en cuatro partes. El primer apartado diferencia entre los campos de producción y de recontextualización, con el fin de incluir la investigación educativa en este último. El segundo ubica la materialidad formal del enunciado, condición para que haya pugna por el sentido (propia del campo de producción) y necesidad de un anclaje para obtener “verdad”. El tercer apartado propone dos recontextualizaciones: realismo y relativismo. A partir

* Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor Asociado de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: guibuza@gmail.com.

1 La primera analizó 24 tesis de estudiantes de un programa de licenciatura de una universidad pública, presentadas y aprobadas entre el 2010 y el 2011 (DPG-374-14). La segunda (DPG-405-15) analizó diez propuestas de investigación de maestros en ejercicio para optar a incentivos del IDEP en Bogotá. La tercera (DPG-438-16) analizó las clases de un seminario de maestría sobre investigación educativa. Y la cuarta (DPG-446-17) analizó tres tesis de grado (pregrado, especialización y maestría) sobre el arte en la escuela. El texto *Investigación y educación. Hacia una teoría de campo* (Bustamante et al., 2018) recoge apartes de las dos primeras investigaciones.

de estas dos primeras se hace una formalización que determina, en el cuarto apartado, otras dos recontextualizaciones: la pragmática y la estructural.

En cada caso, se concluye en relación con la formación en investigación dispensada en la universidad.

Producción y recontextualización

La escuela no produce el conocimiento del que habla; ella intenta llevar —con ajuste al nivel educativo— algunos conocimientos generados en el campo de producción simbólica; y si algo se produce en la escuela no se logra en el mismo momento cuando se pone al servicio de la formación. Cabe, entonces, la pregunta: la “investigación” en la universidad ¿es recontextualización o pertenece al campo de producción simbólica? (Bernstein, 1990).

A continuación se indican dos criterios para diferenciar ambos campos:

- El campo de producción simbólica tiene un *tempo* propio, inherente a las posibilidades de la teoría, mientras que el ritmo del campo de recontextualización es impuesto por una lógica no teórica. Los grupos de investigación de Colciencias, por ejemplo, no atañen a criterios estrictamente teóricos, sino de administración de recursos económicos, de políticas, de privilegio gubernamental por ciertas temáticas, etc. Esto no niega una posible influencia sobre el campo de producción simbólica, sino que la circunscribe a actuar sobre el conjunto de la teoría, no sobre sus partes o sobre sus perspectivas internas. No se puede hacer avanzar a la teoría más de lo que esta puede desde sus propios medios, independientemente de que a los investigadores se les incentive positivamente (profesionalización, estímulos económicos a grupos o a centros, etc.) o negativamente (como en el estereotipo fílmico de un sabio amenazado para producir un hallazgo científico). Por razones sociales, se pueden privilegiar o dejar de explotar ciertas vetas de investigación. Así, se puede diferenciar entre *tensión* —fuerza interna, determinada por el campo de producción— y *presión* —fuerza externa ejercida por otros dispositivos con los que el campo de producción se relaciona—. Ahora bien, ambas fuerzas pueden ser agenciadas por las mismas instituciones o personas, lo cual dificulta la diferenciación, pero no la elimina.
- En el campo de producción, los conceptos crean una red de relaciones; se requieren unos a otros, forman un sistema. Por eso, para sostener una teoría pueden aparecer categorías que luego pierdan su correlato; es el caso del éter en la física: se necesitó para mantener la oposición onda/partícula, pero se volvió innecesario ante la conceptualización cuántica de la luz. Por su parte, en el campo de recontextualización se pueden superponer nociones excluyentes entre sí; ejemplo: la autodenominada “investigación-

acción participativa” pretende completar la perspectiva que discute, agregándole la acción y la participación, presuponiendo que otras investigaciones no actúan ni participan.

Con estas dos ideas es posible diferenciar entre la investigación y su recontextualización en educación, ámbito donde la expresión “investigación” no siempre ha sustentado lo que allí se dice. Hoy se la esgrime como requisito para ofrecer programas de formación, para obtener el grado en alguna profesión o posgrado, para sostener el estatus de profesor, para acreditar programas o instituciones, etc. Actualmente, se considera que los maestros universitarios deben investigar, pero hace años se consideraba que debían saber... y antes se consideraba que tenían que seguir a una autoridad. Así mismo, de una norma a otra, cambia el papel de la investigación en la diferenciación de los posgrados: según la Ley 30/1992, se investigaba en las maestrías (“tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad”, artículo 12), no en la especialización (artículo 11). Sin embargo, el Decreto 916/2001 distingue entre “maestrías de profundización” (que no exigen investigación para graduarse) y de “maestrías de investigación”: “Las maestrías tienen como objetivo ofrecer programas académicos de formación avanzada, en procesos de investigación o de profundización del conocimiento” (art. 12). Hasta cierto punto, las “maestrías de profundización” tienen el sentido que se asignaba antes a la especialización.

Como se ve, la universidad está regida por determinaciones ajenas a la teoría misma: la medida introducida por el Decreto 916 aumentará la tasa de graduación en las maestrías (indicador necesario —según cierto modelo de gestión— para el funcionamiento institucional de la educación superior del país), pero no decidirá asunto alguno en el terreno de la producción de saber.

Es un hecho que la investigación en la universidad está recontextualizada, si atendemos a los siguientes hechos: la existencia de cursos sobre “metodologías”; la exigencia de formular anticipadamente el tipo de investigación que se ha de realizar, escogiendo de entre una oferta cuyo ámbito de consumo es principalmente educativo; la solicitud de “estados del arte” que presuponen un sujeto situado por encima de lo que describe, como si hubiera “el juego de los juegos del lenguaje” (a expensas de Wittgenstein), siendo que “no hay metalinguaje y no se habla desde el exterior de la cosa o sobre ella, dominándola, sino que lo que se dice forma parte de ésta” (Miller, 1985-1986, p. 136).

Campo, sentido y anclaje

En *La condición posmoderna*, más que de “comunicación”, Lyotard (1979, p. 27) habla de *agon* (competencia). El sentido está en pugna porque nuestros mensajes no transmiten sentido, sino formas. Ahora bien, la ausencia de sentido no es obstáculo para pretender la validez universal de los enunciados. Dada la

naturaleza formal del lenguaje, el sentido resulta ser un *sistema de elucubraciones* (*hechas delante de otras personas*); no es, simplemente, una decisión individual arbitraria (aunque las hay), sino de una decisión convencional (aunque la convención es arbitraria... pero es una arbitrariedad decantada). Hay sistemas para decidirse por unos sentidos y no por otros; y estos sistemas, que dan opciones, también invisibilizan otras. *No hay mirada total*, aunque en la recontextualización sí hay quien habla de “investigación total”. Eso sí, dichos sistemas están en movimiento permanente, entre otras porque su control está en pugna.

Asuntos como la constitución de los comités editoriales de las revistas científicas, la indexación de las publicaciones, el reconocimiento de los grupos de investigación, el prestigio de los reconocidos como expertos, los temas de moda, los premios, las patentes, etc., son definitivos a la hora de asignar sentido a la investigación, a la hora de dirimir entre dos interpretaciones, a la hora de juzgar la presencia o no de “imposturas intelectuales”. Y que quede claro: no es posible un sistema neutral, justo, objetivo... de asignación de sentido, porque se invalidaría el asunto que se tome como punto de partida: si contáramos con ese sistema, la pugna (*agon*) no existiría. Ahora bien, esta situación no impide que cada régimen de veridicción —la expresión es de Michel Foucault— se autoconsidere como régimen de juicio sobre la *adæquatio rei et intellectus*.

Frente al aparente abanico de formas de investigar, solo hay un puñado de formas posibles de recontextualizar la investigación. No es un asunto de autores (aunque ellos sean ejemplo), ni de objetos de investigación, ni de metodologías; estas variables podrían verse desde distintas maneras de entender la investigación en un contexto universitario; se puede hablar, con criterios comunes, acerca de disciplinas que, sin embargo, disten en sus objetos, en sus problemas, en sus métodos. Los criterios de discriminación son, al menos en este momento, lo más relevante. En otros niveles de análisis se podrían hallar diferencias entre autores, metodologías, disciplinas, que, según la presente descripción, comparten un aire de familia definitivo para el proceso formativo que se pretende (se habla de “investigación formativa”).

Como no hay sentido sino formas, cualquier conquista en esa dirección tiene algo de delirante; la humanidad “ha desarrollado formaciones delirantes inasequibles a la crítica lógica”, decía Freud (1990, p. 270), aunque el delirio guarde un grano de verdad. Entonces, para sentir que no delira, toda enunciación busca un *anclaje*. La pugna constante por el establecimiento del sentido es una pugna por su reificación. Aun quien plantea que el sentido no existe, cree referirse a algo más allá de la combinatoria significativa (de lo contrario, tal declaración no tendría razón de ser). Toda sociedad maneja regímenes de veridicción, de interpretación y de producción de enunciados. Desde el hablante hasta la sociedad, hay un afán por conjurar, por un lado, el caos de la significación posible y, por el otro, el delirio (afán neutralizado durante el sueño). Hablar con otros

puede tener el efecto de saber realmente qué se está pensando. Es visible el delirio del sentido: i) cuando hay distancia en el tiempo: entonces apreciamos que no había correspondencia entre la posición de los astros y nuestro destino, sino que había acuerdos para interpretar de cierta manera, con ayuda de sistemas tan sofisticados como el de la lectura del horóscopo; y ii) al comparar culturas: el mito bíblico de los grupos humanos creados tras el diluvio *versus* la canoa-culebra de los desana (Vaupés), donde un semidios entrega los utensilios que marcarán el destino de las cuatro tribus.

Bajo un régimen de veridicción, que pone entre paréntesis la condición humana, nos juzgamos como usuarios de un lenguaje que nombraría las cosas, solo que nombramos *delante de otros* que comparten los mismos niveles de pugna. No es que unos crean que la ciencia no necesita “pruebas” mientras otros piensan que sí. La pugna es visible en un nivel donde parece que se estuviera jugando la verdad y no dos elucubraciones. Por ejemplo, se pugna por cuál disciplina merece el premio de la cientificidad al salir avante tras la aplicación de las pruebas; incluso se puede discutir que haya distintos tipos de prueba, según el tipo de ciencia... pero no se discute que haya prueba.

No se hará referencia a una autorrepresentación de la investigación o de su recontextualización; a esa escala todos los argumentos parecen buenos. Más bien, la referencia es a una manera de hablar, a unos fundamentos de esa manera: cada tipo de recontextualización, al suponer un anclaje, otorga una manera de entender la verdad, una perspectiva para hablar, una manera de juzgar tanto el cambio conceptual como los asuntos que van quedando en el camino; en cada caso, se puede pensar qué tipo de sujeto se considera, qué implicaciones éticas se producen y cómo se concibe la enseñanza de la investigación.

Realismo y relativismo

Las diferencias sobre los anteriores tópicos permiten distinguir, inicialmente, dos formas de recontextualización: *realista* y *relativista*.

Recontextualización realista

El anclaje de esta idea sobre la investigación es una “realidad” independiente de, y anterior a, la investigación. Por ejemplo, en su sección “Vida moderna”, la revista *Semana* habla de “investigaciones recientes”. Allí se dicen cosas como: “Nuevos estudios científicos muestran que cuando el cerebro tiene muchos datos no puede tomar buenas decisiones», o como: «Un nuevo libro, basado en una investigación que duró 80 años, revela las claves para llegar a viejos y sin achaques». En dos páginas, se cuenta una pesquisa al público en general, no a especialistas; es forzoso, entonces, suponer que no están ahí todas las complejidades, se han limado ciertas asperezas del trabajo, se ha resumido el recorrido,

no hay conceptos “muy abstractos”, se enfatizará en los efectos esperables para la vida de personas como los lectores de la revista, se habla en un lenguaje asequible, etc. Se ve el anclaje: el modo “indicativo”, la realidad; según las citas, la primera investigación “muestra” algo y la segunda “revela”. Así, en la postura realista puede haber investigaciones cualitativas y cuantitativas. Esa diferencia, importante en apariencia, no opera a la hora de sostener el estatuto de una realidad externa a la reflexión: como cualidad o como cantidad.

El acto mismo de hablar es realista; instalados en la posición de que el acto de proferir no tiene soporte alguno, sería imposible articular algo. Alguien podría preguntarse si, en consecuencia, es posible una recontextualización distinta a la realista e, incluso, si la descripción de la investigación que hace la disciplina correspondiente en el campo de producción no sería en sí misma realista. No necesariamente: hay cierta argumentación que podemos formalizar con la expresión *si A y B y C..., entonces Z*, en la que no se afirma de entrada Z, sino que se lo hace depender de A, de B y de C..., los cuales, postulados en condicional (si...), dan al oyente la opción de decir *no hay A* (o *no hay B*, o *no hay C...* o *no hay ni A ni B*), luego *no estoy obligado a aceptar el razonamiento, ¡así haya Z!* La investigación diría algo como: “desde esta perspectiva, luce así”. Un ejemplo, tomado de la cosmología de partículas: “dados los conceptos de radiación de fondo y de la relación espacio-tiempo, si el universo contiene más de 6 protones por metro cúbico [la llamada *masa crítica*], está condenado a desaparecer”. Ahora bien, ¿es este un estilo de recontextualización?; parece más próximo a lo que sería la especificidad de la investigación: *esto, delimitado de esta manera, visto desde estos conceptos, con ayuda de estas extensiones de la teoría llamadas “instrumentos”, luce así*. Como dice el físico Otto Robert Frisch (1973, p. 11), “la teoría cuántica vació de sentido frases como ‘esto es así’, y todo lo que podemos decir es: ‘hemos observado esto’”. Al no tratarse de un “es así”, cada punto del algoritmo es susceptible de objetarse: ¿cómo se llegó a tener un “esto”?; ¿en qué se basa esa delimitación?; ¿son consistentes los conceptos?; ¿hay nexo entre teoría e instrumentos? (en ese tránsito, ¿no se introdujeron otras cosas?); ¿es forzoso concluir de esa manera?, etc.

En asuntos de ciencia, como decía René Descartes (2000), estamos forzados a aceptar lo que se deriva como necesario de una argumentación (no simplemente lo que parece verificar lo “existente”). Cuando se cree estar en contacto con la realidad, rápidamente se pasa a creer que se está en posesión del deber-ser y se erige una autoridad moral que no es propia de la investigación, de la conversación entre pares, pero que lleva a clasificar a los demás entre los que tienen la razón, porque están de acuerdo con uno (con esa posición moral), y los que no tienen la razón, porque están en desacuerdo con uno. Como dice Estanislao Zuleta (1980), esto sería inofensivo si solamente fueran ideas; el asunto es que, armados de tales posiciones, salimos a clasificar cosas y personas, a definir el

sentido de nuestras prácticas (de nuestra vida) y, cuando podemos, el sentido de la vida de los demás.

Entonces, más allá de que haya realismo en todo acto hasta cierto punto delirante de asignación de sentido, la recontextualización es un *tono*. Más que el enunciado, aquí el asunto es la enunciación. Así, el realismo es algo próximo a lo que Lacan (1969) llama el *discurso universitario*, es decir, habla en nombre del saber, mientras que su fundamento es una consigna (un mandato), y usa la fuerza vital de sus subordinados, aunque el sujeto termina siendo su desecho.

Y no es tan evidente que para hablar haya ese anclaje de la realidad: el método fenomenológico expuesto por Husserl busca poner entre paréntesis (hacer *epojé* de) esa evidencia para poder hacer su trabajo; así mismo, según Bachelard (1940), “el pensamiento científico contemporáneo comienza, pues, por una *epojé*, por una puesta entre paréntesis de la realidad” (p. 31).

El realismo legitima los discursos desde su *autoridad*, echando mano de mecanismos propios de veridicción, pero sobre todo de los mecanismos para hacer verosímil el lenguaje:

Hasta en una ciencia muy avanzada subsisten las conductas realistas. Incluso en una práctica enteramente comprometida con una teoría se manifiestan retornos hacia conductas realistas. Dichas conductas realistas se instalan porque el teórico racionalista necesita ser comprendido por los simples experimentadores, porque quiere hablar más rápido, volviendo por consiguiente a los orígenes animistas del lenguaje, porque no teme el peligro de pensar mediante simplificaciones, porque en la vida cotidiana es efectivamente un realista. (Bachelard, 1940, p. 25)

Si en el lenguaje cotidiano decimos “ver para creer”, el realismo piensa que la ciencia se basa en la realidad y que el experimento tiene el estatuto de una prueba material. Pero no es tan sencillo: i) “los instrumentos no son sino teorías materializadas” (Bachelard, 1934, p. 18), (no materializan la realidad); ii) el experimento no posibilita un contacto con “la realidad”, sino con una realidad *modificada por la teoría*; y iii) para entender lo que pasó, es la disciplina la que tiene que *hablar* (p. 15). Alguien situado por fuera de la teoría para establecer, gracias a la realidad del experimento, si la teoría es o no correcta, ¿dónde estaría ubicado? Como dice Gloria Benedito (1975), “¿cómo saber si el modelo está hecho conforme a la realidad si nos hace falta el modelo para hablar sobre ella?” (p. 172).

La apariencia del realismo es la *consistencia*, derivada de su complicidad con el funcionamiento del lenguaje. Esta perspectiva habla de cómo “son” las cosas (aseveraciones) y de cómo serán (predicciones); poco usa el condicional (hipótesis). Así, por ejemplo, mientras la estadística sabe que una correlación no indica causalidad, quienes recontextualizan ese tipo de resultados se saltan

esa precaución y dicen, verbigracia, “el cigarrillo produce cáncer”, cuando la estadística lo que ha establecido es un nivel de asociación entre variables.

En esta modalidad de recontextualización, el cambio conceptual es entendido como una *evolución*, como una aproximación asintótica a la realidad. De ahí que prometa la conquista de toda la naturaleza: “Cuanto más declara su insuficiencia con respecto a lo que queda por saber, más afirma en realidad la sugerente figura de un saber absoluto en su horizonte” (Bassols, 2010, p. 49). Por eso se puede creer que la ciencia solucionará —en algún momento— todos los problemas de la humanidad (“olvidando” incluso los problemas causados por la ciencia misma). De tal manera, lo que va quedando en el camino de la investigación son cosas “superadas” que no alcanzan la dignidad del conocimiento; por eso, una lógica de “fecha de vencimiento” opera en esta perspectiva: en ámbitos universitarios se exige cierto rango de fechas (“actuales”) para las referencias de una investigación; se juzga que una teoría se vuelve desueta en función directa al número de años que nos separen de su origen... lo cual resulta paradójico, si se cree en la acumulación del saber. Pero el secreto está, por un lado, en aplicar ese principio a las teorías rivales; y, de otro lado, en empaclar lo mismo —o menos— con nuevas envolturas (como un producto comercial), de manera que la “novedad” sea el rasero para juzgar la “verdad”.

Como esta perspectiva escenifica a un sujeto frente a un objeto, con una herramienta para intervenirlo, y no postula una codeterminación, sino una interacción a partir de su existencia previa e independiente, entonces para formar en investigación se enseña la metodología “correcta” (el instrumento). Se intenta “ahorrar dificultad”, en atención a un juicio según el cual si estamos en posesión de la verdad, ¿para qué perder tiempo dando lugar a que el otro haga todo el recorrido? Esto muestra que el sujeto es el desecho, así la intención sea “ayudarlo”. En consecuencia, puede haber profesores de “metodología de la investigación” que no han hecho investigación.

Este tipo de recontextualización elimina la responsabilidad por la vía de la causa: “no somos responsables, pues lo que hacemos es el efecto de una serie de causas”. Causas sociales (“el colombiano es agresivo por idiosincrasia”), químicas (“la hormona cortisol es responsable del estrés”), cerebrales (“no actuamos frente al cambio climático porque el cerebro no reconoce amenazas sin rostro”), genéticas (“el acto delictivo está asociado a un gen”), etc. De hecho, el aserto de inimputabilidad psiquiátrica es: “Todo lo que usted hizo no es predicable de usted, sino de su enfermedad”, según Javier Villa Machado, en una conferencia dictada en Ciudad de Guatemala, en 2011.

Esta recontextualización no explica la investigación, ni la pone en clave vital. Con todo, establece un horizonte de *vigilancia* —como decía Bachelard— para que no todo valga.

Recontextualización relativista

Su anclaje pretende ser una entidad cultural, social (paradigma, episteme, imaginarios, representaciones, dispositivo), en cuyo marco ocurren tanto los hechos como la investigación misma. Y como esa entidad es histórica, variable, los fundamentos no están asentados de forma definitiva. A largo plazo, desaparece un anclaje y se cambia por otro. Pero, paradójicamente, ¿no parece “menos relativa” esta postura al reclamar para sí la rigurosidad de su descripción (explicación, interpretación)?

El relativismo hace tambalear todo. Según Lyotard (1979), han caído los metarrelatos, las cosmovisiones en las que Occidente ha cifrado el sentido. Así, Foucault (1978-1979) pregunta: “¿Cuál es entonces la historia que podemos hacer de esos diferentes acontecimientos, esas diferentes prácticas que, en apariencia, se ajustan a esa cosa supuesta que es la locura?” (p. 18). Se opone a la existencia de los universales, hasta llegar a decir que no existen “la locura, la enfermedad, la delincuencia, ni la sexualidad” (p. 36). Frente al universal objetivista (realista), opone un relativismo a ultranza y sugiere no partir de categoría alguna... ¿tal vez sacarla del material mismo? Pero esa salida es doblemente problemática: por un lado, ¿no quedaría atado a la configuración histórica de esa “percepción”?; y, por otro lado, así se niegue a partir de alguna categoría, ¿no es claro que el autor mencionado tiene una postura muy fuerte frente a la discontinuidad de los procesos históricos, a la subjetivación, al poder?... ¡Esas son categorías!

El ejemplo también ilustra el hecho de que quien investiga puede, al mismo tiempo, recontextualizar su trabajo... y ambas cosas no tienen por qué coincidir, pues —como hemos dicho— son lógicas distintas, independientemente de que tengan lugar de un renglón a otro del mismo texto.

Pensar que las categorías con las que otros han trabajado usualmente un problema no se adecúan a la perspectiva que se quiere asumir no implica que *las categorías* estén excluidas de la operación de pensar. Tal vez *esas* categorías (*Estado*, en el caso que estamos comentando) no sirvan, pero indefectiblemente aparecen otras, así no se las nombre como tales. Con un agravante: en el ejemplo se pretende objetar el tratamiento que cierta recontextualización (marxista) ha hecho de determinadas categorías (*Estado*) y no su funcionamiento en el campo de producción (el *materialismo histórico*, como lo llamaba su fundador). Por otro lado, las categorías que se arrojan por la puerta de adelante parecen regresar por la de atrás, sin muchos aspavientos: primero dice Foucault que la categoría Estado no le sirve y luego dice que el Estado es “una realidad específica y discontinua” (Lyotard, 1979, p. 20).

Todo esto nos lleva a pensar si se trata de insuflarle vida a algún campo de producción existente o, por el contrario, de hacer existir otro. Cuando se quiere

lo primero, se participa de la tensión del campo y se aboga por la rigurosidad de la categoría, por la precisión del espacio que delimita, etc. Cuando se quiere lo segundo, así se denigre de algún campo, en realidad se está haciendo otra delimitación. Es el caso de la discusión sobre el concepto de *competencia lingüística*: Hymes (1972) objetó la categoría de Chomsky y habló de *competencia comunicativa*, pero no conmovió en nada el objeto de la lingüística ni sus categorías, sino que tuvo que crear el objeto propio de otra teoría, delimitarlo a su manera, para dar nacimiento a la *etnografía del habla* y, ahí sí, poner a funcionar su concepto tal y como permite el nuevo conjunto de relaciones.

Ahora bien, la posición relativista ¿no se anula a sí misma?: si se afirma que “todo es relativo”, ¿tiene validez esa afirmación? ¿No se vuelve relativa por efecto de su propia verdad? Pero, si tiene verdad, ¿cómo puede publicitar su ausencia, la relatividad? Si “la verdad se encuentra referida al gran relato” caído (Lyotard, 1979, p. 10), si “la verdad nunca es lo mismo” (Foucault, 1983-1984, p. 350), ¿podemos seguir hablando de “verdad”? Es irónico: autores que hablaban de la locura como una variable social (Cooper y Laing) no obstante fueron bastante tradicionales de puertas para adentro en el manicomio, según se supo después.

Por supuesto, es un hallazgo develar la “naturalidad”, la “objetividad” que ciertas perspectivas atribuyen a sus objetos de investigación, encontrar que en realidad son *naturalizaciones* (Foucault, 1978-1979); pero de ahí no se concluye que *todo* cae bajo ese axioma, pues desaparecería el axioma mismo.

De Lyotard, por ejemplo, Ludueña y Souza dicen que “desarrolló una forma de pensamiento basado en una nueva cultura libre de elementos marxistas y freudianos”. Como si fuera acaso un error teórico ser marxista o freudiano (¿por qué no dicen, por ejemplo, que “desarrolló una forma de pensamiento libre de elementos geográficos y estadísticos”?). La recontextualización del saber bajo la égida del relativismo a ultranza reza: “acéptame, pues no me debo a ninguna tradición de pensamiento”. No en vano, para Lyotard (1979) “el saber científico es una clase de discurso” (p. 14) y toda su legitimidad es reductible a una pragmática del lenguaje.

En este caso, no se echa mano del lenguaje aparentemente denotativo, que habla de la realidad, sino que esta misma se vuelve un efecto de los discursos; ahora el saber no tiene la realidad como referente externo. Él y ella caen al lugar de un objeto más del discurso (referentes internos). Pero el modo indicativo, según el cual semejante panorama es cierto, ¿vuelve realistas a los relativistas cuando exageran su postura? No, pues ese presente cederá a otro, y sus marcas serán reabsorbidas; lo que quede antes es relativo. Una expresión como *Si A y B y C, entonces Z*, no implica una obligación a que suceda determinado escenario, así el razonamiento sea riguroso, pues se trata de un *juego del lenguaje*

y no se puede “violentar la heterogeneidad de los juegos de lenguaje” (p. 6), de manera que ahora puede ser válido eso, pero también podrá serlo lo contrario (*Si A y B y C, entonces no-Z*). Se atiende a la observación de Aristóteles: “solo bajo la misma relación”, justamente para sustentar que siempre está cambiando la relación, y entonces ninguna lógica perdura.

Y como no se sabe qué es la realidad, no hay dónde fundamentar una deontología, no se puede decir al otro qué hacer: si hay N cantidad de mecanismos de veridicción, no hay verdad, no hay forma de verificar ni de experimentar. De todas maneras, es posible mirar desde la superioridad de la claridad teórica y juzgar que el otro es “menos humano” (ni más ni menos piensan algunos filósofos acerca de la relación que algunos sostienen con la vida)²; sin embargo, a esto se le opone otra postura no menos sorprendente: la de quienes se dedican a querer al otro mediante “investigaciones” que lo empoderan, que le otorgan la voz... entre otros.

Y bien, como antídoto contra esta tentación fundamentalista Sloterdijk (2009) recomienda “abrir de nuevo el libro del saber filosófico y seguir una vez más las líneas y caminos del pensamiento clásico siempre que la brevedad de nuestra vida nos permita esas trabajosas repeticiones” (p. 30). Distinto, ¿no? Y lo dice alguien para quien el humanismo ya desapareció (Sloterdijk, 1999).

Decíamos que, para no quedar atrapados en las buenas intenciones que cada discurso puede destilar de sí mismo, era posible concentrarse en el *tono* con el que se habla, la enunciación. Pues bien, es una postura todavía más allá de la “misión disangélica” de la que habla Sloterdijk (2009, p. 104) a propósito de Marx, Nietzsche y Freud, pues estos dejaban algo (las relaciones de producción, la voluntad de poder, el inconsciente), mientras que la tumbada —que no la “caída”— de los metarrelatos no deja nada a cambio, sino algo huero... De tal forma, el relativismo es algo próximo a lo que Lacan (1969) llama el *discurso de la histérica*: un intento de hacerle perder consistencia al amo (por eso siempre se necesita uno; en su ausencia, el discurso se queda sin objeto). De ahí que Lyotard haga existir el amo y la desobediencia: de un lado, dice: “La legitimación de la ciencia se encuentra indisolublemente relacionada con la de la legitimación del legislador [...] La cuestión del saber en la edad de la informática es más que nunca la cuestión del gobierno” (1979, pp. 23-24); y, por otro lado: “La invención siempre se hace en el disentimiento” (p. 11). Ante tales consideraciones, no es extraño que para alguien se legitime un fundamentalismo contra el legislador, como aquello que la época pide (al menos a quien se ve interpelado por la necesidad de disentir) en relación con el conocimiento. Curiosamente, en la falta de referentes se imponen los fundamentalismos (la posición autodenominada

2 Para Gadamer (1960, p. 43), por ejemplo, hay quienes se han formado —y quienes no— en el ascenso histórico del espíritu a lo general.

“crítica”, por ejemplo). En esta modalidad relativista, entonces, la apariencia ya no es la consistencia, sino más bien la *resistencia*: hay que estar del lado de la estética de la vida³, del lado de las contraconductas (tópicos que no son descritos de forma tan rigurosa como el resto de asuntos afrontados por la teoría respectiva y, entonces, aparecen *ex machina*).

Así, el relativismo describe qué fueron las cosas, va a la zaga del acontecimiento y depende de que ya esas cosas hayan sido descritas, pues reivindica hacerlo de una manera distinta. Incluso por eso, el relativismo siente la necesidad de dejar pasar un tiempo prudencial para describir los hechos y, en consecuencia, sospecha de una descripción de épocas recientes, pues no habría suficiente distancia con las maneras que la época ha naturalizado en el investigador. Desde esta perspectiva, *prever* sería olvidar la historia, olvidar que los hechos históricos no se acumulan, sino que entre ellos hay discontinuidades.

En este caso, el cambio conceptual no tiene relación con el saber mismo: no es, por ejemplo, un avance o una acumulación; no hay una condición social estable, a largo plazo, que permita una permanencia de los criterios ni de los conceptos. A cada saber, su poder, y viceversa. Y no es que no haya realidad. Por ejemplo, Foucault (1978-1979) dice, a propósito de la locura: “No es una ilusión, porque es precisamente un conjunto de prácticas, y de prácticas reales, lo que lo ha establecido y lo marca así de manera imperiosa en lo real” (p. 37). Pero tampoco se trata de que *haya* locura, sino que hay una forma de hablar y de proceder. Tampoco se conciben ideas que vayan quedando en el camino, desechadas por la investigación: por una parte, nos repartimos las visibilidades de una época; y, por otra, más adelante lo alcanzado será objetado por la historia, con argumentación o desdén. Los restos son positivities, tanto como lo que en el momento se atesora: “Cualquier disciplina está construida tanto sobre errores como sobre verdades, errores que no son residuos o cuerpos extraños, sino que ejercen funciones positivas y tienen una eficacia histórica y un papel frecuentemente inseparable del de las verdades” (Foucault, 1970, p. 28). La perspectiva no promete una totalidad, sino una utilidad de lo articulado (caja de herramientas), que puede desaparecer más adelante. El valor del extravío del investigador está por encima de un programa de investigación (véase, por ejemplo, la introducción de Foucault al segundo volumen de la *Historia de la sexualidad*).

La ciencia no solo no podrá solucionar todos los problemas, sino que la idea de un mapa de territorios explorados y territorios por explorar no coincide con la idea de una serie de elementos que se barajan cada vez de manera distinta,

3 Algo con posibles vínculos con Gadamer (1960, p. 46), en tanto expresa que “si se quiere poder confiar en el propio tacto para el trabajo espiritual-científico hay que tener o haber formado un sentido tanto de lo estético como de lo histórico”.

lo cual revela zonas claras y oscuras que se pueden intercambiar, y visibiliza ciertas cosas y nubla otras... pero nunca con un telón de fondo fijo. Las teorías no se ponen desuetas ni vigentes *per se*, sino que hay regímenes de producción e interpretación de enunciados que les dan un sentido; pero que otros arreglos les quitan la posibilidad de seguir diciendo algo. Incluso la teoría, como un todo, puede ser solamente la realización de una visibilidad. Se hace comparecer a los enunciados para dar cuenta de su *episteme*, de aquella que les da un lugar, aquella que hacen existir. Así, textos muy antiguos pueden revelar su actualidad y textos actuales revelar sus milenarias deudas.

Metodológicamente, esta perspectiva plantea la idea de olvidar conceptos tradicionales y “dejarse enseñar” de los fenómenos (y sabemos que cuando los europeos se dejaron enseñar de la experiencia, vieron en África hombres que se tapaban del sol con el labio inferior, etc.). Es decir, la investigación no escenifica el encuentro del sujeto y el objeto, sino su interdefinición, su amalgama. ¿Qué sería el sujeto? Foucault responde irónicamente durante la conversación que sostiene con Chomsky en la Universidad de Ámsterdam: “Una pregunta personal es la ausencia de un problema” (Chomsky y Foucault, 1971, p. 45). Lo curioso es que no deja de aparecer como autor de los libros y como alguien que ejerce un régimen de goce del cual hace cierto alarde. No lo decimos con ánimo moralista; al contrario: algo había de sujeto, para que se buscara una experiencia corporal; y algo había de objeto, para que dicho goce no fuera cualquiera, sino uno bien específico, no intercambiable por un discurso.

Entonces, desde este punto de vista, la formación en investigación no es un otorgamiento de herramientas, tiene que ver más con cierta “sensibilidad”, con una capacidad para hacer con esas herramientas presentes en los trabajos que comparten perspectiva. Una sensibilidad para poder “extraer” de la experiencia. Y no se le puede “ahorrar la dificultad” al estudiante — como en la recontextualización anterior —, pues cada uno tiene su camino. Con todo, cierto régimen de legitimación se presenta, pues los alumnos hacen encuentros, discuten sus elaboraciones; no pueden evitar el hecho de ser hablantes y, entonces, arrastran la vergüenza de un realismo antropológico, unido al mero hecho de hablar.

Esta perspectiva también puede deshacer la responsabilidad, esta vez por vía de la ausencia de referente: si hay varios regímenes de verdad, ninguno se puede arrogar la autoridad de juzgar a los otros. A largo plazo, no hay referente de verdad. Ya hemos visto la idea de que “la verdad nunca es lo mismo”. De tal manera, ¿qué amarra a una persona a determinada forma de obrar? ¿Es acaso responsable de un régimen de verdad que está constituido históricamente, en el que él, más que un usuario, es *utilizado*? ¿Qué más da actuar de una o de otra manera? La ingenua idea de estar más allá del bien y del mal por lo menos deja ver que algo cae después de toda la operación: el sujeto... así después retroceda

y se deje tentar por el régimen de goce ligado a una posición sin aparente ley, que ha superado la oposición bien/mal. ¿O se intenta legitimar ese régimen de goce mediante la destitución de los referentes? Respecto a esto, Zuleta señala:

Pero lo que ocurre cuando sobreviene la gran desidealización no es generalmente que se aprenda a valorar positivamente lo que tan alegremente se había desechado o estimado sólo negativamente; lo que se produce entonces, casi siempre, es una verdadera ola de pesimismo, escepticismo y realismo cínico [...]. A la desidealización sucede el arribismo individualista que además piensa que ha superado toda moral por el solo hecho de que ha abandonado toda esperanza de una vida cualitativamente superior. (1980, p. 13)

Como dice el narrador del cuento “El banquero anarquista”:

no miré a métodos; empleé todos: el acaparamiento, el sofisma financiero, la propia competencia desleal. ¿Por qué no? ¿Combatía las ficciones sociales, inmORALES y antINATURALES por excelencia, e iba a mirar a métodos? Yo trabajaba por la libertad, ¿iba a mirar a las armas con que combatía la tiranía? (Pessoa, 1922, p. 47)

A esta recontextualización se le debe i) la vigilancia frente a la ilusión del referente, a la ilusión de un dominio de la realidad en el que el lenguaje sería un instrumento; ii) la idea de que los regímenes de palabras promueven a la existencia cierta dimensión de nuestro ser. Con todo, la exacerbación de dicha vigilancia dar lugar a una desresponsabilización del sujeto y a una caída del saber a la posición del desecho (consecuente con la manera de obrar propia del discurso de la histórica).

Una posibilidad de formalización

Hasta ahora, entonces, tenemos dos horizontes (insisto: *horizontes*, otra cosa son las realizaciones específicas).

Por una parte, tenemos el reino de la necesidad, que no acepta la contingencia, que incluso busca conjurarla. Tal vez la entiende como un momento previo a su reducción al estatuto de necesidad, en el entendido de que el azar sería insuficiencia de datos para tener una ley determinista. Sabemos, no obstante, que el campo de producción de la física ha establecido el *Azar* —con mayúscula— como categoría (en la termodinámica, por ejemplo), frente al *azar* —con minúscula— como insuficiencia (el lanzamiento de dados, pongamos por caso, está determinado, pero la extrema dificultad para controlar todas las variables en juego nos hace referirnos a él como probabilístico). Si hay *Azar* —contingencia—, se la conjura mediante la “medición de la incertidumbre”, o sea, la estadística.

Por otra parte, está el reino de la contingencia, para el que toda necesidad no es en realidad más que una reificación, una aparente solidificación de algo contingente, una naturalización.

Usando ese sistema de oposiciones, tendríamos la tabla 1.

Tabla 1. Oposiciones contingencia/necesidad

		Necesidad	
		Sí	No
Contingencia	Sí		Relativista
	No	Realista	

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, ¿se pueden identificar formas de recontextualización que se correspondan con las otras dos celdas generadas por el esquema?

No necesidad y no contingencia

Veamos la postura ubicada en la celda inferior-derecha, donde tanto la necesidad como la contingencia están marcadas con “no”. No estaría interesada en dirimir entre esas dos modalidades, no le importan los argumentos del debate; le urge obrar de acuerdo con lo que se imponga como decisión. ¿No estamos impelidos en la universidad a hablar del “impacto” de las investigaciones?, ¿no se les exige a los estudiantes dar cuenta de la “pertinencia” y de la “relevancia” de sus investigaciones? Y en una época en la que se pide a los saberes de la escuela tener relación con las “necesidades” de los estudiantes, en la que los aprendizajes supuestamente tienen que ser “significativos”, ¿dónde más se encontrarán pertinencia, relevancia, importancia, impacto, etc., sino en la *pragmática*⁴ dominante?

La pragmática, entonces, es la tercera forma de recontextualización. Por una parte, es un eficientismo, propio del “discurso del amo” (Lacan, 1969, p. 70): lo que importa es que la cosa funcione, no importa lo que signifique ese funcionamiento ni a dónde conduzca; y, por otra parte, busca la “satisfacción del cliente” (aquel que pide o que paga la investigación).

Sabemos de ambas cosas:

4 Se usa aquí la acepción “preferencia por lo práctico o útil” (DRAE).

- El sistema de clasificación de grupos en Colciencias, por ejemplo, genera un movimiento principalmente pragmático: los que intentan estar ahí buscan derivar de esa pertenencia una mejor posición salarial, de reconocimiento, etc. Por supuesto, poco aporta a la gramática de las disciplinas o a la comprensión de algo. La idea de contar el número de referencias que se hacen a un artículo como criterio de calidad, *sin necesidad de leerlo* (para eso hay un *software*), y el hecho de que no se lean los informes de investigación, sino que se verifique el cumplimiento de las fases anunciadas en el proyecto y la ejecución cabal del presupuesto, constituyen muestras fehacientes de pragmatismo. Ya hay especialistas en hacernos puntuar ante Colciencias.
- Hay investigaciones cuyos resultados dependen de quién la financie. Por ejemplo, Escuela Nueva es una modalidad de educación que queda reputada como excelente en las investigaciones que patrocine el Ministerio de Educación; pero no sale tan bien librada cuando *los mismos datos* son analizados desde otros compromisos (Bustamante y Díaz, 2000). Este es solo un ejemplo entre todos los que se podrían encontrar en educación, aunque el mejor sería el de las encuestas electorales, hechas con toda la parafernalia estadística investigativa. A este respecto, JJ. Rendón puede ser el Goebbels del nazismo moderno (como se lo ha llamado) y, al mismo tiempo, hacer un video —*Here Comes the Wolf*— sobre la manipulación de los medios en relación con el AH1N1. Se trata de facetas de su vida que, según él, no necesariamente se tocan⁵. Más bien, parece una doble pragmática. Es claro: cualquiera puede ser “crítico”.

En la propuesta de reforma a la educación superior que el Gobierno tuvo que retirar durante el mandato de Juan Manuel Santos, tenía que ver la recontextualización pragmática de la investigación: estar al lado de quien pueda financiar (el capital privado) para que la universidad sobreviva, más allá de lo que eso implique en términos de decisiones frente a la formación de las nuevas generaciones. Se trata de lograr que el sistema sea efectivo y eficiente, más allá del sentido de ese funcionamiento. Hay que investigar sobre los resultados de las pruebas masivas en educación, no porque eso sea importante, sino porque es lo que “se impone”, aquello en lo cual Colciencias y el Icfes financian proyectos (al menos en una época).

Tenemos, entonces, otro lugar desde el cual recontextualizar la investigación: aquel cuyo anclaje es la *utilidad*. Incluso se oyen cosas como: “si de mí dependiera, no haría esa investigación... pero, si no la hago yo —que tengo principios—, la hará otro de cuyos principios no tenemos garantía”. Esta pos-

5 Cfr. Revista *Semana* #1518, junio de 2011.

tura poco tiene que ver con la investigación. La recontextualización es un vasto campo que va desde la mayor consideración por la gramática de la disciplina para ponerla en otro contexto, hasta la indiferencia casi total hacia esa gramática (pero a su nombre). Por eso el “átomo escolar” es algo completamente distinto al átomo en la física: en el primer caso, tenemos un objeto representable (la tradicional maqueta de alambre y bolitas de icopor que lo asemejan a un pequeño sistema planetario); y, en el otro, tenemos “un puñado de argumentos matemáticos” (Bachelard, 1940, p. 35), o sea, algo no representable mediante una imagen, sino inteligible mediante un largo trabajo en el marco de una gramática.

Hay especialistas en señalar lo que está de moda decir. Pero también hay una alternativa que, en la misma dirección, es sin embargo más compleja: hacer decir lo que está de moda a una investigación que expone otra cosa. Así, no está vedado que se eche mano de una batería conceptual capaz de decir algo, pero la recontextualización pondrá a ese decir el telón de fondo del ideal utilitario. Su problema no es la inexactitud, sino el sentido de su enunciación. Podría, por ejemplo, prever, pues interviene en un sistema autopoyético de asignación de sentidos.

Desde esta postura, el cambio conceptual se juzga en función de la eficiencia:

En esta transformación general, la naturaleza del saber no queda intacta. No puede pasar por los nuevos canales, y convertirse en operativa, a no ser que el conocimiento pueda ser traducido en cantidades de información. Se puede, pues, establecer la previsión de que todo lo que en el saber constituido no es traducible de ese modo será dejado de lado, y que la orientación de las nuevas investigaciones se subordinará a la condición de traducibilidad de los eventuales resultados a un lenguaje de máquina [...]. Esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma valor. El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su “valor de uso. (Lyotard, 1979, pp. 15-16)

En esa dirección, aparecen ideas como la de que las metodologías están a disposición del sujeto (es decir, no lo constituirían) y que este escoge a conveniencia. Así sea para la modesta obtención de un título de pregrado, esta postura es del todo utilitarista. En este ámbito, se ubica la promoción de una noción como la de “competencias investigativas”.

Según esta postura, lo que va quedando en el camino del trabajo conceptual es porque no pasa la prueba de la utilidad, no porque sea conceptualmente insostenible. Incluso, si es riguroso desde la perspectiva conceptual, solo merece continuar si es “sostenible”. Es un poco lo que les ha pasado, por ejemplo, a las

“humanidades” en la educación bajo el criterio pragmático: reducción, desvalorización, puerilización e, incluso, desaparición. El realismo, en este punto, tiene algo de pragmática, pero escapa a él cuando el interés difiere de la dirección hacia la que apunta la investigación.

De acuerdo con esta perspectiva, habría que enseñar toda metodología que lleve a lo útil. Ello ya no para ahorrar dificultad, sino para ahorrar tiempo (y el tiempo es oro). Con quién se gradúa uno fácilmente; en qué universidad permiten hacer una tesis entre varios estudiantes; qué tema le gustaría al profesor X... son consideraciones que ponen al sujeto entre paréntesis, pues lo que haga no lo implica, no lo compromete, no lo transforma. Esta recontextualización no desresponsabiliza (como las dos anteriores), *sino que parte de ahí*. Para ella, “verdad” es todo aquello que sirva y el sentido de la teoría no es la consistencia (realismo) ni la resistencia (relativismo), sino la *asistencia*: hay que estar —en el momento justo— al lado del que decide.

Cuando reflexionó sobre la educación, Nietzsche (1872) alertó contra la toma precipitada de los frutos culturales. Una investigación no tiene por qué conducir a solucionar algo de forma inmediata. Al leer, no tenemos derecho a esperar proyectos como resultado. Antes que encontrar una solución, la investigación “se inventa un problema, una posición de problema” (Deleuze y Parnet, 1977, p. 5). Para la pragmática no existe la mediación que Hannah Arendt (1958) pone en el otro, cuando de la *acción* se trata: es impredecible su efecto, pues tiene que pasar por una mediación social a largo plazo. Desde esta perspectiva no podemos pedir la palabra para “hacer un aporte”, sino que hay que hablar y esperar si el otro nos devuelve en calidad de aporte lo que hemos proferido.

Sí contingencia y sí necesidad

Veamos la postura ubicada en la celda superior-izquierda de la tabla 1, donde tanto la necesidad como la contingencia están marcadas con “sí”. En lugar de las trascendencias realistas que hacen pensar en algo natural, necesario (“la anorexia es un desorden fisiológico”), en lugar del relativismo que quiere hacer pensar en algo convencional, contingente (“la anorexia es producto de los modelos ofrecidos por la publicidad”), en lugar de la pragmática, que quiere pasar todo por la utilidad, que poco comprende la condición humana (“la anorexia es una simulación”), tenemos la opción de algo que se produce como *efecto necesario de una contingencia*. O sea, hay contingencia, sí, pero ella produce un efecto que se vuelve necesario, sin retorno (“la anorexia es el deseo de nada, algo estructural en la historia”).

Que no tiene retorno quiere decir que no va a ser transformado por otra cultura, porque entonces no habría dejado de ser contingente. Entre la postura realista que dice: “la locura es un problema químico en el neurotransmisor”

y la postura relativista que dice “la locura no existe”, se puede plantear que la locura es uno de los tres posibles tipos de vínculo con el lenguaje, cuando nos hacemos humanos, independientemente de la sociedad, de la época, de la episteme; es decir: la contingencia del encuentro con el lenguaje produce una condición necesaria de cierto vínculo con el lenguaje.

De manera semejante argumenta Alain Desrosières (1995), para quien las prácticas sociales y científicas producen cosas que se *sostienen entre sí*: “Estos hechos han sido contruidos (he aquí el punto de vista constructivista) y, a su vez, una vez contruidos, poseen existencia suficiente como para que nadie pueda negarlos (he aquí el punto de vista realista)” (p. 20). Y, a continuación, plantea que, más que una petición filosófica de principio, una decisión metodológica permite:

Abandonar la falsa oposición entre ‘constructivismo’ y ‘realismo’. De hecho, la decisión de considerar a todo hecho social como *al mismo tiempo* contruido y real, le permite a uno descubrir un camino que trascienda las dos posiciones aparentemente opuestas que constituyen el positivismo cientista y el relativismo denunciatorio. (p. 20)

Cosas que se sostienen entre sí... Según el investigador francés, los estadígrafos inventaron cierta clasificación de sujetos para sus encuestas que, una vez aplicadas y utilizadas, produjeron tales sujetos en la vida social, con existencia material. O sea que no basta con decir que son independientes de la teoría (como en el realismo). ¡Que existan materialmente no quiere decir que no hayan sido producidos! Y no es lo mismo intentar describirlos creyendo que su materialidad es *independiente* de la perspectiva cultural, o que su materialidad es propiamente cultural, que intentar describirlos, pensando que en su materialidad ha intervenido la perspectiva cultural.

Esta perspectiva también habría que emparentarla con la idea de “juegos de lenguaje” de Wittgenstein (1936), toda vez que se trata de juegos, sí, pero ligados a *formas de vida*. De manera que a la idea de la consistencia se agrega la idea de la *insistencia*: hay algo ligado a la vida en la asunción de una perspectiva investigativa. Por eso, no es sencillamente algo que se “escoge” en el supermercado de metodologías imaginado por el pragmático, sino que de alguna forma uno *intenta ser* (que lo logre o no es otro asunto) en una metodología.

En la tabla 2 se muestra cómo quedaría la anterior tabla 1 al registrar los nuevos elementos.

Tabla 2. Oposición contingencia/necesidad con nuevos elementos

		Necesidad	
		Sí	No
Contingencia	Sí	Estructural	Relativista
	No	Realista	Pragmática

Fuente: elaboración propia.

Proponemos la expresión “estructural” —que ya no goza de prestigio— para identificar la celda superior izquierda de la tabla 2. La idea de *estructura* representa un lugar (tercero) entre naturaleza y cultura, entre heredado y aprendido, entre naturalismo y convencionalismo, entre realismo y relativismo. Si ella hace imposible el *todo*, ese lugar impide plantear un mapa susceptible de ser llenado a medida que las investigaciones se acumulan. No habría aproximación asintótica, pero tampoco habría ausencia de referente. Esas dos posturas en el fondo hacen loas al sentido, siendo que *el sentido es una elucubración sobre la estructura*; es decir: ignoran esa dimensión, que es *anterior* al sentido.

Así, para Bachelard (1934) lo real es una producción, no el terreno al que se aplica el conocimiento. Es interesante la idea: tal vez esto tenga relación con lo que decía Lacan, en el sentido de que lo real es lo que se resiste a la simbolización. Así, no hay un camino imparabile al conocimiento, pues hay un no todo inherente a la estructura: lo simbólico, por ejemplo, promete un todo que no puede entregar. Pero de ahí no se salta a “todo es convención”, sino a ¿cuáles son las implicaciones, para nosotros-hablantes, del hecho de que estemos en lo simbólico, pero que lo simbólico implique una falla estructural? ¿Qué implica eso para la investigación? No qué implica en términos de cómo hacer investigación *sabiendo eso*, sino qué implica ese límite para la investigación, *así no se sepa*. Por ejemplo, ¿cómo entender la búsqueda que hace un sujeto mediante la investigación, si él está atravesado por la pulsión, es decir, si en él opera un punto de atracción simbólico que no obstante está por fuera de lo simbólico, pero que no existiría sin lo simbólico?

En esta perspectiva, los restos no son “lo que va quedando atrás” de la operación de un conocimiento que crece paulatinamente, ni una condición en últimas de todo saber, sino asuntos *operativos*, que pueden funcionar incluso como causa del movimiento investigativo mismo (pero no solo a escala de la teoría, sino también del sujeto).

Se entiende por qué en esta perspectiva cobra importancia reflexionar sobre el deseo, que parece relegado a algo fuera de la esfera de la decisión investigativa. Para Alain Badiou (2007), la investigación:

- Comienza con una decisión, cosa que no parece tener importancia en las perspectivas ya descritas que tienen como condición o como efecto la exclusión del sujeto.
- La investigación requiere una aceptación incondicional de la gramática de la disciplina; pero hoy en la universidad se está contra una “aceptación incondicional” (por no libertaria), contra el trabajo en una gramática (por autoritario) e, incluso, contra las disciplinas, que solo se salvan si llevan los prefijos ‘inter-’, ‘multi-’ o ‘trans-’.
- La validación de la gramática solo puede ser retroactiva; los principios, los axiomas, deben ser afirmados, asumidos, y es solo retroactivamente que podemos hallar una validación; el deseo tiene que ver con una afirmación a la cual no se pueden pedir todas las credenciales de la racionalidad... de lo contrario, nunca empezaríamos.
- Hay un *sometimiento consentido*: decidirse por un campo de saber requiere una “exigencia demostrativa”, la cual solo se logra poniéndose a la altura de la gramática de la disciplina, aprendiendo a hablar su tecnolecto (de ahí que suenen tan extrañas las ideas de “ayudar a los estudiantes” con el procesamiento de la información, pues parece un camino en el que no estaría en juego la puesta a punto con esa gramática).
- Finalmente, se acepta tal exigencia implacable para poder contemplar lo inteligible. No es en nombre de la objetividad que se hacen las cosas rigurosamente; es en nombre de cierto régimen de goce del sujeto (ligado al deseo) que se intentan hacer objetivamente.

La idea de lo que hacemos en la formación de investigadores puede cambiar mucho a partir de esto: nuestro trabajo ¿no tendrá que ver más bien con la producción de unas condiciones de posibilidad para el deseo? Ahora bien, en términos estructurales, esto no es producto de la voluntad, no es algo que se ponga a funcionar por el hecho de saberlo o que haya que decirlo a los estudiantes... es algo que se tiene o no, y que sirve para producir cierto contexto de relación con el otro, toda vez que, al mismo tiempo, se tiene una relación de deseo con el saber respectivo.

¿Qué objetivo encarna esta postura? Ya no es ahorrar dificultad, pretensión; no obstante imposible, si de investigación se trata. Ya no es ahorrar tiempo, pretensión que puede revelar la especificidad del trabajo como distante de la investigación. Podría hablarse de un “elogio de la dificultad”, ya que no se busca ahorrar, sino encarnar el hecho de que para contemplar lo inteligible hay

que complicarse: “La ciencia simplifica lo real y complica la razón” (Bachelard, 1934, p. 16). Eso lo enseña muy bien el relativismo.

La verdad, en esta perspectiva, tiene que ver con el retorno de lo excluido (aquello que empuja), no solamente con los hallazgos, los cuales podrían ser llamados, simplemente, *saber*, como algo diferente a la verdad, la cual no sería múltiple, ni relativa: es una y tiene que ver con la estructura de lo que nos hace hablantes y nos dirige al otro. Y mientras las otras perspectivas, de una u otra manera, excluyen al sujeto —eliminando la responsabilidad—, esta perspectiva lo sitúa en el meollo del asunto y lo hace responsable vía la desidentificación con un ideal de investigación, situándolo como investigador en tanto efecto de su propia verdad.

Cuadro final

A continuación, un esquema de las cuatro modalidades de recontextualización:

Tabla 3. Esquema modalidades de recontextualización

	Realismo	Relativismo	Pragmática	Estructural
Anclaje	Realidad	Comunidad	Utilidad	Lo imposible
Apariencia	Consistencia	Resistencia	Asistencia	Insistencia
Se habla de	Cómo son (y serán) las cosas	Una nueva descripción de lo ya descrito. La discontinuidad histórica impide prever	Lo que es conveniente decir en función de las relaciones	La realización social de algo estructural
Modalidad	Necesidad	Contingencia	No necesidad, no-contingencia	Efecto necesario de una contingencia
Conceptos	Evolución asintótica	No permanezcan a causa de la condición social inestable	En función de su eficiencia	Ordenamientos — con anomalía — que se sostienen entre sí
Lo que va quedando en el camino	Cosas superadas que no alcanzan la dignidad del conocimiento	La historia objetará lo alcanzado (con argumentación o desdén)	Lo que no pasa la prueba de la utilidad	Resto operativo (<i>plus</i> de goce)
Formar en investigación	Enseñar la metodología correcta	Olvidar conceptos tradicionales y “dejarse enseñar” de los fenómenos	Enseñar toda metodología que lleve a lo útil	Producir condiciones de posibilidad para el deseo

	Realismo	Relativismo	Pragmática	Estructural
Método	El método	Ningún método (caja de herramientas)	Cualquiera	“Ser el devenir de un método”
Para	Ahorrar dificultad	Hacer surgir la sensibilidad	Ahorrar tiempo	“Elogio de la dificultad”
Implicación ética	Desresponsabiliza, vía la causa	Desresponsabiliza, vía la ausencia de referente	Justifica, vía la conveniencia	Responsabiliza, vía la desidentificación
Verdad	<i>Adæquatio</i>	Producto de regímenes de veridicción	Lo que sirva	Retorno de lo excluido
Discurso (Lacan)	Universitario	Histórica	Amo	Analítico

Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Bachelard, G. (1934). *El nuevo espíritu científico*. Ciudad de México, México: Nueva imagen.
- Bachelard, G. (1940). *La filosofía del no*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Badiou, A. (2007). Prefacio a la nueva edición. En A. Badiou (Ed.), *El concepto de modelo* (pp.7-64). Buenos Aires, Argentina: La Bestia Equilátera.
- Bassols, M. (2010). El inconsciente como página en blanco y la ciencia de nuestro tiempo. *Conferencias públicas*, (3). Bogotá, Colombia: Nueva Escuela Lacaniana de Psicoanálisis.
- Benedito, G. (1975). El problema de la medida en psicología. En B. Benedito, M. Pasternac y N. Braunstein (Eds.), *Psicología: ideología y ciencia* (pp.156-178). Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Morata-Fundación Paideia.
- Bustamante, G. y Díaz, L. (2000). *Factores asociables al desempeño de los estudiantes*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.
- Bustamante, G., Carvajal, G., Rodríguez, C., Díaz, C., Domínguez, J., Flórez, R., Villamil, S., Vásquez, J. y Castañeda, S. (2018). *Investigación y educación*.

- Hacia una teoría de campo*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Chomsky, N. y Foucault, M. (1971). *La naturaleza humana: justicia versus poder. Un debate*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1977). *Diálogos*. Valencia, España: Pre-textos.
- Descartes, R. (2000). *Meditaciones metafísicas*. Bogotá, Colombia: Panamericana.
- Desrosières, A. (1995). ¿Cómo fabricar cosas que se sostienen entre sí? Las ciencias sociales, la estadística y el Estado. *Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura*, (20), 19-32.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Barcelona, España: Tusquets.
- Foucault, M. (1978-1979). *Nacimiento de la biopolítica*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1983-1984). *El coraje de la verdad*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (1990). Construcciones en el análisis. En S. Freud (Ed.), *Obras completas* (pp. 255-271). Vol. XXIII. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Frisch, O. (1973). Entrevista. En C. Pajares (Ed.), *La nueva física* (pp. 8-19 y 78-89). Barcelona, España: Salvat.
- Gadamer, H. (1960). *Verdad y método [I]*. Salamanca, España: Sígueme.
- Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, (9), 13-37.
- Lacan, J. (1969). *El reverso del psicoanálisis. Seminario 17*. Barcelona, España: Paidós.
- Ley 30 de Diciembre 28 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, Bogotá D. C., Colombia, 28 de diciembre de 1992.
- Ludueña, N. y Souza, L. (s. f.). *La condición posmoderna*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos13/reselyot/reselyot.shtml>
- Lyotard, J. (1979). *La condición posmoderna*. Ciudad de México, México: Rei.
- Miller, J. (1985-6). *Extimidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nietzsche, F. (1872). *El porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona, España: Tusquets.
- Pessoa, F. (1922). *El banquero anarquista y otros cuentos de raciocinio*. Madrid, España: Alianza.
- Sloterdijk, P. (1999). *Normas para el parque humano*. Madrid, España: Siruela.
- Sloterdijk, P. (2009). *Temperamentos filosóficos*. Madrid, España: Siruela.

Wittgenstein, L. (1936). Cuaderno azul. En L. Wittgenstein (Ed.), *Los cuadernos azul y marrón* (pp. 25-108). Madrid, España: Tecnos.

Zuleta, E. (1980). Elogio de la dificultad. En E. Zuleta (Ed.), *Elogio de la dificultad y otros ensayos* (pp.13-18). Cali, Colombia: Fundación Estanislao Zuleta.

Aproximación teórica a la gobernanza y calidad de las universidades públicas colombianas

*Patricia Martínez-Barrios**

Introducción

Los argumentos teóricos que se presentarán son producto de revisión de la literatura disponible en cuanto a la gobernanza de las instituciones de educación superior y su relación con logros de calidad, para identificar si mejorando la forma de gobierno se lograría aumentar la calidad, a partir del ejercicio pleno de la autonomía institucional, a fin de que transiten efectivamente una ruta sostenida de calidad hasta su acreditación institucional, que les permita ejercer con eficacia el liderazgo que les compete en las distintas regiones del país, generando credibilidad y confianza entre los distintos públicos de interés y la sociedad en su conjunto, siendo fieles al mandato recibido desde sus actos de creación, desplegando todas sus posibilidades de convertirse en actores claves para la inclusión social y la paz duradera.

La realidad empírica muestra cómo la mayoría de las universidades públicas de Colombia en general, y del Caribe en particular, evidencian muchos aspectos institucionales a mejorar y escasa competencia para movilizar todas las fuerzas internas y externas necesarias para sumarse al unísono a su causa y,

* Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena. Directora e Investigadora del Grupo Educación, Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar. Correo electrónico: pmartinezbarrios@gmail.com

por tanto, muchas no han logrado alinear voluntades de los estamentos universitarios y grupos de interés en torno a propósitos estratégicos y a una visión compartida para el logro de objetivos comunes tan necesarios, aún más, en un escenario de posconflicto, donde estas deben ser las entidades líderes en una política de inclusión, calidad y equidad.

Muestra de su distanciamiento del logro institucional, son sus continuas situaciones de conflicto internas y la inconsistencia de los resultados de su gestión, en términos de calidad, cobertura, eficacia, eficiencia e impacto, medidos según los indicadores del Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad de Colombia, del Sistema Nacional de Acreditación, y de otros modelos de indicadores del desempeño de cómo los correspondientes al Modelo de Indicadores de Desempeño de la Educación Superior (MIDE) elaborado por el Ministerio de Educación Nacional.

El presente capítulo se desarrolla en cinco secciones; en la primera, se describe un contexto problémico de las universidades públicas en Colombia en datos y cifras que objetivamente dan cuenta de la realidad empírica, en relación con la calidad de las instituciones de educación superior; en una segunda sección, se plantea la influencia de la gobernanza de las universidades en el logro de una cultura de alta calidad con inclusión. En la tercera sección, se presenta una aproximación teórica en torno a la gobernanza y la calidad de las universidades colombianas, la cual confirma sus proposiciones a partir de un estudio de casos múltiples de cuatro universidades públicas del Caribe colombiano, desarrollado en la cuarta sección; y, finalmente, en la quinta sección se presentan las conclusiones y la bibliografía utilizada.

Contexto problémico de las universidades públicas en Colombia

En Colombia se cuenta con 32 universidades públicas de 288 instituciones de educación superior que conforman el sistema de educación superior del país. De acuerdo con las cifras y datos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014-2016), la matrícula en educación superior creció de 1.587.760 estudiantes de pregrado (jóvenes entre 17 y 22 años) en 2010 a, 2.234.285 en 2016, lo que significó un crecimiento en cobertura del 37,1 % en 2010 al 51 % en 2016. La matrícula se sigue concentrando principalmente en un 63,2 % en programas de pregrado, profesionales, 26,6 % tecnológicos, 3,4 % técnicos profesionales, 3,7 % especializaciones, 2,6 % maestrías y 0,2 % doctorados.

De la matrícula total, la educación superior pública tiene una participación de un 49,8 % a diciembre de 2016, y viene descendiendo frente a la privada, que está en 50,1 %, teniendo en cuenta que en el 2007 la participación de la matrícula pública era de un 54,3 % y de un 55,4 % en 2010.

Aun así, las tasas de crecimiento de la matrícula en el sector público han venido fluctuando según las cifras del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) de 2016 en un 4 %, 9 %, 6 %, 3 % y 4 % para los años 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016.

En contraste, la deserción estudiantil ha mejorado, según cifras del Sistema para la Prevención de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (Spadies), pasando de un 12,9 % en 2006 a 9,0 % en 2016. Pero las tasas de graduación aún muestran niveles preocupantes de apenas un 34,5 % en las universidades, teniendo como tiempo promedio 14 semestres de permanencia (MEN, 2015).

Frente a las tasas de cobertura de América Latina, estamos en el promedio, como se observa en la tabla 1, con cinco (5) países que más que nos superan ampliamente como son: Cuba y Puerto Rico (95 %), Argentina (76 %), Chile (74 %) y Uruguay (73 %) (ver tabla 1).

Tabla 1. Tasa de Cobertura en América Latina (2009-2013)

PAÍS	2009	2010	2011	2012	2013
Promedio América Latina y el Caribe	37 %	41 %	42 %	44 %	46 %
Argentina	71 %	75 %	n.d.	74 %	76 %
Brasil	36 %	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Chile	59 %	66 %	71 %	71 %	74 %
Colombia	37.1 %	40.8 %	42.4 %	42.4 %	45.5 %
Cuba	115 %	95 %	80 %	90 %	95 %
El Salvador	23 %	23 %	25 %	24 %	25 %
México	27 %	28 %	29 %	28 %	29 %
Panamá	45 %	46 %	n.d.	44 %	44 %
Paraguay	37 %	35 %	n.d.	28 %	29 %
Puerto Rico	81 %	86 %	86 %	91 %	95 %
Uruguay	63 %	63 %	n.d.	70 %	73 %
Venezuela	78 %	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.

Fuente: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (Unesco), 2013.

Del total de 50 instituciones de educación superior acreditadas institucionalmente de alta calidad, al cierre del primer semestre del año 2017 (de 288 instituciones de educación superior), solo 14 eran universidades públicas, mostrando

1 Fórmula para calcular la tendencia: valor presente menos valor pasado, sobre valor pasado.

un rezago frente a las crecientes demandas de alta calidad de la educación superior.

En cuanto a los aportes de la nación para funcionamiento de las universidades públicas, se ha pasado de aportar \$1,6 billones de pesos colombianos en 2006 a \$2,2 billones con una variación en el crecimiento anual de 5,7 % en 2010 a \$3,36 billones en 2016 (Ministerio de Hacienda, 2017).

Los ingresos de las Universidades Públicas siguen manteniendo una fuerte dependencia, con algunas excepciones, de las transferencias oficiales (60.2 %), mientras que los demás ingresos suman apenas un 30.8%, discriminado en ingresos por matrículas (20.1 %), actividades de investigación (2.6 %), educación continua (1.6 %), asesorías y consultorías (4.3 %), otros servicios (4.6 %) y otros ingresos operacionales (6.7 %) (MEN, 2017).

Esta alta dependencia económica en las transferencias de la nación que mantienen las universidades públicas antes observada, y que expresa una falencia estructural en cuanto a las finanzas, se viene expresando en la situación de desequilibrio de las plantas de profesores y régimen de prestaciones, acrecentándose de manera vertiginosa la vinculación de profesores de cátedra y ocasionales.

El sistema requiere modificar su estructura docente convirtiendo sus profesores ocasionales en docentes de planta hasta llegar a un esquema de contratación en el que la participación del personal de planta alcance un 70 %, el personal ocasional el 10 % y los catedráticos el 20 %.

Según Restrepo-Cuartas (2014), exrector de la Universidad de Antioquia:

La debilidad y el riesgo más grande de las universidades públicas es el riesgo financiero², el cual junto a los temas de orden público, el cortoplacismo en la gestión institucional, unidos a los periodos muy cortos de mandatarios y muchos intereses que se juegan en ello, el desgaste de ello es demasiado³.

Hasta que no se supere el mismo, difícilmente se alcanzara la visión de “Colombia la más educada al 2025”⁴.

2 Declaraciones en Taller Regional CNA Medellín sobre Gobiernos Universitarios, noviembre 2014.

3 Declaraciones en Taller Regional del Consejo Nacional de Acreditación (CNA), Medellín sobre gobiernos universitarios, noviembre 2014.

4 “Colombia la más educada al 2025” es la iniciativa del Ministerio de Educación Nacional cuyo propósito es la equidad y el mejoramiento de la calidad educativa a través de la destinación de recursos orientados a la alimentación de estudiantes, la construcción de infraestructura y la capacitación de docente.

Sumado a ello, el último Ranking de Transparencia 2014, de acuerdo con la Corporación Transparencia por Colombia que evalúa visibilidad, institucionalidad, control y sanción, muestra a la mayoría de las universidades públicas en niveles medio alto de riesgo.

Adicional a lo anterior, la fragilidad de las instituciones de educación superior se expresa frecuentemente, más aún en las instituciones públicas, cuyo crecimiento y estabilidad se ven abatidos por diversos motivos, económicos, sociales y políticos, como se desestabiliza en periodos electorales para escogencia de rectores o representantes de los estamentos universitarios, o por otros motivos externos, como se pudo evidenciar con claridad meridiana en el paro promovido por estudiantes de la Universidad de Cartagena, institución acreditada institucionalmente, desde septiembre de 2015, y que puso en riesgo la culminación del semestre académico de miles de estudiantes, y el de la Universidad de Antioquia, primera Universidad Pública Acreditada y Reacreditada de Alta Calidad por el MEN y uno de los principales centros formación e investigación del país, bloqueado desde noviembre 2015 hasta febrero 2016.

Kalmanovich, citado por el Observatorio de la Universidad Colombiana (2015), manifiesta que:

Se ha perdido el control del orden público y proliferan el microtráfico, las ventas ambulantes, el desgreño y la suciedad. Grupos de combatientes contra la Fuerza Pública causan grandes pérdidas de tiempo en todos los estamentos sin que ellos puedan detener el vandalismo que también destroza los bienes públicos. (p. 6)

Todo el anterior panorama confirma la falta de emprendedurismo institucional de nuestras universidades públicas y conduce a pensar que se necesita entender muy bien qué está pasando con ese factor dirigente de nuestras universidades que es su gobernanza, su estructura y estilos de gobierno, para conocer hasta dónde y cómo están haciendo uso de su autonomía para superar tantos obstáculos, lograr su desarrollo e identificar aspectos que puedan mejorar en su dirección estratégica, teniendo en cuenta que una buena gobernanza es precondición necesaria para la consolidación institucional, a fin de lograr un desarrollo sostenible, crecer con calidad y autonomía administrativa, financiera y académica, aportando así al efectivo cumplimiento de su misión, como es la transformación social y el desarrollo del territorio.

Influencia de la gobernanza de las universidades en el logro de una cultura de alta calidad. Caso de las universidades públicas colombianas

Un compromiso riguroso con la calidad exige contar con unos buenos gobiernos universitarios que contribuyan al fortalecimiento institucional de las universidades y ejerzan un control efectivo y pleno de su rumbo para el ejercicio de dicho liderazgo, lo cual exige un alto grado de autonomía de sus organizaciones y capacidad de gestión.

El informe sobre Educación Superior en Iberoamérica, del Centro Interuniversitario de Desarrollo-Cinda (2011b), ya hacía alusión a las carencias institucionales de las universidades en los países de Iberoamérica en relación con los países desarrollados. La mayoría de los países, excepto Chile y Portugal, se encuentran debajo del 50 % de logro en indicadores como voz y rendición de cuentas, estabilidad política, efectividad de gobierno, calidad de las regulaciones, imperio de la ley y control a la corrupción. De alguna manera, es lo que se expresa también a nivel de las universidades públicas: inestabilidad, baja efectividad, débil imperio de la legalidad, corrupción y escasa responsabilidad de los cuerpos directivos incluyendo los consejos superiores ante la sociedad⁵.

Salmi (2013) relaciona gobernanza con los grados de autonomía de las instituciones de educación superior. Y manifiesta que para el caso colombiano nuestras universidades gozan de un alto grado de autonomía organizacional, financiera, académica y de gestión de recursos humanos, en comparación con universidades de Europa y resto de Latinoamérica. Y muy a pesar de gozar de esa relativamente mayor autonomía, que ha ayudado a mejorar el tema de la politización de las universidades públicas de los años noventa, en Colombia la inestabilidad y dificultades para garantizar la gobernabilidad y el equilibrio interno de las universidades persiste. Tal como lo expresa Salmi, “las universidades públicas siguen siendo afectadas por movimientos y conflictos que no conciernen el ámbito académico pero que se traducen en periodos de paros y disturbios” (2013, p. 8).

Por todo lo anterior, gobernanza, estructura de gobierno, la normatividad vigente y ciertos paradigmas e ideologías anclados en sus culturas organizacionales, la ruta de desarrollo institucional, y el logro de alta calidad, hasta la acreditación institucional de las universidades públicas colombianas, presenta

5 Basado en Kaufmann, Daniel, Kraay, Aart y Mastruzzi, Massimo. (2009). Governance Matters VIII: Aggregate and Individual Governance Indicators, 1996-2008 (June 29, 2009). World Bank Policy Research Working Paper No. 4978. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1424591> Total de 212 países participantes; AL: 17 países; IB: Países de América Latina más España y Portugal. Fuente: Worldwide Governance Indicators. Disponible en: http://info.worldbank.org/governance/wgi/mc_countries.asp

serios obstáculos, y la relación entre gobernanza y calidad amerita un análisis más profundo.

Aproximación teórica en torno a la gobernanza y la calidad de las universidades públicas

Los temas de gobernanza y calidad conducen a Burton Clark, uno de los autores que desde la teoría y el análisis de casos, ha influido en gran medida el pensamiento universitario de la segunda mitad del siglo XX y hasta hoy en asuntos de gobernanza y dirección universitaria.

Desde el estudio de realidades universitarias concretas, Clark (2004a) validó en todos los casos estudiados que la gobernabilidad era factor clave para la calidad universitaria, facilitando la gestión de instituciones autónomas *self-reliant*, eficaces y eficientes.

Los hallazgos de Clark (2004a), sobre la capacidad de emprendimiento y autogestión de las universidades en tiempos de restricciones e incertidumbre confrontaron teorías anteriores como las de Cyert y March, (1963) y Pfeffer y Salancik (1978), que venían planteando que las organizaciones eran más criaturas que creadores de su propio medio. Estas teorías identificaban a fuerzas externas como el principal factor de transformación de las organizaciones y no a la propia capacidad intrínseca de transformación de estas. Estas teorías previas sostenían, además, que como las organizaciones dependían de su entorno para sobrevivir, eran como mercados en los que se tenían que transar las decisiones con una serie de actores e intereses externos, afirmando que:

La perspectiva niega la validez de la conceptualización de las organizaciones como auto-dirigidas, actores autónomos que persiguen sus propios fines y, en cambio, argumenta que las organizaciones son dirigidas por otros, envueltas en una constante lucha por autonomía y discreción, confrontadas con limitaciones y control externo. (Pfeffer y Salancik, 1978, p. 257)

Desde mediados del siglo XX, las instituciones de educación superior en general, y las universidades en particular, se han visto enfrentadas a un escenario de presiones crecientes en materia económica, política y social, agudizado por la globalización y los cambios tecnológicos. Restricciones financieras, cambios sucesivos en medidas gubernamentales, los desafíos de educar, investigar y servir masivamente en contextos sociales diversos, las nuevas tecnologías y las comunicaciones han estado retando a las instituciones de educación y cuestionando las formas tradicionales de su organización de cara a las nuevas demandas sociales y el valor del conocimiento que ellas generan al servicio de la sociedad.

La sociedad en su conjunto, por una parte, está presionando por que haya cada vez mayor acceso a la educación superior, hasta lograr que este deje de

ser un privilegio de unos pocos, para ser un derecho de todos y un bien público (Declaración de Incheon, 2015)⁶.

Por otro lado, los gobiernos también presionan para que las universidades den una respuesta más contundente desde sus funciones sustantivas de docencia, investigación y servicio a la sociedad. Actualmente, existe la Agenda Mundial para el Desarrollo de la Educación Superior, que tiene como metas de mediano y largo plazo: lograr el acceso universal a este nivel de formación con calidad y pertinencia, a través de distintas modalidades; usar el conocimiento generado en las universidades y centros de investigación al servicio de la humanidad y a la solución de los grandes problemas mundiales; volcar la gestión de las universidades a una mayor responsabilidad social para el desarrollo humano, social y económico de los pueblos. Los gobiernos de la mayor parte del mundo, incluyendo el Gobierno colombiano, se vienen comprometiendo a ello (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1998, 2015); de allí que tienen en cuenta el direccionamiento prospectivo de Unesco con la educación hacia el 2030, pero ante una agenda de tantas necesidades sociales, ambientales y económicas, así como las disparidades interregionales y diversidad de instituciones de educación superior que existen a nivel global, los gobiernos han considerado de máxima importancia lograr que los sistemas de Educación Superior nacionales se manejen de forma efectiva (Fielden, 2008).

Esta Agenda Mundial de crecer con calidad, pertinencia y equidad a costos razonables ha llevado a los gobiernos del mundo a elevar las exigencias a sus instituciones de educación superior para que respondan de mejor manera a los desafíos del siglo XXI.

Nuevos acuerdos acerca de la gobernanza de las instituciones de educación superior, guías para orientar el adecuado manejo de los Consejos de Gobierno universitarios, sus estructuras, procedimientos, códigos de ética, lineamientos para el aseguramiento de la calidad educativa, sistemas de acreditación institucional y de programas, y rendición de cuentas (*accountability*) están a la orden del día, en la aspiración de que ello contribuirá a una mayor eficiencia y productividad (hacer más con menos), y al mejoramiento de la misión social de las organizaciones universitarias, especialmente las públicas, financiadas en gran parte con recursos estatales. Esto lleva a pensar que “la gobernanza de la Educación Superior es un asunto clave de política en el siglo XXI” (Kennedy, citado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2009).

6 Unesco, en Declaración de Incheon (2015). Educación 2030, hacia una educación inclusiva y de calidad, y un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos. Unesco, Rethinking Education, towards a global common good.

Con este propósito en mente, la acción de muchos gobiernos se ha orientado hacia la búsqueda de una mayor eficiencia, eficacia y productividad, con visión economicista, para lo cual se ha insistido en la introducción de nuevos modelos de administración y manejo de las instituciones de educación superior más fundamentados en valores de la gerencia moderna que en los valores académicos tradicionales, que son su *ethos*.

Para lograr estos cambios en la administración universitaria, al tiempo que respete la autonomía universitaria, los gobiernos han tratado de aumentar su capacidad regulatoria acudiendo a la definición de indicadores comunes, mayoritariamente de tipo cuantitativo, para medir la gestión de las instituciones de educación superior, poniendo a las instituciones a competir por recursos destinados para la formación y la investigación, lo que explica en gran medida, por ejemplo, la adopción de estándares nacionales de calidad, el fortalecimiento de los sistemas de certificación de calidad, acreditaciones y otros mecanismos de rendición de cuentas que faciliten la comparación de resultados.

Por supuesto, la respuesta de un gran número de instituciones de educación superior y, entre ellas, muchas universidades, ha sido la de aceptar las nuevas reglas de juego. Muchas han introducido nuevas formas de administración y un estilo de organización más parecido al de las empresas industriales, a fin de cumplir con tendencias y exigencias gubernamentales, doblegándose a ese nuevo sistema de valores dominante. Cada cesión de las universidades a estas presiones externas, sin embargo, se traduce en una erosión de su autonomía (Pfeffer y Salancik, 1978). Estas terminan pareciéndose tanto unas con otras que terminan por no reconocerse o, en términos de Dimaggio y Powell (1983), produciendo un isomorfismo institucional debido a una excesiva racionalidad colectiva en los campos organizacionales, como respuesta a la incertidumbre y las restricciones.

Ahora bien, todos los casos estudiados por Clark (1998-2004b) muestran universidades autónomas, de calidad, enfocadas, totalmente empoderadas y capaces de generar sus propios recursos para depender menos o no depender de los gobiernos ni otras presiones externas. De esta manera, desarrollaron la capacidad interna particular de direccionar sus propios proyectos de vida universitarios desde la solidez de sus comunidades académicas, un núcleo académico central fortalecido y estimulado, y un gobierno universitario con una gerencia moderna alineada con la academia para ayudar a cumplir a cabalidad su misión social de formación, investigación y servicio. "Cuando se multiplican las respuestas innovadoras, las universidades son más independientes" (Clark, 2000a, p. 273).

Fueron estas universidades las que decidieron ser distintas, “ser diferentes y tener un propósito es mejor que ser todo para todos” (p. 254), por lo que la principal revelación o hallazgo es que:

Dadas sus características propias, el factor clave de éxito de estas universidades, impulsor de las dinámicas organizacionales de transformación, fue la gobernanza, entendida como la forma en que habían sido capaces de fusionar en un eje vertebrante los nuevos valores de la gerencia moderna de las organizaciones con los valores académicos tradicionales, lo cual les había permitido ganar en capacidad de auto determinación y autorregulación, definiendo de por sí y para sí sus propias metas y propios destinos. (Clark, 2004b, p. 137)

En este sentido, Clark (2004b) define la gobernabilidad o gobernanza como una cuestión de balance entre los poderes del centro de la universidad y las iniciativas de las unidades académicas y administrativas dispersas en las bases de la organización.

Encontrar ese justo balance entre gerencia y academia es lo que da a las universidades una adecuada y acertada gobernabilidad para gestionar su desarrollo. Ha sido un desafío central en tiempos modernos, a lo cual las universidades colombianas no han sido la excepción.

El secreto de este balance se encuentra en la forma como se organiza y refuerza en las universidades la dirección central, denominada *steering core*, un núcleo central fortalecido, que le da a las universidades su capacidad de dirección y gestión para conducir sus destinos sin depender de otros, y dispara la voluntad organizacional para moverse hacia la meta deseada: capacidad de dirección y gestión, porque este núcleo maneja, timonea, una universidad; y capacidad de ejecución, porque también hace que “las cosas pasen” (Clark, 2004a, p. 45).

Esta voluntad organizacional que se genera a partir de una dirección central reforzada o *steering core* es, además, según Clark (1998, 2000b, 2004b), lo que les da a las universidades una fuerte gobernabilidad y el logro de resultados institucionales sorprendentes, con alta eficiencia, eficacia y productividad, a partir de una capacidad de autogestión y gobernanza fortalecidas.

Ante la preocupación de cómo los gobiernos estaban planeando y dirigiendo sus sistemas de educación terciaria, y algunos aspectos acerca de la gobernanza de las instituciones, Fielden (2008) sorprendentemente plantea que la tendencia mundial se dirige hacia un Estado más regulador y menos controlador, en el entendido de que la educación superior, hasta donde sea posible, debe tener la libertad/autonomía de *manejar sus propios asuntos*. Sugiere pasar de un modelo de excesivo control del Estado y de las universidades a un modelo de supervisión del Estado que regula y monitorea la educación superior. El papel más importante del Estado central, sostiene Fielden (2008), es el de proyectar una visión y una estrategia, como han sido las respuestas de Reino Unido, Pakistán,

Nueva Zelanda, África del Sur, Tanzania y Singapur. Para ello, las legislaciones nacionales deben ser el ápice de la pirámide regulatoria con perspectiva de largo plazo, y la gobernanza del sector de educación superior debe trasladarse a los gobiernos regionales o territoriales.

Acerca de la importancia de la gobernanza para el éxito de las universidades, Salmi (2009) manifiesta que una gobernabilidad adecuada, junto a la concentración de talento y la oportunidad de contar con grandes recursos, constituyen los factores claves para lograrla. Dicha gobernabilidad incluye el contar con una visión estratégica compartida, ambición de excelencia, deseo constante de aprender y líderes inspiradores.

La estructura de gobierno, los procesos así como el manejo de los grupos de interés son asuntos claves para definir la efectividad de una gobernanza en las instituciones de educación superior. Es así como “los acuerdos de gobernanza y los lineamientos de calidad juegan un papel similar en ayudar a las instituciones a volverse más efectivas” (OCDE, 2009, p. 15).

Hoy en día, todos los lineamientos de las agencias de aseguramiento de calidad y acreditación se están moviendo en la dirección de incluir entre sus factores e indicadores el tema de la gobernabilidad. Tal es el caso de la agencia europea ENQA (2015), que publicó el documento *Estándares y lineamientos para el aseguramiento de la calidad en el área europea de educación superior* con el fin de establecer estándares que permitan el diseño de una política de aseguramiento de calidad, diseño y aprobación de programas, aprendizaje, enseñanza y evaluación, basado en estudiantes, admisión, progreso, reconocimiento y certificación de estudiantes entre otros estándares. También es el caso de la agencia internacional de aseguramiento de la calidad en la educación superior (INQA-AHE) y sus “Lineamientos para una Buena Práctica”, entre otras.

La Asociación Americana de Consejos de Gobierno (Association of Governing Boards-AGB, s. f.) ha mantenido una actividad constante para apoyar la gestión de los consejos superiores y órganos de gobierno de las instituciones de educación superior de los Estados Unidos de Norteamérica, en temas como el manejo estratégico de los Consejos, admisiones, profesores, estudiantes, gestión de recursos financieros (*fund raising*), comités de auditoría interna, medición de riesgos, entre otros. Adelantan, así mismo, encuestas anuales sobre la gobernanza de las instituciones de educación superior, producen investigaciones, informes y manuales guía para las organizaciones, a través de su Centro para el Desarrollo de la Confianza Pública y la Gobernabilidad. Y sostiene que la educación superior se fortalece cuando trabajan en equipo los responsables de la política pública, las instituciones de educación superior y las organizaciones no gubernamentales que apoyan al sistema.

En América Latina también el tema de gobernanza comienza a ser estudiado en los últimos años por expertos. En este sentido, en 2008 IESALC-Unesco, la Universidad de Buenos Aires y Columbus editan *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe* (Gazzola y Didrickson, 2008), cuyo capítulo 9 “Senderos de innovación: repensando el gobierno de las universidades públicas en América Latina”, Samoilovich (2008) plantea que la universidad pública en América Latina padece un “déficit de gobernabilidad” y que sus universidades “necesitan y merecen un mejor gobierno”. Igualmente, acude a la metáfora del laberinto para explicar cómo las universidades públicas del continente tienen neutralizada cualquier acción efectiva de cambio y movimiento, y se encuentran incapaces de articular un proyecto educativo institucional y llevarlo a la práctica, debido a su fragmentación interna en multiplicidad de intereses y a la dificultad de articular la visión institucional, integrada con las políticas públicas, con mejor financiación, que rompa con las inercias institucionales y supere los intereses corporativos de sectores académicos.

Esta nueva gobernabilidad, según Samoilovich (2008), se debe construir sobre una visión compartida y una gestión efectiva, una agenda de acción que lleve a la práctica y operacionalice dicha visión. Para Samoilovich (2008), un buen gobierno consiste en un triángulo virtuoso entre esa visión institucional compartida, la gestión académica y la asignación de recursos. Samoilovich identifica factores contextuales (cobertura, retención y graduación, pertinencia, calidad, internacionalización) que requieren aumentar la capacidad de respuesta de las universidades, y obstáculos a la gobernabilidad de las instituciones; sugiere algunos cambios principales en las políticas públicas de los países de Latinoamérica, en relación con sus universidades públicas en temas de normativa, sistemas de acreditación y evaluación, y mecanismos de financiación.

Al reconocer la situación grave de debilidad intrínseca de las universidades públicas latinoamericanas por desacoplamiento interno, forma de autoridad débil e impotencia de los órganos colegiados, Samoilovich manifiesta que “la principal limitaciones el escaso poder que tienen los directivos para ejercer el margen de autonomía otorgado por la norma” (2008, p. 341). Ello, por cuanto dice que la concepción de las distintas unidades, estamentos y directivos de las universidades tienen perspectivas distintas acerca de lo que constituye la esencia de la universidad, metas y objetivos, y esa situación hace muy difícil definir el rumbo y los destinos de la institución, planear a largo plazo y disponer de los recursos adecuados de manera oportuna; prima lo político sobre lo técnico, se diluyen las responsabilidades; los intereses particulares-corporativos priman sobre el bien común y los intereses generales de la universidad, y los procesos de decisiones se hacen lentos y pesados.

En consecuencia, urge inducir cambios desde afuera para que se estimule la innovación, y abogar por una universidad más innovadora y emprendedora,

acudiendo a las teorías de Burton Clark, para mostrar rutas de transformación posibles para las universidades públicas.

Por su parte, Brunner (2011) entiende por gobernanza la manera en que las instituciones se hallan organizadas y son operadas internamente —desde el punto de vista de su gobierno y gestión— y sus relaciones con entidades y actores externos, con vistas a asegurar los objetivos de la educación superior. Existe la hipótesis, común en la literatura especializada, de que las organizaciones universitarias exitosas son aquellas que logran modificar su gobernanza —esto es, el funcionamiento de su gobierno y sus formas de gestión— para adaptarla a las cambiantes demandas del entorno en que se desenvuelven y a las transformaciones estructurales de aquel. A continuación, se construye y fundamenta una tipología básica de regímenes de gobernanza universitaria —burocrático, colegial, de partes interesadas y emprendedor—, y luego se identifican, para cada tipo, sus principales dinámicas de funcionamiento y tendencias de cambio y adaptación, así como los desplazamientos de sus respectivos centros de gravedad que se producen dentro y entre ellos.

Para este efecto, se emplean ejemplos tomados de los países desarrollados y la evolución de sus universidades modernas en la doble vertiente humboldtiana y napoleónica. Así mismo, se incorporan a este esquema interpretativo las transformaciones experimentadas por las universidades públicas y privadas de otras regiones del mundo, especialmente de América Latina. Finalmente, se aplica este análisis a las tensiones que manifiesta la gobernanza de las universidades latinoamericanas, entre los valores tradicionales del autogobierno institucional de amplia base electoral y aquellos de una gestión de carácter emprendedor, y entre valores atribuidos a lo público y fallas imputadas a lo privado en la educación terciaria de la región.

En el caso colombiano, la preocupación en torno al tema de la gobernanza y gestión universitaria se evidencia primero en la Misión Nacional para la Modernización de la Universidad Pública en Colombia, promovida por el presidente Cesar Gaviria en 1994⁷, la cual fue dirigida por Darío Bustamante Roldán. En ella participaron connotados académicos y rectores de las principales universidades públicas del país. La Misión contrató una serie de estudios de casos de universidades, para establecer un diagnóstico en aspectos críticos de las dimensiones académicas-investigativas, financiera, e institucional (adminis-

7 La Misión para la Modernización de la Universidad Pública fue aprobada por el Consejo Nacional de Política Económica y Social, en su sesión del 8 de septiembre de 1993, con el objetivo de “realizar estudios y análisis sobre la situación de la Universidad Pública en Colombia y proponer las medidas tendientes a mejorar la función de estas instituciones”. Mediante Decreto n.º 0213 de enero 24 de 1994 se integra y organiza un comité de orientación y evaluación de la misión para la modernización de la universidad pública.

tración, gestión y gobierno) y, posteriormente, poder recomendar acciones para mejorar la calidad y la equidad del sistema universitario estatal colombiano.

En relación con el tema de gobierno y gobernanza, se adelantan estudios de caso en torno a los temas de la dirección universitaria, entendida como “la habilidad que tienen los individuos y grupos claves dentro de una institución para analizar y resolver sus propios problemas organizacionales” (Hogeboom, Miyake y Romero 1994, p. 5), así como el grado de flexibilidad en la toma de decisiones a nivel centralizado o descentralizado, reconociendo a las universidades como sistemas complejos. Los estudios de caso se adelantan con el enfoque de redes organizacionales y la metodología de redes, para lograr una comprensión de sus realidades, relaciones y patrones de relaciones, interacciones, articulaciones y rupturas en tres niveles, a saber: i) existencia y funcionamiento de los mecanismos de gobernabilidad, sus dificultades y oportunidades de mejoramiento de la dirección y gestión; ii) la gestión propiamente; iii) la operación.

El tema de buen gobierno y gobernabilidad de las instituciones de educación superior es uno de los ejes del Plan Sectorial de Educación 2010-2014, por lo cual promueve la implementación de códigos de buen gobierno en las instituciones de educación superior, un sistema de indicadores para asignación de recursos adicionales a las universidades públicas y acceder a fondos concursables de fomento, los índices de transparencia a partir de evaluaciones externas adelantadas por la Corporación Transparencia por Colombia, certificaciones de calidad, actividades de coordinación, evaluación y seguimiento a los consejos superiores, bitácora para monitoreo del orden público, y gestión de un manual de buen gobierno para las instituciones de educación superior, entre otros.

En sintonía con lo expuesto por Fielden (2008), Restrepo, Trujillo y Guzmán (2012) concluyen que los consejos superiores deben ser las instancias que definan la visión estratégica de las instituciones, por lo que se les debe separar las funciones estratégicas de las funciones académicas y administrativas. Se requiere que las instituciones cuenten con un plan estratégico construido participativamente. Los estatutos deben ser actualizados, y revisados temas como conformación de los órganos de gobierno, la forma de escogencia de sus miembros reduciendo la democracia excesiva en las instituciones públicas, la definición de periodo y calidades de miembros, cuerpos colegiados, procesos de planeación y control. Así mismo, se deben establecer estrategias de planeación y control presupuestario, identificación de riesgos, evaluación, indicadores de gestión, veracidad de la información, prever incentivos económicos y alineación de intereses, códigos de buen gobierno y política para manejos de conflictos de intereses, previsión para casos de concentración de poder y riesgos de extracción de rentas.

El Acuerdo CESU por lo Superior 2034, (MEN, 2014), incluyó la *Estructura y gobernabilidad del sistema* entre uno de sus diez temas principales para una política pública de educación superior de largo plazo en Colombia. Este Acuerdo sintetizó las principales conclusiones y recomendaciones de dos años continuos de diálogos con la comunidad académica y distintos grupos de personas externas a las instituciones de educación superior del sector público, privado, sociedad civil, organizaciones no gubernamentales de todas las regiones del país, y recomienda, entre otras cosas, estructurar un nuevo modelo de educación relacional para Colombia que articule los diferentes componentes del sistema de educación superior, que aumente la participación responsable de los estamentos de las instituciones de educación superior (IES) para mejorar la corresponsabilidad, la rendición de cuentas, la vigilancia y la participación de los académicos; ya que constituyen, en últimas, los verdaderos operadores y responsables de los logros y de los desafíos de la política pública en el sector (CESU, 2014, pp. 139-140).

Los anteriores esfuerzos teóricos en el mundo, Latinoamérica y Colombia han derivado en la inclusión del tema de gobernabilidad y buen gobierno entre los pilares del Plan Decenal de Educación Terciaria 2006-2016 (MEN, 2014), cuya construcción viene liderando el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

En el mismo documento, entre las condiciones que favorecen la gobernabilidad de las instituciones se reconoce la estructura organizacional, poniendo especial énfasis en la alta dirección, como ese núcleo central fortalecido del que hablaba Clark (2004b); fortaleza que se debe construir sobre las mejores prácticas de gobierno, propendiendo a la calidad académica y la excelencia en la gestión.

Lograr la calidad académica y la excelencia en la gestión, gracias a una dirección central fortalecida en la gobernanza de las instituciones, debe conducir a estas a pasar de la planeación a la ejecución, y tratando de traer algo de las teorías del mundo de la gerencia para ponerlas al servicio de las IES, por ello se acude a las teorías de *planeación estratégica* de Serna-Gómez (1994) y Kaplan y Norton (2008), quienes ponen el énfasis del trabajo de la alta dirección reforzada (equivalente al *steering core* de Clark, 2004b) en los aspectos estratégicos, un cuerpo que a manera de “timonel” dirige el barco y trabaja por mantener el rumbo, tratando de alinear los procesos, las actividades, los indicadores de seguimiento y la evaluación a la estrategia. Dicha alta dirección es la que le da la alineación, coherencia y consistencia a la gestión institucional, a fin de que se ejecuten efectivamente las acciones en los tiempos, movimientos y costos previstos, siendo capaz de ajustar dicho rumbo cuando las circunstancias lo ameriten. Dice que cuando las organizaciones funcionan con el foco puesto en la estrategia, ello redundará en el logro de los resultados esperados y trae consigo

grandes beneficios. En las obras de Serna, Kaplan y Norton, cuando se pone en marcha la ejecución de un plan estratégico y un plan de ejecución de dicha estrategia, con una visión formulada, mapas estratégicos, *balance score cards*, ponen la estrategia en acción.

Estudio de casos múltiples de cuatro universidades colombianas

Martínez-Barrios (2017) utilizó el método de investigación cualitativa sociocrítica de Yin (2003), a través de estudios de casos múltiples para estudiar las siguientes universidades: Universidad de Cartagena, Universidad de Córdoba, Universidad de La Guajira y Universidad del Atlántico; cada una dentro de diferentes etapas de evolución hacia una “universidad de alta calidad”, de acuerdo con el modelo de acreditación institucional colombiano. Los datos se recopilieron durante los años 2015 a 2017 mediante entrevistas en profundidad semiestructuradas con 40 participantes, observaciones de campo, análisis de documentos, incluidos registros de prensa, otros informes y estadísticas institucionales. Las cuatro universidades en mención tienen el desafío de contribuir a la transformación de las condiciones socioeconómicas de sus comunidades, desarrollando modelos educativos inclusivos de calidad que sean autosuficientes, autónomos, independientes de ideologías extremas e influencias externas que ayuden a superar conflictos internos, reconstruir redes sociales, definir y promulgar condiciones por la paz.

Se utilizó el concepto y caracterización del *steering core* o *núcleo central reforzado* de Clark (2004b), como categorías conceptuales para el análisis de datos a fin de comprender la calidad y gobernanza institucionales.

El estudiar cómo se expresan los elementos o características que constituyen la Dirección Central en los cuatro casos de las universidades seleccionadas, permitió identificar en cada uno el mayor o menor grado de equilibrio o balance de poderes al interior de los Consejos, confirmando que existe una relación causal entre gobernanza y calidad; que una Dirección Central Reforzada es factor relevante para el aseguramiento de la calidad, la autonomía y el cumplimiento de la Misión de cada universidad; y que la Dirección Central reforzada para el logro de la calidad universitaria se favorece de un modelo articulado de gerencia administrativa y dirección académica.

En general, se pudo observar entre otros hallazgos que:

1. El elemento más fuerte sobre el cual reposa la gobernanza de las universidades estudiadas está en el cumplimiento de formalidades de ley y reglamentos internos, estructuras, procesos y procedimientos, definidos entre elementos de una Dirección Central Reforzada, entre ellos: estructura de gobierno y mecanismos para comandar, más que en liderazgo, visión

compartida o comunicaciones efectivas para el cambio y la transformación organizacional.

2. La operación de los Consejos Superiores está subordinada a la operación de la Dirección Ejecutiva y administración universitaria —nivel de responsabilidad—, lo cual le resta independencia para actuar como órgano colegiado en el logro de propósitos superiores.
3. Existe una altísima dependencia financiera de las transferencias de las fuentes gubernamentales, nación y departamentos, que les resta capacidad de autodeterminación a las universidades y frena el poder real de los Consejos Superiores para dirigir estratégicamente las universidades.
4. La política es importante y está en el centro de la toma de decisiones. Se evidencia una especial sensibilidad a las dinámicas políticas del contexto y a sus intereses particulares.
5. Los Consejos Superiores, como órganos de gobierno y dirección, no cuentan con la capacidad suficiente para impulsar las dinámicas organizacionales que transforman la vida universitaria.

De las cuatro universidades estudiadas, las que parecen haber avanzado más en su ruta de calidad han sido las universidades de Cartagena y Córdoba, las cuales demostraron durante el periodo de observación (2015-2017) haber logrado una mayor cohesión de sus Consejos Superiores en torno a objetivos comunes, y se han visto menos afectadas por problemas estructurales de restricciones financieras o inherencia política.

Conclusiones

Las teorías de Clark (2004b) arrojaron luces sobre la capacidad intrínseca de las universidades emprendedoras para gestionar desde sí mismas sus transformaciones institucionales para enfrentarse a presiones externas, lo cual marcó una distancia de las teorías organizacionales anteriores que atribuían los cambios a fuerzas externas, fuera de su control (mercado, políticas gubernamentales, restricciones financieras), como el principal factor de transformación de las organizaciones.

Esa capacidad intrínseca lo atribuye Clark (2004b), primero y antes que nada (aunque se complementa con otros factores), a una fuerte gobernanza desde una Dirección Central Reforzada (*steering core*), a un equipo central de manejo fuerte que tiene la capacidad y el poder de direccionar estratégicamente la universidad para hacer que las cosas pasen, un equipo que integre una estructura gerencial con visión y voluntad de acción.

Desde mediados del siglo XX, las instituciones de educación superior en general y las universidades en particular se han visto enfrentadas a un escenario de presiones crecientes en materia económica, política y social, agudizado por la globalización y los cambios tecnológicos.

Existe una Agenda Mundial para la Educación Superior, a fin de que se aumente cobertura con calidad, pertinencia y equidad, la que ha llevado a los gobiernos del mundo a elevar las exigencias a sus instituciones de Educación Superior a fin de que respondan de mejor manera a los desafíos del siglo XXI, en búsqueda de una mayor eficiencia, eficacia y productividad. Por ello, se ha insistido en la introducción de nuevos modelos de administración y manejo de las instituciones de Educación Superior, más fundamentados en valores de la gerencia moderna.

Las agencias internacionales de cooperación como OCDE y Banco Mundial, las agencias de aseguramiento de la calidad y las asociaciones nacionales de gobiernos universitarios han desplegado una serie de acciones conducentes al estudio y análisis de los factores claves que inciden en el mejoramiento de la *gobernanza y la calidad* de las instituciones de Educación Superior, como uno de los principales desafíos de las IES en el presente siglo, relacionado con la confianza que estas deben ganarse de la sociedad. La balanza se está inclinando hacia darle cada vez más autonomía a estas.

Y aunque muchos han planteado la necesidad de imponer a ultranza en las universidades e instituciones de Educación Superior las prácticas administrativas provenientes del mundo empresarial o *new managerialism*, a diferencia de aquellos, Clark (2004b) demuestra, con los casos de éxito de universidades emprendedoras, que los mejores y mayores logros de transformación y éxito en el manejo de las universidades es posible cuando en el equipo central de la dirección universitaria se integran los valores de la gerencia estratégica, propios del mundo de la Administración, y los valores académicos propios del mundo universitario, poniendo lo académico en el lugar principal de la acción organizacional, gracias a lo cual la organización gana en poder y autonomía. Ni gerencialismo puro ni academia pura. Las buenas prácticas de la gerencia no desplazan a la academia, sino que complementa la forma tradicional de manejo universitario. Para Clark (2004b), gobernabilidad o gobernanza es una cuestión de balance entre los poderes del centro de la universidad y las iniciativas de las unidades académicas y administrativas dispersas en las bases de la organización.

Los órganos de gobierno son claves en el cambio organizacional. Según Clark (2004a), el factor clave de éxito de las universidades, impulsor de las dinámicas organizacionales de transformación, ha sido una estructura de gobierno que fusione, en un eje vertebrante, los nuevos valores de la gerencia

moderna de las organizaciones con los valores académicos tradicionales, lo cual les hace ganar en capacidad de timonear su rumbo, autodeterminación y autorregulación, definiendo, de por sí y para sí, sus propias metas y propio destino, aun en condiciones extremas de presiones externas.

Al adelantar el estudio de casos múltiples de cuatro universidades públicas del Caribe colombiano, a la luz de las teorías de Burton Clark, universidades de Cartagena, Córdoba, Atlántico y Guajira para identificar los factores claves de sus logros en calidad, pudimos corroborar la importancia de los órganos de gobierno (Consejos Superiores) en su direccionamiento estratégico.

Es así que, ante el desafío de convertir a nuestras universidades públicas en proyectos educativos de calidad relevantes para la sociedad, actores claves para la inclusión social en un escenario de paz, necesitamos garantizar su buena gobernanza, y alinear voluntades de los estamentos universitarios y grupos de interés en torno a propósitos estratégicos y a una visión compartida para el logro de objetivos comunes tan necesarios, aún más en un escenario de posconflicto donde las universidades públicas deben ser las entidades líderes en una política de inclusión, calidad y equidad.

Referencias

- Asociación Americana de Consejos de Gobierno (Association of Governing Boards [AGB]). (s.f.). *Apoyo en la gestión de manejo estratégico de los consejos, admisiones, profesores, estudiantes, gestión: Reuniones*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf
- Brunner, J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, (355), 137-159.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda). (2011a). *Unión Europea, Proyecto ALFA, Modelos de aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago de Chile, Chile: RIL Editores.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (Cinda) y Universia (2011b). *El informe de Educación superior en Iberoamérica*. (José Joaquín Brunner, Rocío Ferrada Hurtado editores). Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Ed_Sup_Iberoamerica.pdf
- Clark, B. (1998). The Entrepreneurial University: Demand and Response. *Tertiary Education and Management*, 4(1), 5-16.
- Clark, B. R. (2000a). Collegial entrepreneurialism in proactive universities: lessons from Europe. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32(1), 10-19.

- Clark, B. (2000b). *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*. Ciudad de México, México: Coordinación de Humanidades UNAM.
- Clark, B. (2004a). Delineating the Character of the Entrepreneurial University. *Higher Education Policy*, (17), 355-370.
- Clark, B. (2004b). *Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts*. London, England: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2014). *Acuerdo por lo superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-344500_Brochure_acuerdo_Superior.pdf
- Corporación Transparencia por Colombia. (2013-2014). Índice de Transparencia universidades públicas. Corporación Transparencia por Colombia. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-322498.html>
- Cyert, R. y March, J. (1963). *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs, NJ, EE.UU.: Prentice-Hall.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2015). *Estándares y lineamientos para el aseguramiento de la calidad en el área europea de educación superior*. Recuperado de http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ACPUA.pdf
- DiMaggio, P. y Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, (48), 2.
- Fielden, J. (2008). *Global Trends in University Governance*. Washington, EE. UU.: Banco Mundial.
- Gazzola, A. y Didrixon, A. (2008). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela: Iesalc Unesco-Universidad de Buenos Aires y Columbus editores.
- Hogeboom, R., Miyake, E. y Romero R. (1994). *Gestión universitaria en Colombia: estudio comparativo de casos de universidades públicas en Colombia - Gestión interna para la modernización de la universidad pública en Colombia*. En Misión Nacional para la Modernización de la Universidad Pública Colombiana.
- Índice de Transparencia de las Entidades Públicas. (2014). *Ranking de Transparencia 2014*. Recuperado de <http://indicedetransparencia.org.co/ITD/Contralorias>

- Kaplan, R. y Norton, D. (2008). *The Execution Premium*. Barcelona, España: Ediciones Deusto.
- Ley 30 de 1992. *Diario Oficial*, diciembre 28 de 1992, Colombia.
- Martínez-Barrios, P. (2017). *Gobernanza y calidad, principales desafíos de las universidades públicas del Caribe colombiano: la dirección central reforzada (steering core) como factor de calidad en cuatro universidades públicas del Caribe colombiano* (tesis doctoral). Universidad de Cartagena, Colombia. <http://190.242.62.234:8080/jspui/handle/11227/6592>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006-2016). *Plan decenal de educación terciaria. Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *CESU-MEN: Acuerdo por lo Superior 2034*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Cifras del sistema para la prevención de la deserción en las instituciones de educación superior-Spadies*. Bogotá, Colombia:
- Ministerio de Hacienda (2017). *Aportes de la nación para funcionamiento de las universidades públicas*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Ingresos de las universidades públicas, MEN-MHCP. Estadísticas consolidadas nacionales, mayo 2017*. Bogotá, Colombia.
- Observatorio de la Universidad Colombiana. (2015). *La desigualdad en la educación superior*. Recuperado de http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=19
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1998). *La educación en una mirada: indicadores*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030, hacia una educación inclusiva y de calidad, y un aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *Gobernanza y calidad: lineamientos en educación superior*. OCDE.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (Unesco). (2013). *Tasa de Cobertura en América Latina (2009-2013)*.
- Pfeffer, J. y Salancik, G. (1978). *The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*. Nueva York, EE. UU.: Harper & Row.
- Restrepo, J., Trujillo, A. y Guzmán, A. (2012). *Gobierno corporativo en las instituciones de educación superior en Colombia*. Bogotá, Colombia.: CESA.
- Salmi, J. (2013). *La urgencia de ir adelante*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional y Convenio Andrés Bello.
- Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Bogotá, Colombia: Banco Mundial.
- Samoilovich, D. (2008). Senderos de innovación. Repensando el gobierno de las universidades públicas en América Latina. En A. Gazzolla y A. Didriksson (Eds.), *Tendencias de la educación superior en América Latina* (pp. 319-381). Caracas, Venezuela: Iesalc-Unesco.
- Serna-Gómez, H. (1994). *Planeación y dirección estratégica*. Bogotá, Colombia: Legis.
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). (2016). *Ministerio de Educación Nacional Colombia*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/snies/>
- Yin, R. (2003). *Pattern Matching, Explanation Building, Time-series Analysis, Logic Models, and Cross-case Synthesis*. London, England: Sage Publication.

La pedagogía como problema analítico

Carlos Jilmar Díaz-Soler*

*Ninguno de los dioses ama la sabiduría ni desea ser sabio, porque ya lo es,
tampoco ama la sabiduría cualquier otro que sea sabio.
Por otro lado, los ignorantes ni aman la sabiduría ni desean hacerse sabios,
pues en esto precisamente es la ignorancia una cosa molesta:
en que quien no es ni bello, ni bueno, ni inteligente se crea asimismo que lo es suficientemente.
Así, pues, el que no cree estar necesitado no desea tampoco lo que no cree necesitar.*

—Platón, Banquete, 204a

Presentación¹

A diferencia de ciertas discusiones sobre la pedagogía, cuyo énfasis está puesto en aspectos metodológicos o técnicos, o que circunscriben una perspectiva psicológica (desarrollista, aptitudinal, actitudinal o de aprendizaje), propongo una discusión que, en primer lugar, interrogue la manera en la cual hoy se nos presenta la pedagogía y, en segundo lugar, presente elementos bajo la premisa de encontrar puntos de referencia de estructura que contribuyan a servir de guía o de coordenadas en la elucidación de nuestro objeto: la pedagogía.

* Doctor en Educación de la Universidad Estatal de Campinas de San Pablo, Brasil. Profesor de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: cjdiazs@udistrital.edu.co

1 Esta profesionalización, al convertirse en: i) una necesidad frente a las políticas del Estado y ii) una respuesta credencialista a demandas por legitimación e inserción social de la ocupación docente contribuye a deteriorar los propósitos de esta. Hay que añadir a esto que la profesión docente cuenta en nuestro contexto con un bajo, paradójicamente, reconocimiento político y legitimación y autonomía social. Lo anterior sugiere la necesidad de elaborar investigaciones que posibiliten comprender, por un lado, la precepción de “bajo estatus”, el cual ha tenido consecuencias, fundamentalmente, en ciertos referentes desde los cuales pensamos la profesión, y, por otro, aquellos efectos producidos con las paulatinas reformas instauradas a lo largo del siglo XX. Cf. Díaz-Soler, 2015.

Elaborar un estado de la cuestión no está dentro de los propósitos. Tampoco, hacer una historia de la pedagogía o presentar otra propuesta para su efectividad. Este escrito no estará centrado en tal o cual perspectiva, tendencia o modelo pedagógico, menos aún trabajará sobre el problema de la infancia: su historicidad y aquella mejor manera de educarla. Procuro, fundamentalmente, trabajar en pos de una analítica que posibilite comprender la pedagogía, en la perspectiva de abrir un espacio de reflexión que contribuya —mediante la discusión de algunos de sus elementos constitutivos— a su discusión. Espacio difícil de abrir —que requiere un estudio profundo—, ya que le es inherente a la pedagogía no solo el potencial de contribuir a generar y trazar, centrar o descentrar horizontes para los sujetos, también está en su potencialidad el contribuir a *fixar límites* o diques de contención a sus *impulsos* (pulsión).

Este esfuerzo analítico implica un examen al sujeto del *cogito*, dado que la imagen que del hombre (sujeto) nos es presentada hoy es la de *alguien* dotado de tal razón, control y autonomía que imagina “controlar todo a su alrededor” y, desde allí, sobrepasar los *impasses* inherentes a la *condición humana*. Así, ante los dilemas que nos aquejan —individuales y sociales—, el asunto merece ser interrogado, dado que desde la actual discusión sobre la pedagogía se contribuye a *reforzar* dicha imagen sobre el sujeto, sin considerar los variados *impasses* (resistencias, obstáculos, falta de ganas, pereza, desidia, estulticia...) con los que todo educador se depara en su trabajo pedagógico y en los mismos procesos de escolarización. Así, el texto —en conjunto— interroga la pedagogía como problema o, mejor aún, pregunta qué se entiende hoy por pedagogía, para proponer algunos elementos que contribuyan a precisar sus fundamentos.

Si bien la *pedagogía* hace parte de los procesos de formación desde la antigüedad, su manera de presentarse hoy es concomitante con la lógica de la modernidad. Este hito histórico, además, paulatinamente pone en funcionamiento un aparato educativo destinado a procurar, en el marco del establecimiento de niveles en la escolarización, varios propósitos políticos: la escolarización del mayor número de sujetos o la enseñanza de ciertos saberes a todos, por ejemplo. Nunca Occidente había propuesto, por un lado, la alfabetización del conjunto de la población y, por otro, el heteróclito vínculo entre ciencia y educación. Heterogéneo vínculo que, al caracterizar nuestro período histórico, obliga no solo a ir más allá de los propósitos políticos con los que se revistió al naciente aparato educativo, sino también a encontrar caminos analíticos que permitan precisar los efectos que conlleva declarar la posibilidad de que el grueso de la población, por mandato político, acceda a un *modo de pensamiento*, a una *forma de razonamiento* cuyo horizonte está dado por: i) la lógica intrínseca a esa *forma de razonamiento* y ii) el esfuerzo y dedicación que implica inmiscuirse en las elaboraciones provenientes, precisamente, de uno de los campos de producción

simbólica, como el horizonte propuesto desde la ciencia, que funciona a condición de preguntar, de interrogar.

Así, la discusión sobre el vínculo entre ciencia y educación implica también un análisis de lo que entraña para la pedagogía y su práctica pedagógica el mentado desafío; además, tomando en consideración que los discursos de la educación y la pedagogía se asocian a la *transformación* del individuo, de las sociedades, de las relaciones sociales y, de esta manera, a la anhelada (re)construcción de la subjetividad, de la identidad, de las prácticas sociales, colectivas e, incluso, individuales. Se hace necesario interrogar las condiciones de posibilidad de dicha posibilidad de transformación, en pocas palabras, ¿es posible la transformación? ¿Cómo? ¿Hacia dónde? ¿Para qué?

La pregunta por la investigación, en el marco de los asuntos relacionados con la pedagogía, el currículo y el conocimiento

Imaginar que revestir la pedagogía de deshilvanados retazos tomados de algunas elaboraciones que remiten a la discusión sobre la *condición humana*, o que nos envían a la reflexión sobre el estatuto de lo social, supone, erróneamente, que ya se está en la discusión sobre uno de los campos de producción simbólica, como lo es la ciencia, que opera a condición de interrogar el *sentido común*, o el *empirismo* o, por su parte, el *positivismo*. Si —derivado de esa imaginación— se pasa a proponer cambios en la manera de asumir la práctica pedagógica, esto implica, además, que se está inmerso en un segundo descuido analítico. Pero, si asimismo se imagina que la práctica pedagógica *per se* —sin esfuerzos de elaboraciones al respecto— alcanzará los anhelados resultados (ciudadanos virtuosos, aprendizajes sin esfuerzo, participación, dedicación, mejores maneras de convivencia...) como producto de ese revestimiento que se le hizo a la pedagogía, significa, en consecuencia, que poco o nada se comprende sobre: la pedagogía, la ciencia, lo social y la *condición humana*.

En realidad, lo que se evidencia es cierta *ilusión política* que supone que, al introducir para su enseñanza algunos aspectos provenientes de las disciplinas, se produce, como efecto cierto, la anhelada modificación no solo de la práctica misma, sino también que se alcanzarían los resultados anhelados o, tal vez, mejores. *Indicarles* a los maestros cómo funcionaría el aprendizaje, *qué* era y *qué* es la infancia, *cuáles* eran y *cuáles* serían los métodos más adecuados para la enseñanza, por solo mencionar algunos aspectos, hace parte de un movimiento político-pedagógico que fue instaurado en gran parte de Occidente desde inicios del siglo XX (Claparède, 1920; Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Caruso, 2001; Quiceno *et al.*, 2004; Warde, 2006; Díaz-Soler, 2011, 2014, 2015).

Pero ¿comprendemos el conjunto de los elementos implicados en la discusión que toma como objeto la escuela?, ¿qué horizonte de sujeto y de sociedad nos presentan?, ¿contamos con otros referentes conceptuales para la comprensión de la *condición humana*? No. Esta manera de comprender, situada desde los propósitos, contribuye a invisibilizar los múltiples niveles de los asuntos que concretan la cotidianidad escolar, sin tener en cuenta una discusión sobre la *condición humana* y, menos aún, sobre los posibles efectos de la práctica pedagógica sobre la misma *condición humana*. En este sentido, un heterogéneo conjunto de acciones que encontramos en los programas destinados, tanto a la formación para el oficio de profesor, como a su cualificación, nos tensiona no solo por sus aspectos temáticos, sino también a propósito de la especificidad de la pedagogía, toda vez que nunca antes se había puesto tanto interés en procesos formales de formación para el oficio, ni nunca antes se había colocado tanta fe en los procesos educativos, haciendo funcionar con ello todo un andamiaje institucional (MEN, SED, instituciones de educación: básica, media, superior: pregrado, posgrados —maestrías, doctorados—...) cuyo propósito nominal es no solo inmiscuir a los profesores en el horizonte de la investigación, sino también imaginar conseguir con ello *resultados ciertos*.

Amparados en el ideal de lo actual, lo nuevo, lo moderno, lo activo o lo efectivo, como estrategia política, con el consiguiente desprecio por la tradición, se ha presentado a lo largo del siglo XX, como necesario el ideal de “transformar”, “innovar”, “cambiar”, “modernizar” o “actualizar”; horizonte político que facilitó generar las condiciones de posibilidad para instaurar procesos de preparación para el oficio de profesor en los marcos propuestos por fragmentos de aquellas discusiones provenientes de ciertos saberes, puestos en escena para su enseñanza, en cursos y seminarios de estadística, de psicología (evolutiva, del desarrollo, del niño, de la percepción, de la inteligencia) o de sociología, por ejemplo. Característica asumida por los procesos de formación de profesores que impera desde las primeras décadas del siglo XX y que bien valdría la pena un proceso de interrogación de los marcos propuestos y, sobre todo, sus efectos.

Si hacia 1980 este nominal vínculo entre preparación para el oficio de profesor y el horizonte que caracteriza a la ciencia continúa instalado en los propósitos políticos, el ímpetu del periodo histórico configura otra tentativa de conseguir resultados, tanto en los sujetos como en la sociedad misma. De ahora en más, se anuncia rimbombantemente la convergencia entre la profesión docente y el oficio de investigador. Nuevamente se anhelan efectivos resultados mediante nuevos y mejores propósitos. Cambios normativos posteriores han reiterado el vínculo —más allá de que sea formal— entre investigación y formación superior. La Ley 30 de 1992, que deroga el Decreto 80 de 1980, define los principios y fija las normas que regulan la educación superior e incorpora principios que relacionan el horizonte misional de las instituciones de educación

superior con la investigación. La mencionada Ley, en su artículo 12, establece que “los programas de maestría, doctorado y posdoctorado tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad”. A los profesores ahora no solo les compete *dedicarse* al oficio de la investigación —que opera a condición de conocer y comprender que los conceptos solo tienen sentido al interior del campo teórico en el que se engendraron—, sino que les compete también dedicación y esfuerzo a la *formación* para el mencionado oficio (investigación), es decir, asumir el desafío de presentarles a otros algo que, de suyo, desconocen.

En los procesos de formación de los niveles de maestría y doctorado se buscaría ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de *problemas disciplinarios*, y dotar a la persona de los instrumentos básicos que lo habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías, o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes. Este marco legislativo reitera la relevancia puesta en los procesos investigativos, pero, ahora, como parte del funcionamiento misional de las instituciones de educación superior, y articuladas, sobre todo, al vínculo laboral, específicamente en las funciones por cumplir —y evaluables— de los profesores en la universidad, conminados ahora a desempeñarse en la docencia, la investigación y la extensión².

Una vez más, es reiterado el vínculo entre la pedagogía y los criterios que operan en uno de los campos de producción simbólica, como el de la ciencia. El consenso instalado, relacionado con que la preparación para el oficio de profesor ocurriese en el marco de los discursos provenientes de la ciencia, es reforzado con una organización y puesta en marcha en las instituciones de educación superior de seminarios destinados a orientar la *formación* para el oficio de investigador; los cursos de metodologías de la investigación ahora hacen presencia en los currículos: en adelante, los profesores ofrecen *seminarios de investigación*, trabajan cursos de *metodologías de la investigación*, orientan, dirigen y evalúan *esfuerzos de investigación* en calidad de trabajos de grado conducentes a título. En pocas palabras, es posible caracterizar la novedad histórica en el denodado esfuerzo político encaminado a que se materialice en la estructura curricular de las instituciones de educación superior la *preparación para el oficio de investigador*, aspecto que la política busca ligar no solo con una progresiva correspondencia entre la titulación —licenciatura, magíster o doctorado— y la investigación,

2 Si la constitución del 91 continúa asumiendo que en los procesos de formación de profesores es necesario exigir dos cosas i) las necesidades de desarrollo científico; y ii) la formación en democracia, que debe expresarse en una formación en nuevos elementos ideológicos y políticos que posibiliten generar un nuevo horizonte para las relaciones sociales en los órdenes más diversos, esto implica que es preciso discutir sobre las condiciones de posibilidad de una formación en aspectos relacionados con una cultura científica y, en este marco, una discusión sobre los criterios para comprender qué entender por ello, perspectiva que abre la posibilidad de reflexionar sobre la formación en democracia.

sino también con una manifiesta concomitancia con su práctica pedagógica, sin interrogar: el estatuto de la ciencia, por un lado, y, por otro, las inherentes vicisitudes con las que se depara todo proceso tendiente a la formación.

Si bien la estrategia política propuesta para la materialización de las transformaciones en los procesos destinados a la preparación para el oficio de profesor — consistente en apelar al ideal de lo nuevo, de lo moderno o de lo activo — contribuye a delinear el puntual horizonte del período histórico que asumió la discusión sobre la educación y la pedagogía, es bien sabido que existe un más allá del horizonte político propuesto para la pedagogía y sus prácticas pedagógicas; es decir, se hace necesario comprender: i) los desafíos y las implicaciones de proponer la enseñanza de aspectos relacionados con la ciencia y, además ii) que la pedagogía entraña un *acontecimiento* posible, gracias al encuentro entre quien está enseñando y quien está aprendiendo; encuentro cargado de contingencia³.

Si gran parte del siglo XX transcurrió sin que explícitamente a los docentes les fuese necesario *realizar* investigaciones; si efectuaron su oficio sin inmiscuirse en un específico campo de producción simbólica — como el de la ciencia —, cuyo horizonte está configurado, no solo por la pregunta por el saber, sino también por la elucidación de aquellos criterios que delimitan la producción de enunciados; si fue imaginado que las meras referencias a la ciencia eran suficientes y *usar* como referencia algunos de sus desarrollos, incluso sin discutir la perspectiva, sino solo manteniendo ciertas formas de hablar, entonces, ¿qué implicaciones podría tener para la práctica pedagógica el asumir criterios, como los propios del campo de la ciencia, para la producción de enunciados, por un lado, y, por otro, para su enseñanza?

Si a partir de la llamada “escuela moderna”, científica o activa — con sus propósitos —, se *construye* una confrontación con la imagen producida que se denominó “tradicional”, entonces, la oposición “moderno” *versus* “tradicional” no permite comprender las modalidades de *vínculo pedagógico* y, menos aún, sus efectos posibles. Confrontación elaborada para ganar, de antemano, la pelea en un terreno político, quedando en la obscuridad, una vez más, la discu-

3 Cualquier definición de la educación incluye la idea de influencia. No hay educación sin una suposición de que el otro es influenciado, es decir, educable. No hay educación sin unos seres que influyen a otros. Para que haya una educación debe haber, entonces, más de uno. Una característica singular de la intervención educativa es su inadecuación, es decir, existe una desmesura, una inadecuación entre, por un lado, la suposición de que el otro es medianamente influenciado y el efecto final de la acción, de la influencia. La intervención sobre el otro se realiza a condición de no saber nada, *a priori*, acerca del resultado final. La obsesión por prevenir y calcular muchas veces dificulta pensar que la experiencia educativa es una experiencia con o incalculable (Antelo, 2005). Para la política y su perspectiva, relacionada con la oferta educativa, este aspecto no es relevante. En el marco de discusión sobre la pedagogía, la pregunta sobre la formación es relevante. Formación es uno de los posibles efectos de algo que podría acontecer, de algo que acontece gracias al encuentro, contingente, con los procesos que se desarrollan en la universidad. Investigar la formación no es algo que logremos hacer sin categorías, sin conceptos.

sión acerca del saber, por un lado y, por otro, de una práctica pedagógica que construya condiciones de posibilidad para reconocer vínculos con el saber.

Si consideramos que a partir del esfuerzo político-pedagógico que caracterizó al siglo XX es instalado un horizonte de comprensión que estaría vigente y señala hacia ciertas prácticas no deseables (que el profesor tradicional reina con exclusividad en el aula, condición para que una extrema vigilancia se materialice y el estudiante quede *privado* de actividad y coartados sus deseos), es forzoso considerar que en aquella dialéctica entre activos (porvenir, ilusión) y tradicionales (memoria, pasado) quedamos atrapados, sofocando las posibilidades de una discusión que privilegie aspectos estructurales a la práctica pedagógica, en donde el análisis recaiga sobre la especificidad de sus vínculos y los efectos posibles de ella.

La insistente crítica a las ideas de maestro autoritario, de método obsoleto, de saberes anticuados, de un estudiante pasivo y triste... contribuye a obturar la discusión y propone un proceso de preparación para el oficio de maestro centrado en el seductor ideal de cambio, que no permite vislumbrar el aspecto estructural del vínculo pedagógico. Adjetivar de “moderna”, “nueva”, “científica”, “participativa”, “innovadora” o “activa” la práctica pedagógica genera adhesión, no interrogación.

Como podemos entrever, en cada uno de estos momentos del siglo XX se buscó incidir y transformar el conjunto de instituciones encargadas de formar profesores mediante la distribución de *códigos discursivos*, cuyo referente se supuso —imaginariamente— tomarlo del discurso científico sobre la *condición humana* y sobre lo social, pretendiendo, de esta manera, delimitar *las prácticas pedagógicas mediante el control simbólico*. Sin embargo, es preciso decir que la discusión, la inquietud, la pregunta por la formación está presente y la encontramos en todo periodo histórico, lo cual nos posibilita decir más: es constitutiva de todo grupo poblacional. Pensar la práctica pedagógica implica, entonces, asumir para su discusión el encuentro y, en su seno, la contingencia.

El inequitativo acceso a la distribución de los recursos físicos y simbólicos parece convivir —sin mayor problema— con el imaginario y la retórica de la equidad social, lo cual hace colapsar la insistente idea de la pedagogización del mundo como motor de la transformación, de allí la importancia de pensar la pedagogía no simplemente como una matriz social, técnicamente analizable, sino como un medio estructurante de límites, posiciones y prácticas desigualmente distribuidas y, de esta manera, de identidades, que se producen en contextos de interacción estratificados, ya sea fuera de la escuela o dentro de ella, más allá de perspectivas que tienen su centro de discusión en la instrumentalidad cognitiva y con pretensión de eficacia, centrada en preguntas relacionadas con ¿qué es el aprendizaje? y ¿cómo se aprende o cómo se enseña mejor?

Este aspecto es concomitante con la noción de pedagogía presentada hoy y, sobre todo, de sus formas de realización, que, además, se esgrimen en el seductor y fascinante marco de la diversidad de contextos de interacción social. Las manifestaciones de profundas transformaciones en las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales vuelcan la mirada esperanzadora hacia la pedagogía, en el anhelo imaginario de nuevas modalidades de relaciones, de identidades, de posibilidades, de allí el “reclamo” a su carácter disciplinario, tradicional y su tarea reflexiva sobre la educación.

El discurso pedagógico hoy

Es necesario interrogar la manera como se presenta hoy la pedagogía —bajo una pluralidad de formas posibles, buscando, en todo caso, la producción de sujetos más eficientes, más competentes, reconvertibles o flexibles—, es imperativo comprender la discusión que nos es presentada actualmente a nombre de la pedagogía.

Encontramos que la palabra pedagogía es usada hoy en aquellos escenarios que generan preocupación política y que, por ende, requerirían ser intervenidos. Con fines políticos, es una palabra comodín. En efecto, hablamos con mucha facilidad, e incluso con *ilusión*, de las *potencialidades* de la educación, de la necesidad de una pedagogía para... Así, estimulamos procesos educativos buscando *aprendizajes* en torno a ciertos ideales y, en todo caso, que los sujetos *asuman* ciertas características. Ahora bien, no siempre ha sido así. Otros periodos históricos nos muestran horizontes diferentes. La centralidad que asumió la pedagogía es evidenciable en la abundancia de propuestas que hallamos por doquier. Esta abundancia de fórmulas para la solución de diversos asuntos es posible presentarla en cuatro grandes subconjuntos: todas anhelando la reconstrucción de los sujetos, anhelando en ellos que “asuman” específicas características.

Un primer subconjunto está relacionado con el empeño de instalar, mantener o controvertir el modelo político imperante, buscando con ello contribución a una cierta manera de asumir el lazo social. Designadas, por ejemplo, como pedagogías para la paz, pedagogía ciudadana (competencias ciudadanas), pedagogías participativas o pedagogías para los derechos humanos, pedagogías insumisas, pedagogías para el conflicto, para la memoria, para el perdón, para la reconciliación, pedagogía para la resistencia o para la resiliencia, por señalar solo algunas que buscan, en todo caso: i) “instalar” en los sujetos la posibilidad de: cierto horizonte de acción social y ii) cierta manera de asumir el lazo social (respeto, convivencia, democracia, solidaridad, participación...).

Otro grupo lo encontramos centrado en aquello que podríamos denominar pedagogías para el fortalecimiento del yo, con denominaciones como pedago-

gía para la felicidad, para el ocio, para la esperanza, para la autonomía, para el reconocimiento de la diferencia, para el fortalecimiento de la imagen, para el desarrollo de la comunicación asertiva o de las competencias comunicativas, pedagogía para la reexistencia, pedagogía de las emociones, por señalar solo algunas que buscan, en todo caso, que cada uno obre o actúe en un horizonte concomitante con aquello que le indicarían sus anhelos e ilusiones.

El tercer grupo estaría conformado por aquello que es denominado pedagogías para el cuidado y la protección del ambiente, en el sentido de “sensibilizar” y actuar en el marco de un uso adecuado y racional de los recursos ecológicos, en pocas palabras, buscan procesos de sensibilización frente al fuerte proceso de impacto ambiental en el que nos encontramos; dichas pedagogías, por ejemplo, son denominadas pedagogías del agua y de la madre tierra, que pretenden mayores niveles de conciencia frente al problema.

El cuarto subconjunto estaría conformado por aquello que es denominado pedagogías para la salud, que buscan instaurar adecuados hábitos de alimentación, buenas prácticas de la sexualidad, un uso adecuado del cuerpo; en términos generales, pretenden mayor conciencia sobre la salud y protección ante la enfermedad, así como adecuando el uso y cuidado del cuerpo.

Ahora bien, esta proliferación de “pedagogías” también la encontramos aplicada a grupos poblacionales específicos. Encontramos pedagogías feministas, masculinas, de la infancia, de la tercera edad, de los pobres y oprimidos, de las negritudes o afro, de los trabajadores, de los adultos y etnopedagogías, por ejemplo.

Además, a la ilusión que produce la intervención que desde la pedagogía se realizaría, le suponemos que en su actuar debe ser nueva e innovadora, contemporánea, posmoderna, poscolonial, liberal, libertaria cultural, intercultural, insumisa, no directiva, participativa, correctiva, curativa, preventiva, ascética, hedonista y también para la resiliencia; de ningún modo tradicional, pero ante todo siempre crítica.

Todos estos ejemplos nos señalan la centralidad que se coloca hoy en los discursos sobre la enseñanza y el aprendizaje, y en técnicas de *reaprendizajes* especializados, en la búsqueda de una reconversión de los sujetos. Discursos que —a nombre de la pedagogía— circulan y aparecen en los más diversos espacios institucionales: desde el Estado y sus políticas sectoriales, pasando por el funcionamiento de las instituciones, sus escuelas —en sus diferentes niveles—, hasta las ONG, sin olvidar los medios de comunicación, los partidos políticos y los movimientos sociales. Esta es una indudable muestra de una centralidad que hoy otorgamos a la posibilidad de cambio mediante ciertas prácticas de aprendizaje.

Para que la idea de cambio (incremento de destrezas, de conocimientos o de mayores posibilidades de reflexión, por ejemplo, la desaparición, la mitigación de costumbres o prácticas indeseadas) no se constituya en retórica política, se hace necesario que se sitúe un más allá o, como venimos hablando, para hacer existir una analítica de la pedagogía se hace necesario interrogarla a la luz de ideas como las de creación *ex nihilo* o la de emergencia, en cuyo caso todo proceso de discusión carecería de sentido, ideas, en todo caso, concomitantes con aquella concepción del proceso de aprendizaje que se relaciona con que lo *nuevo* del cambio emerge de la nada. Ideas mágicas que dan forma a ciertos contenidos y a prácticas que repuntan en concepciones como las mencionadas sobre la pedagogía. Así, el enseñante, como función, solo es posible en el marco de un sistema de relaciones que se constituyen en la institución escuela. Confiar los aprendizajes a la espontaneidad o a la afectividad del enseñante inviabiliza el proceso y lo coloca al servicio de inconfesables intereses.

Hemos asumido una creciente credibilidad en los procesos educativos, situación que no va a la par con procesos de análisis sobre ello; pensamos que algo deseable es posible alcanzar mediante prácticas denominadas pedagógicas; no obstante, el poco esfuerzo analítico que realizamos. Reconocer un problema no implica, de entrada, contar con los elementos conceptuales y, mucho menos, con aquellos medios técnicos para su intervención. Pronunciado énfasis en los propósitos que relacionamos con los procesos de enseñanza y de aprendizaje que nos lleva a pensar en una paradoja: por un lado, la centralidad de los procesos de aprendizaje que hoy encontramos en la vida cotidiana; dos, la dificultad que encontramos para pensar la diferenciación entre comunicación, información y *saber*; en pocas palabras, imaginamos que información y conocimiento son intercambiables. Es decir, la cuestión —paradójicamente— parece plantearse así: con difusión y circulación de cierta *información*, es posible conseguir anhelados fines. En este marco, nuevos papeles y funciones aparecen para los profesores: facilitador, capacitador, guía, asesor, técnico, entre otros. Como sugiere Zuleta (1978 y 1986), las ilusiones y las fantasías serían inocentes e inofensivas, si no fuera porque constituyen el modelo de nuestros propósitos y de nuestros anhelos en la vida práctica.

Esta proliferación de discursos sobre la pedagogía y sobre las *prácticas pedagógicas*, en conjunto, han producido un doble efecto que podríamos calificar de paradójico y que se expresa en un problema central: percibimos un debilitamiento paulatino de los *vínculos con el saber*, en otras palabras, de la capacidad para interrogarnos y pensar en términos analíticos la pedagogía, por un lado y, por otro, producto de la centralidad que alcanzó la educación, una multiplicidad de escenarios y de profesionales asumen actividades catalogadas como pedagógicas, educativas, formativas o de enseñanza. Entonces, si todos

actúan a nombre de la pedagogía, ¿quién está en condiciones de pensarla y de conceptualizarla?

Como efecto, encontramos, también, que en los distintos programas que ofrecen procesos de formación de docentes y para los diferentes niveles de formación, el énfasis esté colocado en la *profesionalización*, es decir, en la magnificación de la administración, tanto de la enseñanza como del aprendizaje, en términos de eficiencia y eficacia; en otras palabras, en la instauración de técnicas para la solución de problemas que son, a su vez, relacionados con el aprendizaje, por un lado, pero, por el otro, denota cierta subvaloración a preguntas relacionadas con la especificidad de la formación académica, la formación intelectual del futuro docente.

Inevitablemente, la educación está cargada de propósitos. Pero no es el único ámbito posible para aquellos cuyo interés trascienda el efectivísimo imaginario que le suponemos. Mostrar las virtudes y lo positivo de la educación no es pensar la formación; si todo es educativo, en nada se contribuye a su intelección; esfuerzo que busca, en todo caso, discriminar los elementos que concurren al proceso e interrogar su estatuto. Un proceso explicativo sobre la educación podría arrojar que nos encontramos frente a tres aspectos a considerar: i) un trabajo propositivo de un agente (profesor), ii) una acción que se propone y iii) se supone una respuesta esperada: transformar un sujeto, en condición de receptor de formas, materialización del ideal. Cargamos la discusión sobre la pedagogía y la misma “práctica pedagógica”, sobre el currículo y sobre el conocimiento de tal densidad política que mágicamente asumimos, mediante la idea de transformación, que podrían producir, efectivamente, efectos deseados inmediatos, de manera mágica.

Discutir la pedagogía como problema implica, en primera instancia, discutir las condiciones de posibilidad para que un proceso de formación, entendido como acontecimiento posible, advenga. No es suficiente para ello que contemos con la materialidad que nos ofrece la cultura: libros, bibliotecas, colegios, universidades, seminarios..., que contemos con un acumulado cultural no implica que sea condición suficiente para el acceso al saber; es necesario que el sujeto esté en posibilidad de disponer de esos elementos de la cultura: una información codificada no está dada para la percepción, se hacen necesarias condiciones previas y trabajo para acceder a esa información codificada.

La pedagogía: ¿un imposible? Hacia una analítica

En sí mismas, no existen ni formación ni identidad. Si, como venimos señalando, distintos periodos históricos materializan sendos horizontes para la pedagogía y, si como efecto sucedáneo, evidenciamos —hoy también— que los esfuerzos que se realizan a nombre de la pedagogía tienen como pretensión ejercer *cierta*

presión sobre los sujetos, bajo la premisa de conseguir *algo* en él, entonces, la obligada pregunta sería ¿por qué asumimos que somos susceptibles de modificación? ¿Qué explicaciones encontramos sobre la *condición humana*? ¿Efectivamente, nos transformamos? ¿Qué implicaciones tendría asumir una de las comprensiones de la *condición humana*? Se trata de preguntas de fondo que, en pocas palabras, remiten al interrogante sobre el *estatuto del sujeto*.

Trabajar en pos de un proceso de elucidación que, como resultado arroje luces sobre esta cuestión, es fundamental, para desde allí lanzarnos, además, en torno a la inquietante pregunta por la formación. Inquietudes que con seguridad superan con creces el espacio de este escrito. No obstante, por ahora las asumimos bajo la premisa de encontrar puntos de referencia de estructura que contribuyan a servir de guía o de coordenadas en la elucidación de nuestro objeto: la pedagogía. Interrogar la pedagogía exige delimitar las condiciones con las cuales trabaja, incluyendo, en todo caso, considerar *uno* de sus posibles efectos: aquel que, precisamente, denominamos *formación*⁴.

La discusión sobre la *formación* implica precisar dos momentos, en sentido lógico, no cronológico: el primero: aquel trabajo, propio de su función como profesor, tendiente a transformar el *régimen de satisfacción* del sujeto, buscando preparar las condiciones para que los contenidos, propios de la instrucción, sean posibles, segundo momento. En pocas palabras, con formación se indica que, para que advenga una relación con el saber, que posibilite interrogar el saber, se hace necesario interrogar el *régimen de satisfacción*. En otras palabras, dado que los sujetos tienden a satisfacerse lesionando al semejante, la escuela podría ofrecer una oferta que coloque la agresión al servicio del saber, en el horizonte de lo inteligible.

A diferencia de lo que suele escucharse en discusiones relacionadas con la pedagogía, en este escrito procuro pensarla como un asunto imposible. Lejos estoy de plantear que la educación pase a ser concebida como algo irrelevante —social y culturalmente—, lo cual implicaría una renuncia a ella. Planteo su imperiosa necesidad mediante dos discusiones: en plano del acto en sí mismo, buscando elaborar una discusión que reconozca los efectos posibles y, en ellos, *algo* sintomático que estaríamos produciendo hoy con la educación frente al

4 Educar implicaría formar e instruir. La formación está referida a la conmovión del singular *régimen de satisfacción* del sujeto; a su vez, la instrucción es concebida como la inserción de este en el conjunto de saberes creados y organizados por otros —cultura—, previa conmovión de su *postura epistemológica*.

saber (apatía, inhibición, desgano, pereza, abulia...); en el plano analítico: un esfuerzo por comprender la mencionada imposibilidad⁵.

Ahora bien, podríamos detenernos un poco y pensar sobre esa inveterada *necesidad* —la encontramos en todo grupo humano en los distintos periodos históricos— de ejercer presión sobre lo propio del ser del otro. En pocas palabras, si es necesario poner al otro a trabajar, es sobre el supuesto —a analizar— de que espontáneamente disfrutaría de lo contrario: no trabajar, disfrutar de la pereza... con lo cual se nos aparece un nuevo problema: la insuficiencia de los resultados. Resultados insuficientes no quiere decir inexistentes. Significa que dejan un *resto*, que solemos llamar trastornos de aprendizaje, de conducta, rebeldía o inhibición, con el que habitualmente los maestros nos chocamos y no sabemos qué hacer, pero que, más allá de las fórmulas dictadas, se hace necesario interrogar a la luz de los conceptos que estamos señalando⁶.

Si consideramos como imposibles educar y gobernar, no quiere decir que no sea *necesario* asumir la importancia de sus prácticas y, mucho menos, que su estatuto sea irrelevante, social y psicológicamente hablando. Por el contrario, parece ser que cuanto más imposible son, cuanto más chocamos con los límites, cuanto más resistencias encontramos, más se vuelve sobre ellas. Si lo imposible no lleva a algo como “perseguir una quimera”, o a la desilusión, es debido a que no desemboca —la imposibilidad— en impotencia, en un dejar de lado a los procesos tendientes a la educación y a gobernar.

Haciendo las precisiones de rigor, tanto la educación escolar como la llamada universitaria están marcadas por esta paradoja. Tanto en su vertiente instruccional —lectura y escritura, contenidos cognitivos— como en la vertiente moralizante —transmisión de valores, buenas costumbres, educación para llegar a ser un ciudadano—, los procesos educativos se topan con esta imposibilidad, lo cual, para comprender, hace necesario preguntarse por el hiato entre, por un lado, los resultados esperados —propósitos, fines— y, por otro, aquello que fue conseguido.

La imposibilidad a la que nos referimos radica en el necesario y a la vez contingente encuentro entre dos heteróclitos asuntos: i) la estructura del aparato educativo, con sus consuetudinarios fines, aspectos de los que nos ocupamos

5 Desde la Antigüedad, hemos reconocido que educar y gobernar son asuntos imposibles (cf. Platón, 380 a. C.). Con el trabajo de elucidación de Freud, logramos comprender que psicoanalizar también hace parte del conjunto de profesiones imposibles, en la medida en que no es posible dar por anticipado un resultado y, además, el resultado es, todas luces, insuficiente e insatisfactorio (Freud, 1925, 1929).

6 Es usual que en la escuela se reconozcan como “problemáticas” únicamente aquellas acciones que alteran lo que hoy denominamos convivencia; no obstante, existen modos de satisfacción que no requieren de este y que son igualmente lesivos, por ejemplo, el autismo o la melancolía.

en las primeras partes del escrito⁷; y ii) el estatuto del sujeto y su paradójico carácter de satisfacción.

Comprender la pedagogía en el marco de estos dos heterogéneos asuntos implica, como venimos sosteniendo, un interrogante sobre el *estatuto humano* y, desde allí, la pregunta por el sujeto del que se ocupa la pedagogía. Así, es necesario interrogar la concepción establecida, tal vez con ayuda de diferentes procesos, pero en todo caso con idéntico resultado, materializado en la idea de sentido común que pone de manifiesto que los sujetos serían moldeables, maleables, dúctiles, calculables, tabula rasa, buenos por naturaleza... marco fértil, luego de que al estudiante se le considerara a la manera como la discusión proveniente de la pedagogía del siglo XX lo prefiguró: necesitado de estímulos para asumir, requerido de participación, considerado como inacabado y en desarrollo, y como carente de... postulados sobre el sujeto que contrastamos con un sujeto que se opone, por estructura, a su educación, lo cual la hace imposible.

La educación es imposible, en consecuencia, dada la naturaleza de su acción con los aprendices; se choca con algo estructural del sujeto, algo que de forma silenciosa no deja de operar, algo que —sepámoslo o no— se incorpora en el dispositivo y produce de manera constante malestar, problemas, síntomas... restos inasimilables. Este es uno de los mayores descubrimientos de la investigación analítica en torno a la *condición humana*.

Al respecto, es posible decir, de manera rápida, que en un campo de producción simbólica cuyo objeto abstracto-formal esté constituido por la pregunta acerca de la *condición humana* encontraríamos dos formaciones discursivas: una, alrededor del análisis de la conducta (Pavlov, Skinner, por ejemplo); la otra, alrededor del psicoanálisis (Freud, Lacan, Miller, por ejemplo). Cada una con sus presupuestos y sus categorías. Asunto que, para el caso de la pregunta por la pedagogía y la formación como problema, bien valdría la plena explorar.

Aspirar a conseguir algo del ser del otro produce un resultado insatisfactorio. No se trata de sus conductas, que siempre, por las buenas o por la fuerza, compatibilizan con aquello que se requiere. Se trata, con la pedagogía, de inducir, de conseguir que un sujeto —adulto o niño— renuncie a aquello en lo que se satisface, aquello que un sujeto no está dispuesto a ceder aunque conceda, para que, ojalá, *decida* enfrentarse al saber y su lógica.

7 Como fue esbozado en la primera parte, hablar de lo educativo implica la idea de *aparato*, diferenciándola de otros niveles de análisis como el *dispositivo*. En tanto se trata de conceptos que posibilitan discriminar elementos, el *dispositivo educativo* hace referencia a los elementos dispuestos (programas, currículos y tareas comandan) para maternizar contenidos; el *aparato educativo* está referido a cierto arreglo social, materializado políticamente en instituciones y sus horizontes, aupados por acciones en torno a propósitos e ideales.

Tal vez, si observamos con atención uno de los diálogos de Platón —*El banquete*—, en cuyo fragmento Sócrates hace intervenir a la famosa Diótima para que disertar acerca *del amor al saber*, logremos asir algo de nuestra pregunta por la formación, y desde allí interrogar aspectos relacionados con la investigación, así como de la enseñanza de sus criterios.

Ninguno de los dioses ama la sabiduría ni desea ser sabio, porque ya lo es, tampoco ama la sabiduría cualquier otro que sea sabio. Por otro lado, los ignorantes ni aman la sabiduría ni desean hacerse sabios, pues en esto precisamente es la ignorancia una cosa molesta: en que quien no es ni bello, ni bueno, ni inteligente se crea asimismo que lo es suficientemente. Así, pues, el que no cree estar necesitado no desea tampoco lo que no cree necesitar. (Platón, *Banquete*, 204a)

Así las cosas, aquellos que poseen sabiduría no la desean, ya que, precisamente, la tienen. Para ellos un proceso pedagógico estaría de más. Sobra también —continúa Diótima— para aquellos en condición de *ignorancia*. La pregunta que formula Platón es muy interesante: ¿es posible un proceso pedagógico en alguien que no cree estar necesitado? ¿Es posible generar necesidad, gusto, pasión, deseo?

Los procesos pedagógicos se justifican, precisamente, al encontrarnos con una de las especificidades de la *condición humana*: la carencia, motivo por el cual no sabemos que no sabemos; no *reconocemos* estar necesitados de ello y, por tanto, al no creer estar necesitados de sabiduría no nos es posible desearla. En palabras de Platón, “el que no cree estar necesitado no desea tampoco lo que no cree necesitar”. Expresión —esta última— que nos alerta, nos arroja luces frente a uno de los problemas con los que nos deparamos cuando de pensar la pedagogía se trata y que, tal vez, sería su discusión fundamental. En pocas palabras, la ignorancia de nuestra carencia obtura una posibilidad para el saber. En palabras de Zuleta (1978), la ignorancia que el hombre tiene sobre sí mismo forma parte de lo que es. Las ignorancias son, pues, constitutivas del objeto (p. 106), fenómeno muy particular de aquello que somos, merecedor de procesos sostenidos de investigación.

Así, discusiones relacionadas con el conocimiento y su estatuto; con los criterios mediante los cuales es posible su producción; con la investigación, con la enseñanza y sus métodos, por mencionar solo algunas, hacen parte de la reflexión pedagógica. No obstante, se hace necesario encaminar esfuerzos analíticos que contribuyan a elucidar, también, uno de los enigmas que recorre hoy la pedagogía: las condiciones de posibilidad en las cuales arrojamos nuestros esfuerzos de enseñanza. Señalamos con Platón que es menester interrogarnos sobre las condiciones para que “algo” esté en la posibilidad de ser sabido.

Si la pedagogía la hemos planteado en el marco de un puntual horizonte, de un proceso que se realiza tomando saberes específicos —saberes que son tomados de uno de los campos de producción simbólica (ciencia, técnica, arte o política)—; si, además, la pedagogía la hemos planteado en función de la enseñanza, es decir, atrapando saberes de uno de los campos de producción simbólica y procediendo a recontextualizarlos (Bernstein), entonces es posible decir que el esfuerzo material de este proceso está encaminado a que se produzcan efectos⁸. La pregunta sería ¿qué efectos hemos producido con este proceso?

Si, como venimos esbozando, la pregunta por la pedagogía implica interrogarse por la *formación como efecto*, entonces, en un primer momento, será necesario reconocer que lo designado con el término pedagogía lo hemos referirlo a: i) al conocimiento y los criterios con los cuales es posible su *producción*, y ii) una discusión sobre la decisión del puntual recorte que se realiza sobre ese saber, para ponerlo en pos de enseñanza. Ahora bien, con estos referentes señalados consideramos que se requeriría, además, trabajar analíticamente sobre aquellas condiciones de posibilidad para que *alguien* decida dedicarse a aprender “algo”, dedicarse a saber de algo (Bustamante, 2019).

Ahora bien, ante la inquietante pregunta por la formación, nos es preciso reconocer, de entrada, que la sustancia con la cual operamos, por lo menos en ámbitos que relacionamos con la institución educativa (primaria, bachillerato, pregrado, maestría y doctorado), es algo que denominamos *conocimiento*. No obstante, asumiendo lo señalado por Platón, un problema previo a la enseñanza de “algo” exigiría trabajar la pregunta por las condiciones de posibilidad para que “algo” pueda contar con la posibilidad de ser aprendido⁹, problema que tal vez no hemos considerado suficientemente.

8 A la hora de formular una analítica sobre la pedagogía, será necesario, además, examinar los fundamentos epistemológicos sobre los que han sido construidas las ciencias humanas y sociales, discutiendo, así mismo, la puntual lógica con la cual fueron —y están siendo— construidos sus *objetos*. Efectivamente, las universidades —y para el específico caso de la educación— no son productoras ni de la sociología, ni de la psicología, ni de la biología o la física, por ejemplo. Saberes que han sido elaborados en otros escenarios. La universidad, entonces, es un escenario —en palabras de Bernstein (1990, 1996)— recontextualizador, asunto que nos lleva a la pregunta: cómo sucede el comprender y qué efectos se producen con la transformación de conocimiento teórico en comunicación pedagógica.

9 Las condiciones de posibilidad para que —como efecto— se produzca un proceso de formación son posibles de plantearlas así, sumariamente, por ahora: i) propio de nuestra especificidad como seres hablantes, una estructura que se corresponde con la lengua, pero que no la contiene en su totalidad; ii) un resto, un impulso (pulsión) operativo al singular funcionamiento de la estructura ya mencionada; iii) la diferenciación de los semejantes, introducida por el referente y la relación de transferencia, que posibilita la emergencia del deseo; iv) la autoridad y el límite; v) los campos de producción simbólicas (la ciencia, el arte, la política y la técnica); vi) las esferas de la praxis y sus diferentes procesos de recontextualización.

Con lo anteriormente planteado, es posible decir que un proceso tendiente a la formación implica que el sujeto de marras, aquel sobre el cual se trabajó —pedagógicamente— no quede, respecto de sus condiciones iniciales, igual que antes, en el mismo estado subjetivo que al iniciar el proceso; se espera, en este sentido, que no sea el mismo: esperamos un movimiento subjetivo en el sentido de un sujeto que esté en condiciones de *conocer algo* y, en consecuencia, que desee implicarse en su saber.

No obstante, en la tentativa de generar condiciones de posibilidad para la elucidación de la pedagogía, es necesario recordar que ella no es un proceso *natural*, como es común escuchar hoy (Antelo, 2005; De Lajonquier, 1992); por su parte, la formación es un proceso que es sin garantía, pues se actúa ante un *sujeto*. La pregunta que requerimos elaborar es posible plantearla así: ¿qué sujeto ante el problema de la resistencia, de la apatía, de la desidia... para aprender? ¿Qué se resiste a ello, pese a los múltiples esfuerzos pedagógicos y didácticos que son realizados?

Por lo tanto, el horizonte conceptual que recorre este esquema está fundamentado en la necesidad de pensarla no solo en su historicidad, signo además en su estructura, es decir, en el marco de una discusión que permita comprender la especificidad de lo humano, que se juega también en los asuntos relacionados con la pedagogía, entendida como objeto de discurso. Si evidenciamos *formaciones discursivas* en torno a la pedagogía, el currículo y el conocimiento, será necesario, trabajar a su vez en el marco de la posibilidad de comprender la estructura subyacente que posibilita que las específicas *formaciones discursivas* se materialicen.

Como vemos, no es exagerado entonces plantear que en las actuales circunstancias la pregunta por la formación se constituye en un relevante problema académico, que no podemos únicamente dejárselo a los políticos o a los planeadores, requerimos mayores insumos conceptuales que nos permitan comprender los procesos pedagógicos (Bachelard, 1973; Bourdieu, 2003; Bustamante *et al.*, 2018). Así, ante los frutos del sentido común, caracterizados por cierto consenso en torno a la idea *de crisis de la educación*, ante los innumerables diagnósticos cuyos síntomas son nominados como indisciplina, trampa, pereza, fracaso escolar, indiferencia frente al saber, apatía, violencia en las escuelas, inhibición... tal vez sea una oportunidad para explorar caminos analíticos que posibiliten interrogar los ya andados por la pedagogía a lo largo del siglo XX y construir una analítica que interrogue esa manera instalada de concebir la escuela y la pedagogía.

Referencias

- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En *Educación: ese acto político* (pp. 173-182). Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Bachelard, G. (1973). *La formación del espíritu científico (1948)*. Ciudad México, México: Siglo XXI Editores.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Morata.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, España: Morata.
- Bourdieu, P. (1973). *El oficio de sociólogo*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad (2000)*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura (1964)*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1982). *Lección sobre la lección*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Bogotá, Colombia: Aula de Humanidades.
- Bustamante, G., Rodríguez, C., Díaz-Soler, C. Carvajal, G., Rodríguez, C., Vásquez, J. Domínguez, J., Castañeda, Moreno, S. y Flores, R. (2018). *Investigación y educación. Hacia una teoría de campo*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definido? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau (et. al.), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Claparède, E. (1920). *L'École sur mesure*. Genève, Francia: Payot.
- De Lajonquière, L. (1992). *De Piaget a Freud. Para repensar los aprendizajes. La psicología entre el conocimiento y el saber*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Deleuze, G. (1988). ¿Qué es un dispositivo? En VV. AA, *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Barcelona, España: Gedisa.
- Desrosières, A. (1995). ¿Cómo fabricar cosas que se sostienen entre sí? Las ciencias sociales, la estadística y el Estado. *Archipiélago*, (20), 19-31.
- Díaz-Soler, C. (2011). *A escola sob medida: Psicologia e Práticas Pedagógicas nas Revistas "Educação", em São Paulo e Bogotá (1932-1939)*, (tesis de doctorado), Universidade Estadual de Campiñas, Unicamp, Brasil.

- Díaz-Soler, C. (2014). Las revistas "Educación" y la (re) orientación de las prácticas pedagógicas. Historias vinculadas entre Sao Paulo y Bogotá (1932-1939). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(20), 111-134.
- Díaz-Soler, C. (2015). Formación e investigación: una discusión a propósito del Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Ginebra, Suiza (1912-1947). *Pedagogía y Saberes*, 43, 133-147.
- Ferrière, A. (1931). *L'école sur mesure à la mesure du maître*. Ginebra: Ateliers Atarkk.
- Foucault, M. (2004). *Problemática do sujeito, psicología, Psiquiatria e psicanalise*. São Paulo, Brasil: Forense Universitaria.
- Freud, S. (1925). "Prólogo" a August Aichhorn, Juventud descarriada. En *Obras completas, Vol. XIX* (pp. 296-298). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, 1990.
- Freud, S. (1929). Malestar en la cultura. En *Obras completas, Vol. XXI* (pp. 57-140). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu, 1990.
- Miller, J-A. (1979). *Recorrido de Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Platón. (Atenas, 380 a. C.). (2002). "Banquete". En *Diálogos* (pp. 695-765). Barcelona, España: Biblioteca Clásica Gredos.
- Quiceno, H., Sáenz, J. y Vahos, L. (2004). La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. En O. Zuluaga Garcés y G. Ossembach Sauter (Comps.), *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos, siglo XX, Tomo II*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, Colciencias-Universidad de Antioquia.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1956*. Medellín, Colombia: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia.
- Warde, M. (2006). Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. En M. De Freitas, *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo, Brasil: Cortes Editora.
- Zuleta, E. (1978). *Acerca de la naturaleza de las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Contravía.
- Zuleta, E. (1986). El proceso de desnaturalización. *Boletín de Estudios Psicoanalíticos*, 1(1).

Parte II

Movimientos estudiantiles y
financiación de la educación
superior en Colombia

El movimiento universitario de 2018: ¿histórico?

Adolfo León Atehortúa Cruz*

Introducción

El 14 de diciembre de 2018, el presidente de la República, Iván Duque Márquez, firmó con plataformas estudiantiles y profesoras un acuerdo de 18 puntos que fue calificado por el Ministerio de Educación Nacional, varios medios de comunicación y algunos dirigentes estudiantiles, como “histórico”¹. ¿Lo fue realmente? ¿Podemos afirmar, sin temor a dudas, que el acuerdo representa un hito para la educación superior pública?

Desde el punto de vista académico, el análisis de la afirmación nos llevaría al debate sostenido por historicistas e historiadores empíricos frente a tendencias y escuelas historiográficas del siglo XX; un proceso que evoluciona desde el positivismo de Leopold von Ranke o Geoffrey Elton hasta el relativismo de Edward Hallett Carr y su definición de la historia como un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos: un hecho pasado no se constituye en hecho

* Doctor en Ciencias Sociales de la École des hautes études en sciences sociales de París. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: adolate@pedagogica.edu.co.

1 “Gobierno y estudiantes logran histórico acuerdo...”. En, https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-379966.html?_noredirect=1. Se reproducen allí el acta del Acuerdo y la declaración presidencial sobre el mismo. Ver, igualmente, “Lo que lograron los estudiantes: un acuerdo histórico para el desarrollo de la Nación”, en, <https://www.semana.com/educacion/articulo/acuerdo-historico-entre-estudiantes-y-gobierno-por-la-educacion-superior-publica/594854>.

histórico hasta tanto no es aceptado como tal por los historiadores (Carr, 2001, p. 32). A partir de allí, vendría entonces el examen de las múltiples características que la historiografía contemporánea le ha asignado a la valoración de los hechos históricos: su relevancia e impacto social, su relación de contexto con otros sucesos, coyunturas y procesos, así como las rupturas que propicie en el devenir de la misma sociedad o sus sectores, entre otras.

Desde luego, muchas circunstancias podrían citarse a favor de la nominación del acuerdo como hecho histórico, descartando la refracción e interpretación que de este tipo de acaecimientos corresponde a los historiadores en el tiempo. Pero, cuando valoramos la postulación del hecho con criterios académicos e historiográficos, nos vemos abocados a evitar un probable error de apreciación que debe aclararse de inmediato: ¿cuál es el hecho histórico? ¿El acuerdo, su firma en la Casa de Nariño, o el movimiento universitario que llevó al acuerdo?

El acuerdo y su firma, podría argumentarse, fueron producto de la movilización universitaria. El primero es tan solo un documento que queda como constancia del resultado obtenido por la movilización y la negociación, mientras su firma enuncia el compromiso de las partes con lo acordado. En este sentido, el acuerdo solo podría catalogarse como histórico si se asocia con el movimiento universitario que lo gesta, con el hecho social por excelencia. ¿Fue histórico? El presente ensayo destaca algunas de sus cualidades y sugiere respuestas a través de tres aspectos: i) lo excepcional del movimiento, ii) el contexto en el cual se construye y desarrolla, y iii) sus logros y falencias.

Lo excepcional del movimiento universitario de 2018

Postulamos a continuación algunas características, condiciones o episodios que demuestran lo original y novedoso del movimiento, así como sus fortalezas.

Movilización general en el sector público con apoyo de estudiantes de universidades no oficiales

Para empezar, debe advertirse que el movimiento abarcó a la totalidad de las universidades públicas del país y a algunas instituciones de educación superior públicas no consideradas como universidades. Desde la Universidad del Atlántico hasta la Universidad de Nariño; las nacionales y las departamentales; las más grandes y las más pequeñas. En total, de una forma u otra, las comunidades de más de 38 establecimientos públicos se sumaron al movimiento a lo largo y ancho de la geografía colombiana; cerca de 700.000 estudiantes comprometidos. La responsabilidad con la movilización no cobijó tan solo a la capital del país. El peso de la región fue indiscutible y se hizo presente con firmeza en cada encuentro estudiantil, en cada acto programado, en la negociación misma.

Por primera vez en mucho tiempo, la movilización logró identificar en sus reivindicaciones a las IES públicas y unir las en su reclamo. Si bien no obtuvo como en 2011 la sinergia de intereses entre estudiantes de las universidades oficiales y no oficiales, la participación de estos últimos no puede desconocerse: asistieron a procesos organizativos, hicieron presencia en las marchas y formaron parte de la Mesa de Diálogo con plataformas y dirigentes que los representaron. Algunos asuntos, como la propuesta de reforma al Icetex, fueron de su especial interés.

Participación multiestamentaria

Aunque la intervención estudiantil fue el alma y fuerza motriz del movimiento, la del profesorado fue también vital. Las primeras expresiones, incluso, surgieron en la Universidad de Antioquia por el descontento de los docentes frente a la Reforma Tributaria de 2016 que cobraba ahora sus emolumentos. Se sumaron profesores de la Universidad de Caldas y, al tiempo que los estudiantes declaraban paro como si fueran tocados por una especie de efecto dominó, los profesores se pronunciaron en todo el país con asambleas permanentes. En forma prácticamente simultánea, las organizaciones profesoraes tomaron cartas en el asunto: la Asociación de Profesores de la Universidad de Antioquia (Asoproudea), la Asociación Sindical de Profesores Universitarios (ASPU), con sus diversas seccionales, la Asociación de Representantes Profesoraes (Arpup) y diversas mesas de trabajo o encuentro que fueron constituyéndose a nivel local, regional o nacional. Profesores de planta, los mal llamados profesores ocasionales y catedráticos, rompieron barreras para expresarse al unísono.

Al lado de estudiantes y profesores, se manifestaron funcionarios y trabajadores no solo a través de sus organizaciones gremiales y sindicales, sino que lo hicieron también de manera individual, en forma solidaria, como lo hicieron egresados y pensionados. Las marchas plasmaban el retorno de muchos de ellos a su alma mater.

Novedosa e inspiradora fue la participación de padres y madres de familia en no pocas universidades. Ellos mismos convocaron reuniones y crearon comités de trabajo para defender, en su criterio, la educación de sus hijos. En universidades como la Pedagógica Nacional, su presencia fue alentadora.

Finalmente, no puede soslayarse la identificación inicial de los rectores y directivos con las preocupaciones presupuestales del movimiento universitario. Algunos de ellos acompañaron las primeras marchas e impulsaron actividades de información o asambleas multiestamentarias. Como es sabido, defecionaron en su mayoría tras el acuerdo suscrito por ellos con el presidente, pero algunos mantuvieron una posición por lo menos ecuánime y respetuosa frente a las decisiones de los demás estamentos con respecto al movimiento.

Decisiones con democracia

El movimiento tuvo la oportunidad de poner a prueba el carácter democrático de sus decisiones. Los paros estudiantiles en las universidades fueron decididos por asambleas multitudinarias que no se asomaban en los transcurros institucionales desde hace muchos años. Los videos y fotografías que circularon masivamente por las redes sociales mostraron al auditorio León de Greiff abarrotado, a los coliseos y plazas de las universidades regionales totalmente llenos, sin espacio para una sola aguja.

Probablemente desconfiados de la aceptación del paro, o tal vez para presionar su levantamiento, las directivas de algunas universidades promovieron consultas virtuales entre los estudiantes para decidir la continuidad del movimiento o el retorno a clases. La participación fue numerosa y los resultados no dejaron la menor duda: el paro estudiantil contaba con un apoyo mayoritario innegable que desafiaba incluso la pérdida o cancelación del semestre. Los estudiantes estaban dispuestos a jugarse el todo por el todo.

Al calor del movimiento, las plataformas estudiantiles se fortalecieron. La Unión Nacional de Estudiantes de Educación Superior (UNEES) realizó masivos encuentros previos al paro y durante el paro. Su capacidad movilizadora fue indiscutible: su encuentro en Florencia, en la Universidad de la Amazonía, consolidó su estructura. Poco después, la Universidad Distrital recibió cerca de dos mil estudiantes procedentes de todo el país durante los días 20 y 21 de octubre, para su Encuentro Nacional de Emergencia. Por su parte, la Asociación Colombiana de Representantes Estudiantiles (Acreees) apuntaló su forma orgánica, como resultado de un proceso iniciado en diciembre de 2014. Ambas, junto a la Federación Nacional de Representantes Estudiantiles de la Educación Superior (Fenares), decidieron con espíritu democrático superar sus diferencias para asistir a la Mesa de Diálogo con el Gobierno.

Prolongación del paro

Aunque el compromiso con el movimiento por parte de las comunidades universitarias en las IES públicas fue desigual, la parálisis total acompañó a la mayor parte de ellas. Desde la declaratoria oficial del paro nacional, ocurrida en octubre 10, hasta la firma del acuerdo en diciembre 14, transcurrieron 66 días. No obstante, hubo casos especiales: los profesores de la Universidad de Antioquia se declararon en asamblea permanente desde el 23 de agosto, publicaron un pronunciamiento en prensa nacional y convocaron de inmediato un encuentro de universidades públicas para el 18 de septiembre, el cual decidió impulsar el movimiento y realizar una “toma de Bogotá” el 10 de octubre. Así mismo, los profesores de la Universidad de Caldas iniciaron el movimiento el

30 de agosto, en tanto que otras tardaron dos o tres semanas en el mes de enero de 2019 para levantarlo oficialmente en asambleas participativas.

Si comparamos la duración del paro en 2018 con lo ocurrido en ocasiones anteriores dentro de las IES públicas, la cifra es contundente. El movimiento organizado por la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) en 2011, considerado en Colombia el más largo del siglo XXI hasta ahora, abarcó desde el 12 de octubre hasta el 11 de noviembre de ese mismo año, cuando el presidente Juan Manuel Santos decidió retirar el proyecto de reforma a la Educación Superior presentado al Congreso, es decir, 31 días. Es cierto, sin embargo, que algunas comunidades universitarias lo prolongaron hasta finales del mes de noviembre y primera semana de diciembre, como sucedió en la Universidad Pedagógica Nacional, pero, en la mayoría de los casos, se debió a conflictos o pliegos locales y no a las razones que originaron el movimiento.

Por otra parte, si bien a lo largo del siglo XX se presentaron movilizaciones estudiantiles que adquirieron de alguna manera un carácter histórico, no necesariamente estuvieron acompañadas por un paro indefinido, como sucedió con el movimiento por la séptima papeleta en 1990. La larga duración de otros, igualmente, ha reunido el cese de actividades académicas por parte del estudiantado con el cierre indefinido de las universidades decretado por el Gobierno Nacional o establecido por los consejos superiores respectivos, como ocurrió en 1971. Otros movimientos fueron relativamente cortos o convocaron a una o pocas universidades, como sucedió en 1964 con los comuneros de la UIS, o en esa misma década con las universidades Nacional, Antioquia, Valle, de Caldas o del Cauca. Los hechos ocurridos durante los días 8 y 9 de junio de 1929 y 1954, a pesar de su indiscutible trascendencia, no se prolongaron en el tiempo como paro que involucrara a estudiantes universitarios de todo el país.

Renovadas e inteligentes formas de expresión

El movimiento universitario de 2018 reeditó formas de expresión que parecían olvidadas o a las cuales no se había acudido nunca.

Por primera vez en la historia de las movilizaciones correspondientes a la educación superior pública en el orden nacional, tres profesores de diferentes universidades (Caldas, Quindío y Pedagógica Nacional) protagonizaron una huelga de hambre que estimuló a las bases estudiantiles con su ejemplo, persuadió a grandes medios de comunicación que ignoraban o planteaban dudas acerca de la justicia o necesidad de lo exigido, y emplazó al Ministerio de Educación Nacional para atender la constitución de una mesa de diálogo y negociación como alternativa frente al paro. A su gesto de ayuno se unieron estudiantes de la UPTC y de la misma Pedagógica Nacional con jornadas de hasta 72 horas dentro de la universidad y en la vía pública.

Las plataformas estudiantiles brillaron por lo osado y novedoso de sus actos. Ellas revivieron, en todo el país, formas de movilización social que estuvieron presentes durante los años sesenta y setenta del siglo pasado: visitaron iglesias y barrios, agitaron en buses y centros comerciales, promovieron jornadas informativas dirigidas a la población en los lugares menos sospechados. A las tomas pacíficas de edificios universitarios en gruesa parte de las instituciones del país, se sumaron las tomas de la Ermita en Cali, de la rectoría en la Universidad Nacional, de la Biblioteca Nacional y del Ministerio del Interior en Bogotá, así como la ocupación del parque Caldas en Popayán. Si bien algunas de estas tomas fueron cuestionadas por la forma o el momento de su realización, dejaron ver una marea estudiantil que no retrocedía en sus propósitos. Desde diversos puntos cardinales del país salieron marchas hacia la capital que, sin duda, estremecieron los lugares por donde transitaban. Desde Popayán, Ibagué, Florencia, Bucaramanga, Tunja y Santa Marta, nutriéndose de participantes en cada ciudad que recorrían, centenares de caminantes infundieron valor y compromiso para la continuidad del paro.

No obstante, la presión que obtuvo más provecho y derrochó enorme fortaleza fueron las marchas. Por supuesto, la realizada el 10 de octubre no tiene similar en la historia del movimiento estudiantil, pero en total se realizaron nueve programadas en el orden nacional, incluyendo fechas inesperadas como el 31 de octubre con un desfile de disfraces, y dos más con las festividades decembrinas próximas. A pesar de la prolongación del paro y de las múltiples formas de represión y violencia esgrimidas por el Esmad contra ellas, las marchas no cesaron. Por el contrario, cambiaron sus horarios, trasladaron sus recorridos y puntos de arribo, irrespetaron tempestades, afectaron sectores neurálgicos y se hicieron sentir de la ciudadanía y los medios. Cada acto de intimidación parecía alimentar su coraje. La voz de Esteban Mosquera y su familia, desde la ciudad de Popayán, luego de la lesión de que fuera víctima, se convirtió en símbolo de aliento y motivo de rechazo frente a la violencia estatal: #FuerzaEstebanMosquera registró como *hashtag* un crecimiento inusitado en las primeras 24 horas.

Abrazo a la opinión

La fortaleza y carácter del movimiento, su constancia y lucidez, ganó el apoyo de la opinión, neutralizó o atrajo en su favor a los grandes y pequeños medios de comunicación, y gestó una importante solidaridad. El ayuno indefinido de los profesores, cada marcha, los episodios de la negociación y, en general, el proceso consecutivo del movimiento y sus reclamos fueron ampliamente seguidos por medios, expuestos a la opinión y acompañados con simpatía. La expresión solidaria de personajes como Daniel Samper Ospina, cuyos videos se hicieron virales, de caricaturistas como Matador o Vladdo con sus críticas

analíticas y mordaces, de artistas como Shakira y Prisioneros, quienes levantaron su voz con frases de respaldo, o de cantantes internacionales en visita como René Pérez, Residente, y Roger Waters, creador de Pink Floyd, ayudaron en la construcción de imágenes que crearon afecto en la población colombiana y dificultaron el empleo de adjetivos y señalamientos descalificadores que a menudo se esgrimen contra las movilizaciones sociales en Colombia.

Las centrales de trabajadores y Fecode blandieron la bandera de la movilización al lado de los estudiantes universitarios. Durante los días 8, 15 y 28 de noviembre, brindaron respiro a las marchas con su convocatoria y presencia, al tiempo que alertaron al gobierno sobre la posibilidad de un paro nacional contra las medidas que asomaban ya en las bases del Plan Nacional de Desarrollo.

Vale la pena citar en este aparte y en toda su extensión la visión que presentó un artículo de la revista *Semana* (2018) tras la firma del acuerdo:

A diferencia de las protestas estudiantiles anteriores, éstas tenían más poesía que policías, más música y arte. En ellas, los estudiantes, por lo general, no terminaron procesados, sino conversando y cantando en las tiendas de la esquina. En un hecho tan inusual como bello, como mecanismo de expresión, los argumentos sustituyeron a las piedras y los libros a las balas. Un movimiento estudiantil diverso, pacífico y reflexivo emergió en el escenario nacional. Con gran solvencia, los jóvenes debatían en los medios sobre la reforma a la ley 30 de 1992, la situación financiera de las universidades oficiales y lo equivocada que había sido la política en la educación superior de los últimos gobiernos. De esta manera, los jóvenes terminaron por ganarse el corazón de los colombianos.

Mesa de Diálogo

Nunca antes en la historia de Colombia un gobierno nacional había establecido una mesa de diálogo con los estudiantes universitarios. Se denominó “Mesa de Diálogo para la construcción de acuerdos y soluciones que permitan resolver la situación actual de la educación superior” como producto de la discusión, pero se convirtió en auténtico escenario de negociación.

La Mesa vivió tres momentos cruciales: cuando las plataformas estudiantiles y profesoras se levantaron de ella ante la falta de ofertas y soluciones concretas por parte del Gobierno (noviembre 6 de 2018); cuando las mismas plataformas afirmaron que literalmente no se levantarían de la negociación y permanecerían indefinidamente en el sitio de reunión (las instalaciones de Compensar en Bogotá), hasta tanto se presentaran por parte del Gobierno propuestas de incremento presupuestal a la base; y cuando el Ministerio declaró haber puesto sobre el tapete todo cuanto estaba en condiciones de ofrecer (diciembre 7). En el primer momento, fue definitiva la movilización inmediata que obligó al Gobierno Nacional a asumir con seriedad su presencia en la Mesa

negociadora. En el segundo suceso, ocurrido en la medianoche del 21 de noviembre de 2018, fue muy importante la mediación realizada por el defensor del Pueblo y los gobernadores de Boyacá, Nariño y Meta, quienes obtuvieron para el siguiente día una manifestación del presidente en el sentido en que se exigía. Para el 7 de diciembre, fue trascendental la cordura y el análisis unitario que los negociadores por parte de estudiantes y profesores aportaron para leer el instante y tomar la decisión política más aconsejable.

La Mesa de Diálogo fue presidida por la ministra de Educación —por exigencia de los estudiantes—, quien se hizo presente en buena parte de las dieciséis reuniones de largas horas (11 en promedio por sesión) que se llevaron a efecto durante casi mes y medio, y en todas ellas permaneció el viceministro de Educación Superior. Por el gobierno participaron en algunas deliberaciones los directores del Icetex y de Colciencias, así como asesores del Ministerio de Hacienda y del mismo Ministerio de Educación. Las reuniones fueron acompañadas por el defensor del pueblo y funcionarios de su despacho, por delegados de la Procuraduría General de la Nación y, en algunos casos, por la Contraloría General de la República.

Por parte del movimiento universitario participaron tres plataformas estudiantiles: Unees, Acrees y Fenares, tal como arriba lo mencionamos. Por los profesores estuvieron delegados de ASPU (quien, además de su presidente, incluyó a dos profesoras ocasionales), Asoproudea, Arpup, de una Mesa coyuntural constituida en la Universidad Nacional y un profesor más a petición de las plataformas estudiantiles. La serenidad, seriedad y firmeza de cada planteamiento estudiantil sorprendió, sin duda, a los delegados gubernamentales, como sorprendió a todos el estudio concienzudo y académico que sobre realidades y cifras presentaron especialmente los delegados de Acrees. En ocasiones incluso, el propio Ministerio de Educación se declaraba desconocedor de los informes que se presentaban y tuvo que pedir auxilio a otros entes oficiales para aclarar o comprender ciertos elementos.

Visita al Palacio de Nariño

Aunque el presidente de la República se negó en un principio a recibir a los estudiantes en el Palacio de Nariño, finalmente accedió a hacerlo con la firma del acuerdo. Su negativa inicial le valió, por cierto, muchas críticas de la opinión pública y pérdida de favorabilidad porque, además, había recibido a un artista, Maluma, pero no a los estudiantes. La desaprobación del presidente, según encuesta de Gallup, subió de 41 a 64 % y solo el 29 % aprobaba su gestión en diciembre 13 de 2018, por cuenta del paro estudiantil (Noticias Caracol, 2018).

A lo largo de la historia, estudiantes colombianos en paro no habían sido invitados nunca al palacio presidencial. Una pequeña delegación de notables,

pero no de estudiantes, fue recibida en 1929 por el presidente Miguel Abadía Méndez para conversar sobre el asesinato de Gonzalo Bravo Pérez. El presidente había sido profesor de Derecho en la Universidad Nacional y uno de sus ministros era tío del estudiante caído. Aun así, no dialogó con ellos, como no lo hizo Gustavo Rojas Pinilla tras la masacre acontecida en la carrera 7.^a con calle 13 de Bogotá, frente al diario *El Tiempo*, luego del asesinato de Uriel Gutiérrez en la misma Universidad Nacional. En esa ocasión, el ministro de Gobierno, Lucio Pabón Núñez, dirigió una alocución a los colombianos prometiendo una “investigación exhaustiva” por lo sucedido y Rojas advirtió tres días después que el ejército había respondido a fuego enemigo. Nunca se reunieron con los estudiantes que, por cierto, propiciaron su caída en las jornadas de mayo de 1957.

El movimiento por la séptima papeleta logró el reconocimiento de facto de la votación que propuso la Asamblea Nacional Constituyente en 1990, por voluntad de Virgilio Barco, pero los estudiantes no estaban en paro y tampoco fueron recibidos por el presidente de la República. Con respecto a la MANE y su movilización en 2011, el presidente Santos se dirigió a ellos a través de los medios y revocó la propuesta de reforma a la educación superior, pero sin reunirse con sus representantes.

Contexto y proceso

Algo de historia

En 1992, un año después de la euforia constituyente que declarara la autonomía universitaria, entró en vigor la Ley General de Educación, más conocida como Ley 30. Fruto de múltiples discusiones y con la participación de diversos sectores, dicha ley estableció la indexación automática de las partidas presupuestales que la nación entregaba a las Instituciones de Educación Superior Públicas. Ya no era necesaria la disputa anual de los recursos, el *lobby* en el Congreso o en el Ministerio para obtener cada peso; la financiación estaba asegurada. Una vez fijado el monto de los gastos, las transferencias crecerían conforme lo señalara el Índice de Precios al Consumidor (IPC). Tras la medida, un nuevo régimen salarial se entregó a los profesores universitarios: el Decreto 1444 de 1992, el cual garantizaba el reconocimiento a sus títulos y producción académica.

Sin embargo, el optimismo empezó a ceder con el transcurso de los primeros años. Los salarios decretados por el propio Gobierno Nacional subieron por encima de la inflación. Como era lógico, las convenciones colectivas con funcionarios y trabajadores superaron también dicho techo, mientras el Decreto 1444 impulsó los ingresos docentes. No se plantea que fuera esta una causa constitutiva de algún tipo de déficit; simplemente, en contra de la sensatez, no se previó presupuestalmente lo que la Ley y el mismo Gobierno habrían de establecer sobre las nóminas. Por consiguiente, la fórmula para obtener la

financiación de tales costos se encontró en la misma norma: los recursos de las universidades públicas procedían de la nación, pero era también posible reforzarlos con recursos propios. Aquí y allá, se dictaron entonces nuevas tablas de matrícula siguiendo los pregones de esperanza que el desarrollo neoliberal agitaba en ese momento. En varias universidades se cerraron residencias y restaurantes estudiantiles o se suprimieron auxilios y becas. Al fin y al cabo, la apertura económica propuesta desmontaba subsidios y protecciones e invitaba a un Estado más eficiente. De acuerdo con ello, las universidades se lanzaron, por otra parte, a disputar el mercado de la extensión y las consultorías con mayores arrestos y propuestas.

En 1996 estallaron las crisis iniciales. La financiación de las universidades considerada por la Ley 30 no tuvo en cuenta el crecimiento explosivo de los pasivos pensionales, los requisitos que una educación con calidad y acorde con nuevos parámetros internacionales exigía, ni los avances tecnológicos que demandaban grandes costos, así como tampoco los derechos y garantías laborales que la Corte estableció para todos los trabajadores ni los incrementos en los aportes legales de la seguridad social. En consecuencia, algunas universidades, como la del Valle, se cerraron temporalmente; otras recortaron gastos eliminando garantías o programas de bienestar y, casi en todas, se paralizó la construcción de infraestructura, se congeló la planta de servidores públicos y se optó por la contratación cada vez mayor de profesores y funcionarios a destajo.

Las promesas económicas de la apertura contrastaron con sus resultados. En 1996 el producto interno bruto (PIB) se derrumbó de manera dramática, el desempleo creció y el déficit fiscal se incrementó. Se produjo un deterioro indiscutible en la industria y en la agricultura, cayó el ahorro y se precipitaron diversas crisis cambiarias en varios países de América Latina. Los grandes grupos económicos, convertidos en comerciantes importadores tras abandonar la producción de bienes de capital y preferir la producción del sector bancario, recibieron en Colombia el salvavidas de un nuevo impuesto: el dos por mil, que poco después se duplicó. Las universidades no oficiales, por su parte, encontraron cobijo en una institución que pasó de ofrecer créditos para estudios en el exterior a brindar créditos para que los estudiantes de clase media pudieran asumir el elevado costo de las matrículas. Con dineros del Estado prestados a particulares, continuaron sin mayores dificultades.

En la alborada del tercer milenio, la crisis financiera de las universidades estatales solo pudo solventarse con sus propios esfuerzos. Si bien el Estado socorrió en parte los pasivos pensionales, la contracción académica y la contratación externa fueron los soportes principales de universidades constreñidas por el mercado de las asesorías. En lugar de incrementar las transferencias de la nación a los entes educativos estatales, la tabla salvadora se buscó en la reducción de los salarios. Se eliminó el Decreto 1444 de 1992 y se creó el 1279 de 2002 para

hacer más difícil el camino de los docentes en procura de reconocimientos salariales. Con los ajustes llegaron nuevos compromisos y se impuso una decisión sin presupuesto alguno: la ampliación de cobertura en la llamada “revolución educativa” del gobierno Uribe Vélez.

Las universidades estatales triplicaron sus cupos, pero los atendieron con una tasa creciente de profesores mal llamados ocasionales y con el detrimento paulatino de sus recursos educativos. La dignidad de la profesión docente se derrumbó sin soslayo. Las universidades no oficiales, por el contrario, aportaron a la ampliación de cobertura con recursos extras que el Estado proporcionaba a sus estudiantes. El Icetex se transformó a partir de 2005 en una entidad financiera de naturaleza especial y obtuvo empréstitos con la banca multilateral: 200 millones de dólares del Banco Mundial y una contrapartida nacional de 87 millones de dólares se inyectaron al pago de matrículas bajo el esquema de capital semilla.

Poco a poco, la educación superior se edificó en los planes de desarrollo del Estado sobre dos pilares impuestos por las agencias internacionales: el crédito educativo para la formación profesional de los sectores medios en universidades privadas, y la masificación de la formación para el trabajo de los más pobres en instituciones de garaje o el SENA. Las universidades oficiales se invisibilizaron para los designios de las políticas y las finanzas públicas, mientras se apoyaba con créditos estatales a nuevos establecimientos privados de formación técnica y tecnológica que pagaban su deuda con las matrículas que recibían de los mismos fondos públicos a través del Icetex.

Si bien las crisis económicas del Estado se solventaron con ingresos que arrojaban las bonanzas producidas por la exportación de hidrocarburos, la situación de las universidades estatales continuó deteriorándose sin recibir ayuda alguna. Lo único que el Estado aportó a unas pocas universidades fue un pequeño recaudo con diversas estampillas. En tales condiciones, el costo ocasionado por la incorporación ineludible de las nuevas tecnologías de información y comunicación, la actualización de laboratorios, la adquisición de modernos recursos educativos, la renovación de instrumentos requeridos por diversas disciplinas y, en general, la dotación misional para la formación profesional, terminaron por descomponer la balanza entre ingresos y gastos de las universidades públicas.

A todo lo anterior se sumó la formación doctoral de los docentes, la internacionalización y el intercambio académico; las transformaciones en las modalidades convencionales de enseñanza y la pertinencia de la investigación científica; las inversiones en bienestar estudiantil y las urgencias de la infraestructura física, así como los gastos administrativos y docentes incrementados con la ampliación de cobertura y la apertura de nuevos programas posgraduales. Así

mismo, los costos en seguridad, vigilancia, aseo, mantenimiento general, servicios públicos, impuestos y arrendamientos, como ejemplo de una lista realmente extensa, propiciaron un derrumbe presupuestal geométrico imposible de contener con los incrementos aritméticos del IPC anual. El costo asumido en todos estos factores por las universidades estatales a partir de 2002 alcanzó en 2015 una cifra cercana a los 16 billones de pesos. Las universidades no oficiales, en cambio, costearon parte de sus necesidades con el alza de matrículas muy por encima del IPC, precio que los créditos del Estado y la banca pagaron sin pedir descuento y traspasando el costo a los deudores con elevados intereses.

Al borde del abismo

Las necesidades presupuestales, como se ha expuesto en otros escritos, terminaron ahogando literalmente a las universidades estatales. Por obligaciones de sobrevivencia, estas empezaron a sacrificar sus necesidades académicas, su calidad y su desarrollo, para garantizar mínimamente el pago de la nómina; transformaron su carácter de universidad en agencias para la oferta de asesorías y extensión. Mientras tanto, la infraestructura se vino literalmente al piso, se precarizó aún más la contratación de profesores y funcionarios, se eliminaron inversiones en investigación, tecnología y recursos educativos, o se abandonaron aquellas requeridas para el bienestar universitario que impiden la deserción y promueven la permanencia y graduación de los estudiantes. Mientras las transferencias de la Nación para el funcionamiento de las universidades se mantenían estables entre un 7 y 7.3 %, los gastos de funcionamiento aumentaban cada año un 8,67 % en promedio, con un crecimiento adicional en los gastos de personal de 9,28 %, sin variaciones en una planta por lustros congelada (Sistema Universitario Estatal, 2015).

Dicho de otra forma, mientras el incremento promedio de los gastos de funcionamiento e inversión del Sistema Universitario Estatal entre 2012 y 2017 superaba el 10 %, el aumento promedio de los recursos de la Nación solo llegó a la mitad de dicho crecimiento, a pesar de los recursos CREE, un nuevo tributo que entregó una pequeña parte de su recaudo a la inversión. Aunque el Ministerio de Educación al final del segundo gobierno Santos lo negó cínica y sistemáticamente, el crecimiento presupuestal en pesos de valor constante se tornó precario. Más aún, la medición del gasto público en educación superior como porcentaje del PIB cayó en picada: en el año 2000, la participación de los aportes de la Nación a las Instituciones de Educación Superior Públicas alcanzaba el 0.55 % del PIB; a partir del año 2015, dicho porcentaje descendió al 0,40 % y siguió disminuyendo en sus centésimas.

La situación financiera de las universidades públicas se tornó desesperante. El déficit fue cubierto de manera incipiente con la búsqueda de recursos propios, asesorías y extensión, pero dichas acciones resultaron cada vez más insu-

ficientes y apuntaron a la privatización por vía del autofinanciamiento. Para el año 2018, el Estado cubría aproximadamente el 50 % de los costos en educación superior pública y descargaba en las IES lo restante. El deber ser de la educación superior pública se alejaba cada vez más de su realidad actual y la calidad se declaraba en riesgo absoluto. La ruina en muchas edificaciones se convertía, además, en amenaza para la vida.

Decisiones sin soluciones

Conscientes de la situación descrita, algunos gobiernos intentaron salidas sin mayor compromiso ni éxito. El Ministerio de Educación, en cabeza de Cecilia María Vélez, durante los gobiernos de Uribe Vélez (2002-2010), anunció una reforma a los artículos 86 y 87 de la Ley 30 para obtener una financiación de la Educación Superior Pública más acorde con sus necesidades. No pasó nada. La propuesta se trasladó al Ministerio de María Fernanda Campo, con el primer gobierno de Santos (2010-2014), pero cayó incluida en la reforma general que la comunidad universitaria rechazó en 2011. Con Gina Parody (2014-2016), se ofreció una parte pequeña del recaudo del llamado impuesto CREE, al que poco después se le imprimió un rumbo diferente, hasta llegar a arrebatarlo en su totalidad. Vino por último un articulado concreto en la Reforma Tributaria, pero este, una vez más, solo sirvió para cubrir las urgencias prioritarias de otros programas gubernamentales. La última ministra de Santos, Yaneth Giha (2016-2018), no quiso enfrentar el problema a tiempo. Cuando ya terminaba su mandato, intentó de prisa un documento CONPES sin pies ni cabeza, sin apoyo real del Ministerio de Hacienda y sin presupuesto.

Entre tanto, los costos de la Educación Superior continuaron al alza y nuevas obligaciones surgieron en el firmamento: los nuevos sistemas de gestión y de control, la acreditación prácticamente obligatoria para todos los programas e ineludible para las licenciaturas, el descuento electoral en las matrículas, la admisión con enfoque diferencial, la ampliación de cobertura en los posgrados, la conectividad, la indexación de revistas y las bases de datos internacionales son solo algunos ejemplos.

La economía del país, por otra parte, sufrió con el derrumbe de los precios del petróleo las consecuencias de un nuevo oleaje de crisis auspiciado, además, por los resultados de perjudiciales tratados de libre comercio. Los recortes salariales y las continuas reformas tributarias no pudieron soportar los desbalances de un Estado postrado en auxilios focalizados que, a pesar de sus positivos dividendos electorales, no pudieron reemplazar la responsabilidad ni la eficiencia de los entes públicos en educación y salud que desaparecieron. Las quiebras viajaron de Oriente a Occidente en el mundo entero, rompieron bancos y créditos en burbuja, desconcertaron las bolsas de valores que giraban en torno a Norteamérica, y recrudescieron la miseria con la horrible corrupción

de empresarios y políticos criollos. Odebrecht fue simplemente la cresta de un iceberg que todavía oculta su enorme masa congelada.

Entre las consecuencias colaterales, el llamado capital semilla del Ictex no se recuperó. El gobierno tuvo que salir en su auxilio compensando las tasas de interés, pero se derrumbó poco a poco con una deuda que los estudiantes desertores y los egresados desempleados no pudieron cancelar. El costo fue cubierto a plenitud por el Estado, mientras sus funcionarios examinaban la cruda realidad de su fracaso. Fue así como nació un nuevo programa, “Ser Pilo Paga”, para auxiliar a las universidades no oficiales, seguido de una propuesta en curso: la financiación contingente al ingreso. Las universidades estatales, por su parte, a duras penas continuaron aguantando sus crisis a riesgo de la calidad académica y la precarización laboral. Varios de sus edificios ya estaban en el piso.

El Programa Ser Pilo Paga

Ciego y sordo ante la situación de la Educación Superior Pública, el segundo gobierno de Santos propuso convertir en política pública de Estado el Programa Ser Pilo Paga (en adelante, PSPP). El modelo financiaba la demanda y privilegiaba a un grupo exclusivo de instituciones no oficiales que recibían una especie de subsidio directo proveniente del Estado, el cual utilizaron para solventar con valor agregado sus gastos operacionales, costear inversiones o apalancar su crecimiento. La banca, los constructores y otros sectores del capital en la economía se favorecieron por vía indirecta en los recorridos que el dinero realizaba. Todo un despilfarro porque, en realidad, con similar inversión, financiando la oferta de las Instituciones de Educación Superior Públicas, se habría beneficiado un mayor número de bachilleres, garantizando la calidad de su formación.

Aunque Santos y sus ministras lo afirmaron en su momento, el PSPP no otorgó recursos a las universidades estatales; por el contrario, ellas ayudaron a financiar la matrícula de los estudiantes que recibieron. Indirectamente, se les obligó a nuevas erogaciones para su atención.

He aquí la realidad. En la primera versión del programa se canceló a las universidades del Estado la matrícula mínima de los estudiantes admitidos. Es decir, prácticamente nada. En esta versión y en la segunda, las IES no oficiales recibieron 22.147 jóvenes captando el 98.4 % del presupuesto, mientras las públicas matricularon 3.555 para recibir tan solo el 1.6 % del total de los recursos. Cinco universidades privadas, entre todas, se llevaron el 51,51 % del peculio con 7.918 estudiantes (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2016). Estas últimas cifras, comparadas en bruto, permiten constatar que cada estudiante en estas cinco universidades le costó al Estado casi 15 veces el valor promedio de uno matriculado en las 14 públicas acreditadas, sin tener en cuenta gastos

de manutención y sin descontar el aporte que efectivamente hicieron las IES públicas al Programa.

A partir de la segunda versión, el MEN decidió entregar a las universidades estatales, por cada estudiante, un valor calculado con base en la matrícula promedio de sus alumnos en pregrado y las transferencias del Estado a la universidad. El pago desconoció, entonces, el esfuerzo que las universidades estatales realizaban año tras año para suplir con recursos propios, consultorías, asesorías y extensión, los costos misionales que el Estado no aportaba y, por consiguiente, las universidades estatales no recibieron lo que en justicia les costaba cada estudiante, sino que, además, tuvieron que aportar al PSPP con su escaso presupuesto, incrementando la desfinanciación a la que estaban sometidas.

Para la tercera versión, aunque subió la cantidad de estudiantes del programa en algunas públicas, el porcentaje de ingresos para las privadas tan solo bajó al 94 % del total. El 30 % de cupos para las universidades estatales anunciado por el Gobierno al momento de lanzar la cuarta versión del PSPP no logró trastocar una tendencia forjada por la estructuración del programa, su concepción original y la cosmovisión predominante, demasiado frágiles frente a una manipulada publicidad de la esperanza.

Al completar las cohortes previstas para los 40.000 estudiantes del PSPP en 2018, su precio superó los \$3.5 billones, incluidos los subsidios de sostenimiento y sin considerar los costos de la deserción. En síntesis, una suma astronómica destinada a solo 40.000 estudiantes, semejante a la girada por la Nación a las universidades públicas, para la atención de 620.000 estudiantes en un año. Por esa razón, al tiempo que niegan el ingreso a los nuevos estudiantes del Programa “Generación E”, algunos directivos de centros privados deploran hoy los recursos que se evaporaron disfrazando su procacidad con sentimientos sociales que nunca demostraron para reducir al menos los costos de matrícula que el PSPP les cancelaba.

El cántaro se rompe

En 2017, varias gotas rebosaron el vaso y lo derramaron. Con el derrumbe de los ingresos mineroenergéticos, en lugar de reestructurar o terminar el PSPP, el Gobierno prefirió dejar a las universidades estatales sin el recurso CREE, trasladándolo a las privadas para continuar con el programa de los pilos. Las públicas recibieron en 2015 el 100 % de la porción correspondiente del CREE, pero en 2016 les fue entregado tan solo el 46,4 %, mientras el resto se fue directo a los Créditos Beca Icetex, Programa Ser Pilo Paga. Sin embargo, en 2017 la situación empeoró: el 66,9 % de lo recaudado pasó al PSPP, y se anunció que para el año 2018 el mismo programa recibiría el 100 %; es decir, el recurso había hecho un traslado paulatino y descarado de unas instituciones públicas a otras no oficiales y, por cuenta de ello, las universidades del Estado dejaban de recibir

en 2017 \$326.154 millones y cerca de \$500.000 millones en 2018. Las adiciones presupuestales prometidas, además, resultaron infladas y no lograron contrarrestar otros descuentos, tributos y reducciones que crecían.

Con energía, desde la Universidad Pedagógica Nacional se empezó a denunciar la situación a través de columnas en el diario *El Espectador* y por otros medios que, por cierto, han servido de base al presente escrito. Los foros de análisis y denuncia con respecto a la situación financiera de las universidades estatales proliferaron y empezaron a dimensionar su eco: “Ser pilo no paga si lo público se acaba”, se gritó como consigna agitadora. Poco a poco, se impulsó el paro nacional universitario y el 4 de octubre de 2017 tuvo lugar una movilización enorme que conmovió a la prensa y a la capital. En la carta que los manifestantes presentaron ante el Ministerio de Educación Nacional, quedaron sentadas sus peticiones:

1. Garantizar la asignación total y directa de los antiguos recursos CREE a las IES públicas.
2. Implementar lo mandado por la Ley 1819 de 2016, Reforma Tributaria, destinando a las instituciones de educación superior públicas el 40 % de medio punto de IVA social y los excedentes cooperativos.
3. Así mismo, negar todo aval al Programa Ser Pilo Paga como política de Estado, por ineficiente y oneroso para el país, por desviar recursos públicos a instituciones privadas y bolsillos particulares, y por arrebatar recursos necesarios para el funcionamiento de las IES Estatales.
4. Exigir en el Presupuesto General de la Nación 2018 los recursos necesarios para la educación, ciencia y tecnología, cultura y deporte, oponiéndose a todo recorte.
5. No conceder aval a proyectos de ley que, como la Financiación Contingente al Ingreso, o aquel que regula el cobro de derechos de grado y complementarios sin especificar la sustitución de dichos recursos para las IES públicas, terminan lesionando en forma directa y concreta a dichas instituciones y ampliando la política privatizadora que prefiere la financiación de la demanda, desfinanciando y eliminando la oferta educativa que corresponde al Estado.

De esta manera, la opinión pública empezó a conocer las verdades del PSPP y su ineficiencia en materia financiera. Columnistas de diversos medios e incluso personajes como “Tola y Maruja” expresaron su apoyo. Una inmensa mayoría de televidentes (más del 97 %) contestó positivamente a la pregunta formulada por Yamid Amat, de acuerdo con la cual el Congreso debía incluir en el presupuesto 2018 un incremento considerable para las universidades públicas.

En contra de las bondades que la publicidad pagada por el Ministerio le atribuía al PSPP, se demostró que su aporte a la ampliación de cobertura era insignificante, que impactaba negativamente la inequidad existente en Colombia con respecto a la Educación Superior y que, por el contrario, profundizaba su tendencia privatizadora. Quedó claro, igualmente, que el programa no ofrecía becas, sino créditos condonables y llevaba en su seno un número importante de potenciales deudores del Estado con la tasa de matrículas más alta del continente (Atehortúa, 2017)².

Aunque el paro nacional no logró tomar fuerza, el rector de la Universidad Pedagógica Nacional, en ese momento presidente de la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun), fue citado al Ministerio de Hacienda y a las comisiones presupuestales del Congreso para explicar la situación. Al final, un día antes de que se aprobara a pupitrazo el presupuesto, se accedió a incluir una partida adicional de \$100.000 millones para las universidades estatales que, a duras penas, recuperaba una porción del arrebatado CREE.

Las pocas universidades que permanecían en paro lo levantaron a espera de una mejor coyuntura. Los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional convocaron un encuentro distrital y posteriormente otro nacional de estudiantes de la educación superior que recibió en noviembre de 2017, en la Universidad Nacional, a más de mil jóvenes procedentes de todo el país para discutir la esencia programática de la movilización a la cual se verían abocados en 2018. Fue así como empezó a nacer lo que sería la Unees.

El Ministerio de Educación Nacional, en cabeza de Yaneth Giha, no escuchó los clamores. En un principio, incluso, negó que las universidades estatales estuvieran al borde del colapso que se anunciaba con anticipación para los años 2018 y 2019. Aunque la ministra no llegó a conocer en esencia a la universidad pública, la realidad fue tozuda y el Sistema de Universidades Estatales (SUE) empezó a mostrar su situación real con la preocupación de los rectores. Sin embargo, nada movió a un Ministerio poco técnico e incompetente: el CONPES, diseñado como supuesta estrategia salvadora, se fue al traste. Para sosegar las críticas y con la anuencia del presidente de la República, se ofreció entonces modificar el PSPP sin tocar su estructura mientras, en realidad, se continuaba con el propósito de convertirlo en política de Estado. Antes de que terminara el período presidencial de Santos, la consigna que circulaba con certeza era contundente: “¡A parar para avanzar!”.

2 Obsérvese: Atehortúa, A. Columnas publicadas por *El Espectador*. Octubre, noviembre y diciembre de 2017. Igualmente, la “Carta al Congreso de la República” publicada por *El Espectador*, en octubre 16 de 2017. Algunos apartes del presente texto se basan o retoman lo planteado en dichas comunicaciones.

Logros y falencias del movimiento

El movimiento universitario de 2018 obtuvo logros de diverso tipo: políticos y financieros; de inmediato y corto plazo; como producto del movimiento y ligados a sus peticiones. Las falencias están relacionadas con sus errores y debilidades. Intentamos, a continuación, una breve exposición de las conquistas y las limitaciones.

Reivindicaciones alcanzadas

El logro más importante de la movilización se presentó con el incremento al presupuesto base de las universidades estatales: 3.5 % para el año 2019, 4.0 % para 2020, 4.5 % en 2021 y 4.65 % para el año 2022. En términos reales, dichos porcentajes concretan una cifra cercana a \$1,34 billones a lo largo de los cuatro años del actual gobierno, que continuará reflejada en los años siguientes; no solo porque la base presupuestal es acumulativa, sino también porque difícilmente un nuevo gobierno podrá desconocer la continuidad del incremento presupuestal acordado para 2022 en 4.65 %. Desde luego, este porcentaje anual continuará hacia adelante.

Además del compromiso para gestionar una reforma estructural al Sistema General de Regalías, con el objeto de estabilizar y priorizar recursos para la Educación Superior Pública, el acuerdo incluyó \$1,5 billones para proyectos de inversión, fortalecimiento de infraestructura, investigación, ciencia, tecnología e innovación de las IES públicas, durante los años 2019 y 2020.

Así mismo, para el pago de pasivos e inversión en temas de infraestructura, bienestar estudiantil, dotaciones, formación docente de alto nivel y fortalecimiento institucional, se acordó una inversión de \$1,35 billones para los cuatro años, que recoge paulatinamente el déficit existente para 2018 en \$500.000 millones.

Igualmente, el acuerdo firmado entre el Gobierno Nacional y las plataformas estudiantiles y profesoras contempló la entrega de los excedentes de las cooperativas, calculados en \$300.000 millones, para las IES públicas, conforme lo establecido en el parágrafo 2 del artículo 19-4 del Estatuto Tributario.

Compromisos establecidos

Además de lo expuesto en relación con el Sistema General de Regalías, quedó expresa la necesidad de construir mecanismos que aseguren la transferencia de recursos de funcionamiento a todas las Instituciones Técnicas Profesionales, Tecnológicas y Universitarias Públicas (ITTU) del país, e incluir en el Plan Nacional de Desarrollo la habilitación legal para destinar, de manera gradual y según el texto suscrito, el 20 % de los saldos presupuestales apropiados y no

comprometidos del Presupuesto General para inversión y funcionamiento entre las IES públicas y el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.

Se garantizó, así mismo, el reconocimiento a título de reembolso del 100 % del descuento electoral en matrículas para todas las IES públicas, y la vinculación a la Ley de Financiamiento del reconocimiento a los gastos de representación de los docentes de las IES estatales, lo que en efecto se cumplió.

El Gobierno Nacional adquirió el compromiso de reformar integralmente al Icetex, incluyendo la transformación de su gobernanza, estructura y características de los portafolios y fuentes de financiación, además de los fondos creados por la Ley 1911 de 2018 referentes a la financiación contingente al ingreso. En el Congreso de la República, por otra parte, se gestionará la modificación de los artículos 86 y 87 de la Ley 30 de 1992, para garantizar el funcionamiento y estabilidad de las IES públicas.

Además de lo anterior, el acuerdo contempló el ajuste normativo a la medición de calidad de las revistas, Pubindex, creando una Mesa Técnica para dicha labor, al igual que la instalación de Mesas para la reforma al Sistema General de Regalías, la Reforma al Icetex, y la formalización de la “Mesa de Diálogo para la construcción de acuerdos y soluciones que permitan resolver la situación actual de la educación superior”. En estos hechos, el Ministerio de Educación Nacional ha trabajado en consecuencia durante los primeros meses del año 2019.

Logros políticos

En materia política, el movimiento universitario de las instituciones estatales logró pleno reconocimiento y amplia favorabilidad en la opinión pública nacional. Tal como lo dijeron varios de sus líderes, el ejemplo de su movilización brilló para todos los sectores sociales con máximas o consignas que se agitaron en la calle: “Ser pilo en la lucha paga”, “Plata sí hay” o “Movilizarse sí paga”.

En la cosmovisión de la ciudadanía, el estudiantado robusteció su presencia como actor social de importancia por el carácter pacífico e inteligente de su movilización; por el sentido otorgado a sus reivindicaciones y por saber asociarlas en cada momento a hechos concretos de envergadura nacional: la discusión del Programa Ser Pilo Paga como política de Estado, la aprobación del Presupuesto General de la Nación, la discusión del Plan Nacional de Desarrollo, las luchas de Fecode y la propuesta de un paro cívico nacional.

Sin duda, la fortaleza del movimiento estudiantil se midió en sus logros. Ninguno de los recientes paros o movilizaciones sociales alcanzó en presupuesto lo que obtuvieron los universitarios. El reciente Paro Cívico del Chocó, por ejemplo, conquistó un aporte de \$720.000 millones para financiación de carreteras y una cifra algo menor para la construcción de un hospital de tercer

nivel, proyectos para la interconexión eléctrica de once municipios y otras inversiones. En Buenaventura, el Gobierno Nacional se comprometió a invertir cerca de 1,6 billones de pesos en obras. El paro agrario de 2014, por su parte, obtuvo la destinación de \$250.000 millones mediante una línea especial para el fomento de la economía campesina, indígena y afro. El presupuesto alcanzado por la movilización universitaria se acerca, en cambio a los \$6 billones en los próximos cuatro años.

Es más, el movimiento tuvo una conquista indirecta: atemorizado por el crecimiento del paro y amenazado por el disgusto de Fecode frente al proyecto de Ley 57 de 2018 que pretendía “dictar normas orgánicas en materia de recursos”, el gobierno se apresuró a retirarlo del Congreso para evitar el peligro de enfrentar al mismo tiempo a educadores oficiales de la educación básica y media y a educadores y estudiantes de la educación superior. Y otra conquista concreta: el abandono de los propósitos para convertir el PSPP en política de Estado.

Debilidades

Por supuesto, correspondería a los actores un análisis del movimiento, su desarrollo y resultados. No obstante, con respecto a las falencias, se postulan tres elementos que fueron visibles para la comunidad universitaria del país:

i) Aunque la organización estudiantil logró consolidarse en sus plataformas, no se concretó la unidad entre ellas. Pese a las alianzas y acciones conjuntas en muchos temas y en diversas tareas de la movilización, que lograron plasmarse en un Comando Nacional Universitario o en el Frente Amplio por la Defensa de la Educación Superior, la fractura entre las organizaciones tuvo lamentables expresiones públicas en hechos concretos, así como dicciones diversas, a veces salidas de tono, a través de las redes sociales. Queda el reto de profundizar acercamientos, de propiciar unidades de acción más amplias y de procurar identidades orgánicas por encima de las diferencias políticas o de cualquier orden.

ii) Si bien la Unees consolidó su estructura en el Encuentro de delegados realizado en Florencia durante los días 14, 15, 16 y 17 de septiembre, luego de eventos efectuados en Bogotá y Medellín; al terminar el movimiento, en enero de 2019, fue visible una importante fragmentación que ocasionó cuestionables episodios en algunas asambleas estudiantiles que llegaron incluso a rechazar el acuerdo sin comprenderlo a conciencia. Estos hechos culminaron con el retiro o renuncia de gruesa parte de sus voceros, sin que se les reconociera su papel, y cobraron confusiones en ulteriores encuentros como el verificado en Popayán. Al respecto, resulta necesario trabajar por la unidad desde la base, valorar lo alcanzado y fortalecer la plataforma

con la prevalencia de los intereses que exige la defensa consecuente de la Educación Superior Pública y de la educación en general.

iii) A pesar de los esfuerzos negociadores de las plataformas profesoras, no fue posible alcanzar un acuerdo nacional con el Gobierno para obtener en concreto, sin plazos ni cortinas, la formalización laboral de los docentes mal llamados ocasionales y catedráticos, con el correspondiente compromiso financiero por parte del Estado. Los incrementos obtenidos en los presupuestos universitarios no alcanzan para la formalización laboral docente de miles de profesores que, en un porcentaje del 80 % sobre el total, sostienen en sus hombros el peso de la academia en las universidades públicas. En este aspecto, la lucha debe continuar.

A manera de cierre

Por la participación alcanzada en la movilización, su carácter, persistencia y conquistas, el movimiento universitario de 2018 y el Acuerdo alcanzado por este con el Gobierno Nacional ocupan, sin lugar a dudas, un sitio importante en la historia de los movimientos sociales y sus conquistas en Colombia. Será tarea de los historiadores, académicos y analistas sociales examinar sus alcances, fortalezas y debilidades a través del tiempo.

Aunque los temas y puntos plasmados en el Acuerdo del 14 de diciembre de 2018 debían abordarse en Mesas Técnicas para garantizar su implementación, el resultado de lo obtenido no ha logrado alimentar el debate en la Mesa de Diálogo creada para su seguimiento como continuación de la Mesa establecida en las negociaciones de 2018. Como estudiantes y profesores lo han señalado, esta Mesa ha sido más un escenario de información agenciado por el Gobierno y el Ministerio que un espacio de diálogo, orientación y concreción de lo acordado.

Así mismo, estudiantes y profesores han denunciado algunos incumplimientos por parte del Gobierno. Entre ellos, se destaca la destinación de lo acordado para ciencia, tecnología e innovación, que cubre los puntos 8 y 9 sobre los recursos de “saldos apropiados y no comprometidos” que deben trasladarse a ese destino. Dichos rubros no fueron asignados en 2019 y no es clara su asignación en los próximos años. Con respecto a las garantías y otros aspectos estructurales discutidos por las Mesas Técnicas, su avance no logra conjugar la orientación estratégica planteada por el movimiento ni expresar sus reivindicaciones. En el caso de la propuesta que adelanta el Congreso para reformar los artículos 86 y 87 de la Ley 30, su contenido retrocede años de lucha, revive el *lobby* o individualización presupuestal de las universidades y no consulta el espíritu de lo acordado en 2018.

Por otra parte, la reforma estructural del Icetex no logra avances significativos y no se eliminan los impagables créditos existentes. La reforma al Sistema General de Regalías que cursa en el Congreso de la República excluye la definición de fondos específicos para la asignación de un porcentaje de estos recursos a la Educación Superior Pública sin detrimento para las regiones productoras y, en la distribución acordada para el año 2018, se han desconocido universidades que, finalmente, no recibieron un solo peso del monto correspondiente a regalías según lo acordado.

Si bien el modelo establecido para la clasificación de las revistas científicas ha incluido áreas de las ciencias sociales y humanas y las artes gracias a las discusiones sostenidas en la Mesa Técnica, no ha sido posible examinar y cuestionar a profundidad el modelo mismo y su pertinencia. Finalmente, el uso desmedido, cobarde y en algunas ocasiones asesino de la Fuerza Pública y particularmente del Esmad en contra de las manifestaciones estudiantiles y populares, ha continuado con saldos trágicos sin que el Gobierno Nacional examine siquiera la posibilidad de su desmonte.

En conclusión, quedan numerosas tareas en el orden del día: superar las debilidades, velar por el cumplimiento del Acuerdo, rodear las Mesas Técnicas en funcionamiento, acompañar sus discusiones y avances con movilización y, ante todo, continuar sin descanso en la lucha por la defensa permanente de la educación pública, son algunas de ellas. Esto, en parte, se ha expresado con una participación muy importante del movimiento estudiantil en el paro nacional de 2019.

Una frase de Nelson Mandela resulta elocuente para el camino: “Siempre parece imposible hasta que se hace”.

Referencias

- Atehortúa, A. (4 de diciembre de 2017). La universidad pública: de la Ley 30 a Ser Pilo Paga. *Razón Pública*. Recuperado de <https://razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/10738-la-universidad-p%C3%ABblica-de-la-ley-30-a-ser-pilo-paga.html>
- Atehortúa, A. (11 de diciembre de 2017). Ser Pilo Paga no debería ser política de Estado. *Razón Pública*. Recuperado de <https://www.razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/10751-ser-pilo-paga-no-deber%C3%ADa-ser-pol%C3%ADtica-de-estado.html>
- Carr, E. (2001). *¿Qué es la historia?* Barcelona, España: Ariel.
- De Zubiría, J. (13 de marzo de 2017). *Ser Pilo Paga: un programa que hay que reestructurar*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/problemas-de-ser-pilo-paga/518054>

- De Zubiría, J. (2 de octubre de 2017). Una movilización en defensa de la educación pública. *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/ser-pilo-paga--marcha-de-universidades-publicas-contr-ser-pilo-paga/542436>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Gobierno y estudiantes logran histórico acuerdo que aumenta en más de 4,5 billones de pesos los recursos para la educación superior pública durante el cuatrienio*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-379966.html?_noredirect=1
- Noticias Caracol. (2018). *Desaprobación del presidente se ubicó en 64 %, según encuesta Gallup*. Recuperado de <https://noticias.caracol.tv.com/colombia/nacional/desaprobacion-del-presidente-se-ubico-en-64-segun-encuesta-gallup>
- Observatorio de la Universidad Colombiana. (2016). *Informe especial*. Recuperado de <https://www.universidad.edu.co/category/informe-especial/>
- Pregunta Yamid. (Productor). (4 de octubre de 2017). *Pregunta Yamid: Adolfo León Atehortúa, Presidente de la Asociación Colombiana de Universidades* [YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=jF3xEXeNeog>
- Semana. (2018). *Lo que lograron los estudiantes: un acuerdo histórico para el desarrollo de la Nación*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/acuerdo-historico-entre-estudiantes-y-gobierno-por-la-educacion-superior-publica/594854>
- Sistema Universitario Estatal. (2015). *Sistema Universitario Estatal colombiano. Características del SUE y de la Educación Superior en Colombia*. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/6327>

Las reformas pedagógicas pendientes en la universidad

Julián de Zubiría Samper*

¿Qué se requiere para comprender una ciencia?¹

Para comprender cualquier ciencia, es indispensable que la persona que lo intente tenga consolidadas las competencias para leer y pensar argumentativamente. La explicación es muy sencilla: la ciencia está escrita en forma de ensayos que tienen una estructura jerárquica, en general compleja, y en un lenguaje de difícil acceso para la mayoría de la población. Un texto científico posee una macroestructura en la que una idea central o tesis está argumentada, a su vez, dichos argumentos están subargumentados. Los científicos escriben así buena parte de sus artículos: en forma de estructuras argumentativas.

Dado lo anterior, para acceder a los conceptos, redes conceptuales, teorías y paradigmas de la ciencia, un joven universitario requiere un muy buen nivel de lectura profunda y crítica. Sin estos procesos consolidados, no estará en capacidad de inferir las ideas de los textos ni de captar matices entre lo que un autor formula en un momento de su desarrollo y lo que sostienen otros. La lectura profunda es una condición para captar las tesis y para inferir ideas entretejiendo lo formulado en las diversas partes del texto. Las proposiciones se esconden en

* Magíster Honoris Causa en Desarrollo Intelectual y Educación de la Universidad Católica del Ecuador. Director del Instituto Alberto Merani. Correo electrónico: director@institutomerani.edu.co.

1 Para un desarrollo y ampliación de las ideas aquí formuladas, remito al lector al texto Economía y Pedagogía, en el libro *Diálogos de la economía con otras ciencias* (2006), publicado la Universidad Nacional bajo la edición de Yesid Soler.

las oraciones y por ello no es fácil interpretarlas. Hay que levantar el vestido de las palabras para poder ver de manera directa las ideas y el pensamiento desnudo. Al respecto, Luria decía que las palabras eran las *células del pensamiento* y que la función del pensamiento era precisamente abstraer y generalizar (Luria, 1978, edición 1995). Esta función le permite duplicar el mundo: al mundo de los objetos ahora se le suma el mundo de los símbolos y de las palabras. La función designativa del lenguaje le da al hombre la posibilidad de “operar mentalmente con objetos, inclusive en su ausencia” (p. 35).

Leer, como decía Estanislao Zuleta, es construir, trabajar, elaborar y pensar. Leer no es decodificar un código que ya está plasmado. Leer no es extraer ideas que están en un documento escrito previamente. La lectura es un proceso interestructurante en el cual se vinculan la macroestructura cognitiva del sujeto y la microestructura del texto (Van Dijk, 1997). En este sentido, el lector lee con base en las proposiciones expresadas en el discurso y en las que están almacenadas en su memoria semántica, es decir, las proposiciones y conceptos que hacen parte de su estructura cognitiva. De esta manera, todo lector reconstruye una representación del texto en la que se intenta reflejar el sentido general de este. En términos de Zuleta (1982), podríamos decir:

Que leer es trabajar, quiere decir ante todo que no hay un tal código común al que hayan sido “traducidas” las significaciones que luego vamos a descifrar. El texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera, por decirlo así, un lenguaje interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros “lenguajes”, el trabajo consiste pues en determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción con el que posee el mismo término en otros textos. (p. 4)

De acuerdo con las pruebas internacionales OCDE (2015), podemos hablar de seis niveles de interpretación de un texto escrito, los cuales se inician por una lectura fragmentaria (nivel uno) y culminan en una lectura profunda (nivel cuatro), una lectura crítica (nivel cinco) y una lectura de experto (nivel seis). Es claro que un texto científico demandaría un nivel de lectura igual o superior al nivel cuatro. Así, pues, para comprender cualquier ensayo científico, un joven debería estar en capacidad de captar matices en un texto y de encontrar proposiciones implícitas del autor (nivel cuatro o de lectura profunda). Esta, también es condición para elaborar hipótesis explicativas y tomar distancia frente a lo planteado por el autor en un ensayo, de tal manera que se capten, entre otros, incoherencias, debilidades argumentativas, sobre inducciones, falacias y argumentos que no sustentan completamente la tesis (nivel cinco o de lectura crítica). Leer es una tarea compleja, porque implica reconstruir el pensamiento de un autor y ponerlo a dialogar con las ideas, las actitudes y los procesos propios del lector. Más complejo aún, implica captar esas estructuras ideativas y

relacionarlas con el contexto social, histórico y cultural tanto del autor como del lector y de sus respectivas épocas.

Sin un nivel de lectura que permita inferir la información implícita de un texto o elaborar hipótesis frente a lo escrito, sería impensable la comprensión de un documento científico, ya que varias de las ideas esenciales en un ensayo no son formuladas de manera explícita, y por lo general en un texto se diferencian las interpretaciones y explicaciones del autor de las que realizaron autores previos o de las que él mismo se expresó en momentos previos.

Con el pensamiento pasa algo similar. La ciencia es una construcción hipotética de la realidad a la que hemos llegado como cultura humana, esencialmente por procesos inductivos (de lo particular a lo general) y deductivos (de lo general a lo particular). Según la psicología genética, son características constitutivas del pensamiento formal, el dominio de las competencias inductivas y deductivas (Piaget e Inhelder, en 1955, las denominaron “operaciones intelectuales”); un adecuado nivel de control de variables, así como la capacidad consolidada para formular hipótesis y para elaborar a partir de allí cadenas de proposiciones.

El pensamiento formal es, por tanto, condición para abordar temáticas abstractas de tipo hipotético. En una investigación científica es totalmente necesario un adecuado desarrollo del pensamiento formal para poder formular hipótesis, para ubicar las variables dependientes e independientes, para controlarlas o para interpretar los resultados pudiendo diferenciar entre correlaciones y causas, o relacionando lo encontrado en los estudios con resultados de investigaciones previas. Así, por ejemplo, es indispensable un adecuado desarrollo del pensamiento formal para seleccionar la muestra requerida en una encuesta, ya que es necesario entender que la población no tiene comportamientos idénticos al variar las condiciones económicas, sociales, culturales y geográficas. Y podría extenderme indefinidamente en ejemplos, pensando en asignaturas totalmente formales como el cálculo infinitesimal, u otras más ligadas a la historia, evaluación de proyectos, biología o economía. Para ser comprendidas, todas ellas, demandan un buen desarrollo en el pensamiento formal de los estudiantes.

Múltiples estudios pospiagetanos reconceptualizaron las conclusiones de la psicología genética sobre el pensamiento formal, y encontraron que los conceptos jugaban un papel central en el pensamiento, papel que había sido subvalorado por Piaget. Esta conclusión acercó a los pospiagetanos a las tesis centrales de los enfoques histórico-culturales (especialmente las de Bruner [1965, 1967, 1969], Merani (1979), Wallon (1948), Davidov (1987) y Shardakov (1977)). Debido a ello, hoy en día existe mayor consenso en torno al papel que

en el pensamiento cumplen los contenidos, ya sean conceptos, categorías o redes conceptuales (Shardakov, 1977).

Lo anterior significa que los procesos de pensamiento no bastan para poder interpretar los principios y postulados de la ciencia. También es necesario poseer redes de conceptos inclusores en la disciplina o ciencia de la cual estemos hablando (Ausubel, 1983). En términos coloquiales, no basta tener consolidados procesos hipotético-deductivos, si se carece de conceptos claros y diferenciados sobre la ciencia que se aborda. Ya lo decía Mario Carretero tres décadas atrás para las ciencias sociales, pero que bien se puede extrapolar a cualquier ciencia:

En definitiva, si queremos que los alumnos comprendan la estructura y la dinámica de los fenómenos sociales es preciso que les proporcionemos ambos aspectos, habilidades inferenciales y marcos o redes conceptuales. O dicho en un lenguaje más coloquial, no basta con enseñar a pensar a los alumnos, también es necesario proporcionarles contenidos específicos sobre los que ejercitar esa capacidad inferencial. (Carretero, Pozo y Asensio, 1989, p. 24)

¿Cómo llegan los estudiantes a las universidades?

El problema bien complejo es que cualquier profesor universitario en Colombia y América Latina sabe que los alumnos que llegan del colegio presentan notables falencias para comprender las ciencias y las matemáticas. Por lo general, tienen bajos niveles en lectura y escritura, presentan serios problemas para argumentar, generalizar y formular hipótesis, y no han desarrollado la autonomía que les permita resolver los dilemas éticos a los que se enfrentarán a diario en la vida universitaria. Todos los docentes lo saben, pero es poco lo que han hecho las universidades para enfrentarlo. La solución sigue pendiente y se sigue aplazando. El costo de ello son los altísimos niveles de deserción universitaria, en especial, en los primeros semestres.

Desde el primer semestre, los estudiantes reciben lecturas que, en promedio, suelen superar las 300 páginas por semana, lo que equivale más o menos a unos dos libros semanales. Sin embargo, la gran mayoría de ellos tiene serias dificultades para inferir ideas de un pequeño párrafo; mucho más para leer contextualmente, interpretar o captar matices e inconsistencias lógicas en un ensayo científico escrito en un lenguaje técnico y con un enramado complejo de ideas subyacentes. Son aún mayores sus debilidades en escritura, autonomía y pensamiento argumentativo e hipotético-deductivo. La parte más compleja es que sin estas competencias transversales consolidadas no es posible acceder a las competencias propias de las disciplinas, a las competencias disciplinarias.

Las pruebas nacionales e internacionales en las que hemos participado permiten pensar que tan solo entre un 1 % y un 4 % de los estudiantes cumple con las condiciones cognitivas necesarias para comprender las ciencias al llegar a

las universidades. En lectura, los últimos estudios internacionales nos permiten afirmar que tan solo el 0,9 % de la población de 15 años alcanza el nivel de la lectura crítica, a pesar de llevar diez años de escolaridad y haber interactuado con cerca de 90 docentes (OCDE, 2015). Al mismo tiempo, el 43 % de los jóvenes de 15 años en Colombia no es capaz de hacer inferencias de textos en extremo sencillos, ya que están ubicados en un nivel de lectura fragmentario, propio de niños de 6 o 7 años. Pese a encontrarse en la adolescencia, según su edad cronológica, sus procesos cognitivos e interpretativos están atrasados debido a los bajos niveles de la calidad educativa. Es triste, pero es casi como si nunca hubieran pisado un aula de clase. El país tiene que reconocer que la educación oficial básica es de muy bajo nivel de calidad. De esta manera, la escuela ha impactado aspectos, en general más ligados a la interacción social con compañeros, y menos a los procesos intencionales de aprendizaje que infructuosamente se buscan en las aulas de clase.

En argumentación y deducción, los estudiantes que alcanzan un buen resultado a nivel nacional, según pruebas Saber 11, están entre un 2 y un 4 % según el área de dominio. En cualquier caso, es extremadamente bajo. Como puede verse, el panorama es bastante desalentador.

¿Qué podemos hacer para resolver estos problemas?

La solución estructural es evidente: hay que hacer la revolución pedagógica en la educación básica. El problema es que esto implica una profunda transformación de los modelos pedagógicos, los sistemas de formación de docentes y los currículos vigentes en los colegios. Pero todos los ministros de Educación, hasta el momento, se han contentado con “pañitos de agua tibia” y con hacer, esencialmente, “más de lo mismo”. Han creído —muy equivocadamente— que los cambios provendrán del incremento en el tiempo de la jornada y no de cambios pedagógicos profundos y estructurales en los modelos pedagógicos llevados a cabo en el aula. En consecuencia, las prácticas educativas siguen atadas a la mecanización, a los aprendizajes impertinentes y al paradigma de la transmisión de la información. Por eso, los resultados actuales son muy similares a los alcanzados treinta años atrás. ¿Qué pueden hacer las universidades para enfrentar el problema?

Las universidades no tienen ninguna opción diferente, que fortalecer los estudios generales y las competencias transversales desde el primer año. Necesariamente, deben consolidar la lectura contextual y crítica, el pensamiento formal y el argumentativo. Así mismo, tienen que desarrollar la autonomía cognitiva y moral de los estudiantes. Mientras no lo hagan, la deserción seguirá siendo muy alta, en especial, en los primeros semestres, y bajará la calidad educativa y el valor agregado por ellas. Los estudiantes leerán montones de

fotocopias sin comprender ni interpretar y escribirán diversos “ensayos” sin tener las competencias para hilvanar ideas, tejer proposiciones y reestructurar conceptos. Comprender por qué muchos de estos jóvenes no logran tampoco, durante su largo tránsito por la universidad, consolidar las competencias transversales, es clave para saber cómo resolver el problema pedagógico señalado. El problema no es de los docentes ni de los estudiantes, es de un sistema educativo centrado en el aprendizaje y en la transmisión de informaciones. Y, evidentemente, de un sistema social que crea y reproduce las inequidades, contando para ello incluso con su sistema educativo.

Las universidades oficiales presentan algunas especiales desventajas en este proceso. Sus estudiantes provienen de hogares privados culturalmente, y de colegios públicos y entornos con menor riqueza cultural. Para entender esto, es muy importante conocer que el problema de la educación en Colombia no solo es de baja calidad. También sufre de una acentuada inequidad, lo que implica que estudiantes provenientes de familias de menores ingresos² y de colegios públicos presenten sensibles desventajas frente a los resultados que alcanzan los jóvenes de estratos altos y que estudian en las grandes capitales del país³. Las graves debilidades e inequidades se aumentan si los aspirantes vienen de sectores rurales, pertenecen a minorías étnicas o son mujeres, ya que las inequidades en Colombia son múltiples⁴.

Para completar, las universidades oficiales utilizan unas pruebas de admisión que no logran detectar las falencias en pensamiento y lectura, ya que siguen evaluando conocimientos particulares y fragmentados. Se hizo realidad la fábula de Esopo de la tortuga y la liebre. Treinta años atrás, sus procesos de admisión superaban con creces a los realizados mediante pruebas del Icfes; esta entidad, con rigor científico y trabajo profundo y sistemático, fue realizando cambios esenciales que le permitieron dar un salto significativo en el año 2000, cuando pasó a pruebas de competencia que evalúan a partir de criterio y cada vez con un mayor nivel de generalización. El resultado es que hoy las pruebas Saber son significativamente mejores para determinar fortalezas y debilidades en las competencias para pensar y comunicarse de los estudiantes que se pre-

2 Según los cálculos del exdirector del Icfes Daniel Bogoya, para el 2011 y teniendo en cuenta las pruebas Saber Pro, el promedio de estrato del CESA, Eafit y la Universidad de los Andes era superior a 4,64 al tiempo que en la universidades del Magdalena, Distrital y Nacional era de 2, 2,4 y 2,9, respectivamente). Al respecto, ver, https://universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/ubicacion_de_las_ies_segun_estrato_socioeconomico_de_sus_estudiantes.pdf

3 Para las admisiones especiales realizadas en zonas de frontera o con poblaciones históricamente privadas culturalmente, la inequidad es todavía mayor. Tal es el caso de los Peama para el caso de la Universidad Nacional. Los aspirantes provienen de colegios públicos, familias de estratos bajos y, con frecuencia, de municipios no capitales.

4 Esta tesis es desarrollada en el ensayo del autor titulado *La educación en Colombia aumenta las brechas sociales* (De Zubiría, 2014).

sentan. Sabiendo eso, todas las universidades privadas las utilizan. Las universidades oficiales se resisten al cambio y siguen empleando las mismas pruebas de hace treinta años⁵.

¿Deben reformar las universidades su trabajo en estudios generales?

Hace treinta años, dimos un debate parecido para resolver problemas muy similares en la educación básica. En ese momento, aparecieron dos grandes propuestas para el desarrollo del pensamiento y de las competencias comunicativas. La primera sostenía que en las asignaturas regulares los docentes necesariamente favorecerían el pensamiento, recurriendo al análisis y la síntesis. Se trataba de una invitación a su voluntad para transformar la escuela. El principal argumento era que el pensamiento no se podía desarrollar en el vacío y que por ello no debería haber un área orientada a promover los procesos de pensamiento de manera sistemática, secuencial y organizada, y que tampoco era necesaria un área orientada a consolidar los procesos comunicativos, porque estos se adquirirían leyendo y escribiendo en las diversas asignaturas. Esta tesis fue adoptada por unanimidad en el MEN, bajo el presupuesto de que niños y jóvenes aprenderían a pensar y a comunicarse trabajando en ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y matemáticas. Se decía que ellos sabían pensar y que los jóvenes eran muy creativos, y que lo que se necesitaba era orientar su agudo pensamiento y su destacada creatividad para que no fueran mal utilizadas. Los docentes que decían esto confiaban poco en las pruebas y concluían que no había que tener en cuenta los diagnósticos sino la invitación a los docentes a cambiar voluntariamente sus didácticas y prácticas de aula⁶.

Como todos sabemos, perdimos tres décadas y no resolvimos el problema que teníamos en frente. Entre otras razones, porque no reconoció ni diagnosticó adecuadamente el problema que se quería resolver. Se equivocaron el MEN y sus asesores en el diagnóstico del problema y, por tanto, en la solución de este.

Lo peor es que hoy en día algunos influyentes docentes universitarios hacen una propuesta muy parecida a la que sostuvo el MEN en 1985, y a la que defendió el profesor Carlos Vasco para la misma época. Según la tesis actual, formulada por estos docentes universitarios, tampoco es necesario, hoy en día,

5 Una de las explicaciones de este atraso en las pruebas de admisión en las universidades oficiales se explica por la resistencia que han dado los docentes en contra del concepto de competencia. Presuponiendo que las competencias son preparación para el trabajo y una orientación dada por el Banco Mundial, muchos docentes han dejado de utilizar los resultados de las pruebas Saber y Saber Pro. La paradoja es que utilizan unas pruebas centradas en informaciones particulares y muy desligadas de los procesos de pensamiento y lectura crítica.

6 Una síntesis de este debate se encuentra en el texto del profesor Vasco y en mi texto sobre el tránsito de la escuela nueva al constructivismo (2001).

un trabajo sistemático y riguroso en lectura y en pensamiento. Bastaría —suponen ellos— con que el estudiante se enfrente a problemas e investigaciones contextualizadas, para que consoliden sus competencias cognitivas y comunicativas. También estos profesores desconfían de los resultados de las pruebas estandarizadas, no aceptan el concepto de competencia y por ello no incluyen en sus análisis los resultados. Por el contrario, los “interpelan”. Consideran que las pruebas de admisión de las universidades públicas tienen la “ventaja” de no recurrir a competencias, término que perciben como asociado a la preparación para el trabajo “neoliberal”, y que proviene del Banco Mundial. Como si los términos fueran propiedad de una determinada visión, y no campos de combate entre distintas visiones pedagógicas. Es un discurso muy similar al que se presentaba en Colombia en 1985⁷. De alguna manera, pareciera que el tiempo se hubiera detenido, y los discursos y discusiones tienden a permanecer en el tiempo. Me temo que estamos muy próximos a repetir en las universidades oficiales nacionales la equivocada estrategia que se adoptó para la casi totalidad de colegios del país treinta años atrás. Todos conocemos las consecuencias de esta situación.

En la educación básica, tres décadas atrás, muy pocos sostuvimos una tesis contraria a la adoptada por el MEN, y propusimos llevar a cabo dos tipos de trabajo de manera escalonada: crear un área para promover los procesos de pensamiento y los niveles de lectura y escritura, y consolidar —un tiempo después— en todas las áreas y grados los mismos procesos que se ejercitaban en el área de pensamiento y en el área de competencias comunicativas con contenidos propios de cada una de las disciplinas. La idea era que el pensamiento y las competencias comunicativas requerían un trabajo sistemático, jerárquico y organizado y que, por ello, era equivocado dejar al azar su desarrollo.

El tiempo nos dio la razón, y mientras los colegios que siguieron el lineamiento del MEN (casi todos), se han mantenido estancados en el desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes en los últimos veinte años, quienes optamos por crear un área de pensamiento y otra de competencias comunicativas para jalonar los procesos de pensamiento y comunicación, y por transversalizar dichos procesos con las competencias propias de las disciplinas, hemos mejorado hasta un 40 % los resultados en pruebas Saber 11, frente a los resultados que obteníamos en el año 2000. La explicación es sencilla: Se requiere un trabajo sistemático, jerárquico y organizado para impulsar en los estudiantes procesos cognitivos, metacognitivos y comunicativos que se usan en el estudio de la ciencia, ya que en esta priman los conceptos propios de las disciplinas y no los procesos de pensamiento. Algo similar puede decirse de las competencias comunicativas:

7 Al respecto, invito a leer el texto del profesor José Gregorio Rodríguez de la Universidad Nacional de Colombia (2018).

“Se requiere un trabajo sistemático, consciente y deliberado para adquirir niveles altos en la lectura y escritura contextual y crítica” (De Zubiría, 2018b, párr. 8). No basta poner a niños y jóvenes a leer y escribir. Si así fuera, los estudiantes no presentarían los graves problemas que hoy tienen en la consolidación de sus competencias comunicativas, ni en el colegio, ni en la universidad.

Más recientemente, en educación básica, la ciudad de Tunja adoptó el criterio que hemos expuesto aquí y creó desde la Secretaría de Educación un responsable para el trabajo en pensamiento, otro en competencias comunicativas y otro en competencias ciudadanas. La idea es que ellos pidieran acompañar a las instituciones educativas en la implementación de estas áreas transversales. Sus resultados no podrían ser mejores, al tiempo que Tunja es la ciudad que más progresó en los resultados de las pruebas Saber 11 para el periodo 2010 a 2015. Debe llamarse la atención que para el 2010 los resultados de las principales ciudades capitales eran muy similares, pero que para el 2015 ya ubican a la capital de Boyacá con los mejores resultados en pruebas Saber 11, entre todas las capitales del país (figura 1).

Figura 1. Porcentaje de estudiantes ubicados en los puestos 1 al 400

Porcentaje de estudiantes ubicados en los puestos 1 al 400			
Años 2005-2010-2015			
Entidad territorial	2015 - %	2010 - %	2005 - %
Departamental			
Santander	49,38	37,46	39,82
Cundinamarca	49,12	40,20	36,51
Arauca	46,51	35,21	36,86
Norte de Santander	44,40	39,12	39,49
Casanare	43,37	34,80	32,82
Ciudades capitales			
Tunja	71,14	55,45	53,10
Bucaramanga	67,48	56,95	55,74
Pasto	62,16	54,11	47,76
Bogotá	61,50	54,08	52,72
Villavicencio	59,15	44,56	42,69

* No incluye a: Bucaramanga, Floridablanca, Girón, Piedecuesta y Barrancabermeja

Fuente: Ministerio de Educación Nacional
Infografía: Aurelio Valencia Gómez

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2015).

La recomendación que se deriva para las universidades es evidente: “El primer año de estudios se debería dedicar por completo a consolidar los procesos de pensamiento, los metacognitivos, la lectura y la escritura contextual y crítica” (De Zubiría, 2018b). Para hacerlo, lo ideal sería contar con nuevas asignaturas concentradas en esos procesos, pero recurriendo a debates de actualidad, contextualizados y articulados con el área de interés de los jóvenes. Así mismo, sería

muy recomendable contar con asignaturas dedicadas a fortalecer los procesos de pensamiento hipotético-deductivo. Serían asignaturas que transformarían por completo los actuales modelos pedagógicos vigentes en las universidades, y de allí que es claramente equivocado denominar a este periodo como “año cero” o considerarlo como un periodo en el que exclusivamente se van a “remediar” los problemas con los que llegan los estudiantes provenientes de la educación media. En las nuevas clases, los estudiantes participarían activa y colectivamente en la construcción de los debates y en los análisis y la interpretación de las lecturas abordadas. Serían asignaturas pensadas para empoderarlos y para fortalecer el trabajo en equipo. En ellas, ningún docente podría recurrir a clases magistrales, y estas estarían diseñadas para reelaborar ideas, es decir, para fortalecer la metacognición, algo que en general no se hace actualmente ni en los colegios ni en las universidades. Debe tenerse muy presente que si no hay un cambio general en el modelo pedagógico implementado en estas asignaturas, tampoco habrá ningún cambio en las estructuras cognitivas y valorativas de los estudiantes.

En este primer año, también se debería incluir un proyecto de investigación que permitiera articular el trabajo desarrollado en las nuevas asignaturas de manera aislada. Debe entenderse que este proyecto no sustituiría a las anteriores asignaturas, ya que su propósito sería diferente: favorecería procesos de síntesis, competencias investigativas, visiones globales y holísticas; favorecería un pensamiento global e integrador, y no tanto el pensamiento analítico, y las competencias transversales que se fortalecerían con las asignaturas propuestas.

Los estudios adelantados por Ken Bain (2011) en universidades estadounidenses lo llevan a una conclusión similar a la que hemos sustentado para Colombia. En general, el docente universitario enseña conceptos científicos, lo que no es lo mismo que enseñar a pensar científicamente, competencia que solo logran los grandes maestros. Para pensar, se requiere, además de los conceptos, de los procesos de pensamiento y la metacognición. La pregunta de Bain es muy pertinente: ¿las asignaturas que toman los estudiantes en las universidades están cambiando las maneras para pensar y representar el mundo? Su conclusión es que eso solo se logra de manera extraordinaria por parte de unos muy pocos maestros efectivamente excepcionales. En sus propios términos:

¿Cambió la asignatura la forma de pensar de los estudiantes? La verdad es que no. Cuando acabó el curso, los dos físicos pasaron de nuevo el cuestionario y descubrieron que la asignatura había producido cambios comparativamente pequeños en la manera de pensar de los estudiantes. Incluso muchos estudiantes de “A” continuaban pensando como Aristóteles y no como Newton. (Bain, 2011, p. 33)

Nuestras conclusiones en Colombia son similares: los docentes universitarios con frecuencia enseñan ciencia, pero eso es una cosa muy distinta a enseñar a pensar científicamente. Así, por ejemplo, Una cosa es aprender los conceptos o teorías físicas, pero otra diferente es pensar físicamente (De Zubiría, 2018b). Para esto último, se requiere poner en uso dichos conceptos en situaciones cotidianas, operar con ellos, y evaluar hasta qué punto fueron bien usados. Es por eso que una asignatura especial, dedicada a la argumentación (debates), y otra dedicada a consolidar la lectura contextual y crítica, si se acompañan de un cambio en el modelo pedagógico, permitirían un trabajo sistemático sobre los procesos de lectura y de pensamiento que están profundamente atrasados entre los “primíparos”.

Bain introduce un elemento importante que ayuda a encontrar la solución a sus dilemas. ¿Por qué algunos docentes universitarios —se pregunta— que conocen muy bien sus materias no son buenos enseñando? Su respuesta es clara: les falta metacognición (Bain, 2011). Debido a ello, no logran simplificar, ejemplificar y clarificar los conceptos complejos. Por el contrario, los buenos maestros tienen muy desarrollada la capacidad de pensar metacognitivamente. En sus propios términos:

Los buenos docentes enseñan sus disciplinas, pero en un contexto centrado en el desarrollo intelectual, y a menudo ético, emocional, y artístico de sus estudiantes. *Además, en lugar de pensar sólo en términos de enseñar historia, biología, química y demás asignaturas, hablaban de enseñar a los estudiantes a comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar evidencias y conclusiones.* (Bain, 2011, p. 57)

De manera complementaria, debe entenderse que la mayoría de estudiantes que tropiezan en cálculo durante los primeros semestres (y son la gran mayoría), en realidad, tienen falencias graves en lectura y en pensamiento. Por ello, la solución no está en que estudien nuevamente álgebra o trigonometría, sino en trabajar una asignatura que fortalezca el pensamiento matemático, una asignatura de modelos matemáticos que les ayude a convertir realidades en modelos y a leer e interpretar gráficas, series y modelos. Se requiere un trabajo en pensamiento matemático, diferente al “voleo en algoritmos”, que hoy domina por completo en las universidades. La asignatura de cálculo es un buen ejemplo de hasta dónde ha llegado la mecanización del trabajo en matemáticas en las universidades. Suele ser una materia con un enfoque descontextualizado, rutinario y que está muy poco ligada al pensamiento. Es muy grave que, por lo general, los docentes no se hayan dado cuenta de esto. Y es todavía más grave: lo justifican y dicen que así tiene que enseñarse. De manera habitual, la enseñanza es muy parecida a la que se ofrecía treinta o cuarenta años atrás, pero se autoconvencen de que han realizado cambios significativos en su enseñanza. No es verdad.

Este mismo ejemplo del cálculo también nos ayuda a comprender que el problema pedagógico de la tradicionalización, rutinización y mecanización no es exclusivo de los colegios. En las universidades, lleva más tiempo vigente. Lo peor: no son conscientes de ello. Al fin y al cabo, las universidades siguen siendo esencialmente instituciones medievales. Por eso resulta en extremo común que los mismos docentes se sientan “dueños” de las asignaturas, casi hasta su muerte.

Docentes dedicados a calificar y no a evaluar

Como ha señalado el científico Rodolfo Llinás, el problema educativo es mucho más grave, estructural y universal de lo que pensamos. El paradigma de la transmisión de la información está muchísimo más arraigado de lo que se cree en la mente de los docentes de educación básica y también en parte de los de educación superior. Una evidencia de ello es la debilidad y baja calidad de los procesos de evaluación de estudiantes en las universidades. En realidad, todavía están dedicados a calificar y certificar, pero casi nada a evaluar. Un examen sin libro o sin cuaderno abierto sencillamente es un examen que no exige pensar, sino haber acumulado conocimiento particular, informativo y fragmentado. Un examen cuyas respuestas están en Google, sencillamente, no fue elaborado para pensar, ya que Google es un gran depositario de la información acumulada hasta este momento en la historia. La excesiva precisión pretendida en las calificaciones solo oculta la muy poca claridad sobre lo que debemos enseñar y lo que debemos evaluar: los árboles no nos dejan ver el bosque. En sentido estricto, es una ilusión positivista cuando se afirma que este estudiante obtuvo 2,8 y que este otro alcanzó 3,0 sobre 5,0.

Con frecuencia, los docentes dedicamos excesivo tiempo a calificar trabajos y exámenes de nuestros estudiantes. El problema es que, por estar tan obsesionados con la calificación, hemos terminado por descuidar lo esencial: la evaluación. Nos hemos dedicado a certificar los procesos de aprendizaje, cuando esa es la función menos importante de la evaluación a nivel educativo. Debido a ello, la relación que establecemos con estudiantes gira en torno a si “aprobaron” o “reprobaron” los exámenes, las asignaturas y los cursos. Este es un claro indicador del predominio que sigue teniendo el sistema educativo tradicional en Colombia y América Latina.

Desde el punto de vista pedagógico, la pregunta central es ¿para qué debemos evaluar en la escuela? La evaluación nos sirve fundamentalmente para dos grandes cosas: para establecer cómo están los jóvenes al iniciar un proceso educativo, en lo que se conoce como *evaluación diagnóstica*, y para determinar en qué nivel de desarrollo se encuentra en un momento dado el estudiante, para saber cómo impulsarlo, en lo que se conoce como *evaluación formativa*. El fin de la escuela debería ser favorecer el desarrollo integral de los niños y jóvenes. Por tanto, la finalidad esencial de la evaluación debiera ser ayudar a determinar el

nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante, para jalonar su proceso educativo a partir de allí.

No usar pruebas diagnósticas sería análogo a que los arquitectos e ingenieros no realizaran estudios de suelos antes de levantar sus casas y puentes. Cualquier arquitecto que incumpliera este principio sería despedido por irresponsable. Sin embargo, en la escuela tradicional, que sigue siendo bastante hegemónica en los colegios y universidades de América Latina, es poco frecuente que los maestros realicen evaluaciones diagnósticas al iniciar cada año y es todavía más raro que las lleven a cabo los docentes en las universidades. Allí la evaluación diagnóstica es casi inexistente, ya que, contrario a lo que se cree, en muchos aspectos sigue siendo el nivel del sistema educativo más tradicional de todos.

Las evaluaciones diagnósticas deberían realizarse no solo para conocer el nivel alcanzado por los estudiantes en los conceptos, procesos y competencias que se supone que ya deberían dominar, sino que, adicionalmente, deberían ayudarnos a determinar si los nuevos contenidos están muy por encima o muy por debajo de lo que podrían llegar a dominar los estudiantes, si contaran con la mediación adecuada. Pero si no se hacen las evaluaciones diagnósticas sobre las competencias previas, mucho menos sobre los contenidos por ser abordados, en lo que se conoce en educación como la *determinación de la zona de desarrollo potencial*.

Aun así, el papel fundamental de la evaluación debería ser formativo. Deberíamos determinar el nivel alcanzado por el estudiante en su desarrollo y estimar qué le falta para seguir avanzando. Deberíamos ayudar a precisar las dificultades del proceso hasta el momento desarrollado. La evaluación debería brindar la información necesaria para saber qué ajustes se deberían hacer al proceso por parte de los docentes, los padres y los estudiantes. En este sentido, todos deberíamos aprehender de ella.

Con seguridad, desde décadas atrás, muchas innovaciones pedagógicas han explorado con evaluaciones centradas en el desarrollo, tal como se está haciendo actualmente en todos los colegios de Francia y Cataluña. Algo análogo está haciendo con rigor y responsabilidad el Icfes, al evaluar competencias transversales para diversos grados y que no corresponden a asignaturas particulares, sino a procesos de carácter más general y estructural. Por eso mismo, sus pruebas son más confiables para saber cómo van los procesos cognitivos y valorativos estructurales de los estudiantes colombianos en los diferentes momentos del proceso educativo. Pero, pese a estos avances, por lo general, las evaluaciones en los colegios y en las universidades siguen centradas en asignaturas y en conocimientos particulares y rutinarios, como vestigio de una escuela tradicional

que se resiste a morir, y de un paradigma que tiempo atrás deberíamos haber superado: el paradigma de la transmisión de la información.

Un docente, preocupado por determinar el nivel de desarrollo alcanzado por sus estudiantes, con seguridad, intentaría evaluar las estructuras profundas a nivel cognitivo, valorativo y comunicativo que subyacen a sus respuestas. Necesariamente, elaboraría evaluaciones teniendo en cuenta el uso pedagógico que daría a sus resultados, involucrando diversas dimensiones y con adecuada retroalimentación para orientar el proceso de sus estudiantes.

En la universidad, el problema es aún más grave, ya que suele ser común que el docente entregue los resultados de exámenes y trabajos días antes de culminar el curso. Esas pruebas y esos trabajos carecen de cualquier valor, ya que, si el papel de la evaluación es estimar el nivel alcanzado —para determinar qué ajustes realizar—, cuando se entregan sus resultados, culminado el curso, dichas pruebas perdieron cualquier pertinencia pedagógica.

Esto es así ya que, si evaluáramos a un grupo de estudiantes y no brindáramos ninguna retroalimentación de los aciertos y debilidades, y si, hipotéticamente, meses después volviéramos a aplicar la misma prueba, los resultados seguramente serían exactamente iguales; es decir, que los estudiantes y el docente no habrían aprehendido de la evaluación previamente realizada. En este caso, se perdió el tiempo, como suele pasar hoy en tantos procesos educativos desaprovechados para el desarrollo, debido a la inexplicable obsesión del sistema educativo por el aprendizaje específico.

Debe entenderse que si un docente no permite que sus estudiantes saquen calculadora, libros, cuadernos y dispositivos tecnológicos es porque en sus evaluaciones los estudiantes no tienen que pensar. Y si la pregunta que hace en un examen se puede resolver directa y exactamente en Google es porque tampoco fue diseñada para pensar.

Como puede verse, las evaluaciones rutinarias y tradicionales, que siguen dominando la educación colombiana, son una prueba más del peso que sigue manteniendo la educación tradicional en el país. Tristemente, los profesores, en pleno siglo XXI, seguimos dedicando excesivo tiempo a la calificación y muy poco a la evaluación.

Necesitamos un sistema de evaluación con criterios claros y pertinentes para determinar el nivel alcanzado en el desarrollo de cada uno de los estudiantes. Un sistema centrado no en la certificación, sino en la evaluación del desarrollo. Un sistema no gradual y acumulativo, sino por niveles del desarrollo. Este sistema debería ser mucho más integral que el actual (incorporar diversas dimensiones), debería asignar mayor énfasis a lo general y a lo contextual y utilizar diversas fuentes e instrumentos diversos; pero, por sobre todo, que pueda indi-

carles al docente y al estudiante cómo va el proceso de desarrollo y qué ajustes hay que hacer para continuarlo. Como puede verse, es un sistema diametralmente opuesto al que actualmente domina, concentrado en certificar si los conocimientos transmitidos fueron retenidos o no en la memoria de corto plazo.

Hacia una transformación curricular en las universidades

Ojalá a las universidades no les suceda lo que ya pasó con los colegios. En la básica perdimos los últimos treinta años para resolver el bajo nivel que alcanzan los jóvenes en las competencias transversales. Tal como señalamos previamente, el MEN creyó que, al trabajar los contenidos disciplinarios simultáneamente se iba a desarrollar el pensamiento. La historia mostró que eso no es cierto. ¿Nos pasará ahora lo mismo con la reforma que se está discutiendo en las universidades colombianas? Me temo que muy probablemente esto es lo que está a punto de suceder en las universidades oficiales. Las propuestas que están presentando no enfrentan el problema del bajo nivel de consolidación de las competencias transversales con el que llegan los egresados de la educación media. Quieren ponerlos a investigar, desconociendo que son uno de los grupos poblacionales con mayor dificultad para leer, escribir y pensar. Por el contrario, las principales universidades privadas han adoptado una estrategia bien diferente y se han concentrado en fortalecer las competencias transversales de sus estudiantes recién vinculados, en una estrategia mucho más cercana a la que aquí se propone.

El desajuste entre las universidades y el mundo es cada vez más amplio y complejo. Es así como, mientras el mundo se tornó cada vez más globalizado e interconectado, las universidades mantienen estructuras curriculares generadas a partir de la fragmentación. El mundo se comunicó casi por completo, pero el sistema de educación superior es cada vez más especializado. Como dice Morin (2001), la hiperespecialización impide ver lo global (lo fragmenta en parcelas) y lo esencial (ya que lo disuelve). La tensión es cada vez mayor, tal como señala Lichnerowicz:

Nuestra Universidad actual forma en todo el mundo una porción demasiado grande de especialistas en disciplinas predeterminadas y, por esto, artificialmente limitadas, en tanto que una gran parte de las actividades sociales, como el mismo desarrollo de la ciencia, necesita hombres capaces de mantener un punto de vista más amplio como de centrarse profundamente en los problemas y progresos nuevos que transgreden las fronteras históricas de las disciplinas. (Lichnerowicz, citado por Morin, 2001)

En las universidades se habla cada vez más de transdisciplinariedad y de interdisciplinariedad, pero el currículo sigue siendo pensado esencialmente desde la fragmentación. Medicina es un buen ejemplo de ello. Cada vez los niveles de

especialización son mayores, pero el mundo sigue necesitando miles y miles de médicos generales, los cuales son cada vez más escasos en la sociedad. La paradoja es compleja: “Los médicos que salen de las escuelas son muy buenos, pero le sirven poco al país”, dice Gustavo Quintero Hernández, presidente de la Asociación Colombiana de Facultades de Medicina (Ascofame) (El Tiempo, 20 de marzo de 2019). La explicación es clara: las universidades siguen formando especialistas altamente calificados en medicina, pero los niños se enferman de múltiples enfermedades que podrían y deberían prevenir los médicos generales. Hay un divorcio entre lo que se necesita en salud y lo que se enseña. La pregunta es: ¿será solo en el área de salud?

Las competencias, entendidas desde la perspectiva del desarrollo humano (De Zubiría, 2012), son una buena oportunidad para transformar la educación, ya que se refieren a aprendizajes integrales, generales, flexibles y contextuales. Por ello, nos podrían permitir mejorar los niveles de pertinencia de lo que actualmente se enseña en las universidades. La pregunta derivada sería: ¿cuáles son las competencias transversales y disciplinarias para trabajar en cada facultad? El actual sistema educativo tiende a privilegiar los aprendizajes fragmentados, particulares, arbitrarios y descontextualizados, y establece una enseñanza poco pertinente para los niños y jóvenes, para las regiones y para el desarrollo nacional.

Desafortunadamente, los docentes universitarios tienen un nivel de reflexión en extremo concentrado en los contenidos propios de su disciplina; en cambio, es muy baja la reflexión pedagógica sobre perfiles, currículos, evaluación o impacto de su trabajo sobre las estructuras cognitivas y éticas de sus estudiantes. De esta manera, dejan de lado la función esencial de la educación: la formación y el desarrollo integral de los estudiantes. Un docente universitario debería impactar de manera más clara y general las estructuras éticas y cognitivas de los estudiantes. Sin embargo, esto se cumple mucho menos de lo que suponen los profesores. Es común que el docente se dedique a transmitir informaciones propias de las disciplinas que maneja, pero pocas veces desarrolla el pensamiento científico, y todavía en menos ocasiones impacta sobre criterios morales, éticos y emocionales de los estudiantes.

Debe tenerse presente que las nuevas asignaturas propuestas tampoco resolverán el problema por sí solas, ya que las competencias solo se consolidan si se alcanza un nivel alto de dominio, de ahí que la única manera es que en los siguientes semestres se sigan trabajando las mismas competencias, pero con contenidos disciplinarios; es decir, si fortalecemos la transversalización, algo de lo que se habla mucho en la educación básica y muy poco en las universidades. La gran ventaja es que las asignaturas propuestas mostrarán a todos los docentes el camino a seguir y le darían el golpe de gracia al modelo pedagógico centrado en la transmisión de informaciones.

Hasta este momento, hemos hablado de condiciones de tipo cognitivo de las cuales carecen los estudiantes que llegan a la universidad. Sin embargo, el problema es todavía más complejo, ya que involucra nuevas variables. Los jóvenes llegan con un nivel de autonomía supremamente bajo. Sería necesario que tuvieran las condiciones para asumir de manera responsable las tareas que les demanda la vida a nivel de autonomía cognitiva, socioafectiva y práxica.

El trabajo en debates, lectura, escritura y argumentación quedaría inconcluso si, de manera paralela, no se asume un trabajo orientado a fortalecer la construcción del proyecto de vida personal y la autonomía cognitiva y práxica. Las universidades siguen en deuda con la sociedad en la formación de mejores ciudadanos. Es una deuda que se está volviendo impagable por la obsesión de la educación superior en torno a lo académico y el completo descuido por lo emocional, lo moral y lo ético. A procesos de tal naturaleza he dedicado reflexiones previas, a las cuales remito (De Zubiría, 2018a).

Colombia ha tenido un marcado sesgo académico a lo largo de la historia de la educación. Los contenidos enseñados son abrumadoramente cognitivos, al tiempo que para evaluar, ingresar y decidir la promoción de grado de un estudiante solo se han tenido en cuenta criterios académicos. Algo muy similar pasa con los docentes.

En las universidades el sesgo es todavía mayor. Los criterios de admisión, evaluación y promoción son exclusivamente académicos. Es marginal el apoyo de psicología a los estudiantes que lo requieren, en tanto, a nivel curricular, los contenidos valorativos y los dilemas éticos prácticamente no existen, y las crisis emocionales de los jóvenes tienden a ser desatendidas por las instituciones de educación superior. No las conocen los docentes, por tanto, no las median y no pueden ser superadas con su concurso. Según estudios realizados en las universidades de EE. UU., el 42 % de sus estudiantes ha pensado de manera seria en el suicidio. Aun así, en clases los maestros suelen hablar de ecuaciones diferenciales de segundo grado, estadística, biología o microeconomía. Estamos ante un sistema educativo universitario que tiende a desconocer por completo las diversas dimensiones del ser humano. Es común que los grandes estafadores obtengan títulos universitarios. Varios incluso alcanzan maestrías en administración de empresas, sin que las propias universidades se hayan dado cuenta. El caso más paradójico e ilustrativo es el trabajo de grado presentado por Guido Nule, titulado: "Responsabilidad social de los negocios: ética y educación". Sin duda, esto nos debería cuestionar hasta qué punto hemos involucrado las diversas dimensiones humanas en la formación de los jóvenes bajo nuestra responsabilidad.

Cuando años atrás realizamos un diagnóstico de los factores asociados a la deserción en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional, la

conclusión fue impactante: los estudiantes que tenían novia o novio, quienes se quedaban a los conciertos en el auditorio León de Greiff o aquellos que interactuaban de mejor manera con sus compañeros abandonaban en menor medida la universidad. La explicación era sencilla: el grupo social al que pertenecían actuaba como mecanismo protector, los arropaba ante las crisis emocionales propias de la adolescencia. Los grupos sociales hacían lo que le correspondería a la universidad, ya que esta había asumido, hasta ese momento, una actitud indiferente e indolente hacia el desarrollo socio-afectivo de sus estudiantes.

Este es el contexto que me ha llevado a proponer, en las universidades que he acompañado pedagógicamente en esta época, la creación de la asignatura de Proyecto de Vida, para ser trabajada en el primer semestre; idea que algunas universidades han atendido desde hace algunos años. Se trata de un espacio que ayuda al joven a conocerse y comprenderse a sí mismo y a los otros. Una asignatura que aborda tanto la autobiografía, como el proyecto de vida futuro del estudiante, en la que se analizan los motivos que explican por qué ingresó a esta universidad y carrera; por qué está enamorado de quien lo está y por qué actúa de cierta manera. Una asignatura para fortalecer la inteligencia intra e interpersonal de los estudiantes, tal como las denominó Howard Gardner (1994). Una asignatura para desarrollar la comprensión de sí mismo, de los otros y del contexto. Un espacio relativamente pequeño para favorecer el optimismo, la esperanza y diversas actitudes positivas ante la vida, de manera que podamos reconocer nuestra deuda eterna con los otros y la gran importancia de los amigos, los compañeros y la familia para poder conquistar la felicidad.

El sentido de la asignatura es rastrear los orígenes del estudiante, de manera que le ayudemos a proyectar su futuro en las dimensiones familiar, personal, social y laboral. Una materia para hacerle preguntas a la vida sobre las decisiones pasadas y futuras, para evaluarlas y para reflexionar sobre las determinaciones futuras que tendrá que asumir. A nivel cognitivo, busca entender de dónde vienen y para dónde van los jóvenes. A nivel sensible afectivo, el propósito es juzgar y valorar las decisiones previas; y a nivel práxico, tener claro para dónde va la vida y por qué. Así suene paradójico, estamos en mora de pasar de una universidad que nos brinde respuestas a preguntas que no sabemos quién formuló, para comenzar a generar y resolver las propias preguntas del estudiante. La asignatura de Proyecto de Vida es una bella oportunidad para empezar a lograrlo.

Sin duda, sería una asignatura por completo diferente a las que conocemos, que requiere un docente con características especiales para comprender y orientar de manera asertiva las diversas y complejas situaciones que enfrentan los adolescentes en su vida. Un docente sensible, reservado y profundamente respetuoso de la diversidad e individualidad. De allí que las clases, las tareas, los ejercicios y el tamaño del curso serían diferentes a los que hoy predominan

en el trabajo universitario. Habría que revisar biografías de científicos reconocidos, nacional e internacionalmente, comentar hitos de la vida de cada uno de los jóvenes y estar dispuesto a compartir algunos de los elementos de la biografía del profesor.

Las grandes universidades del mundo ya han dado este paso. Harvard, Stanford y Yale han creado recientemente cátedras para ayudar a los jóvenes a pensar en sí mismos y en los factores claves en sus vidas. En Stanford, el nombre es muy similar al que le hemos dado en Colombia desde hace cerca de dos décadas, cuando la creamos en el Instituto Alberto Merani. Allí se llama Diseñando tu Vida. Recientemente, una asignatura similar resultó ser el curso más popular en la historia en la prestigiosa Universidad de Yale. El curso se denominó Psicología y Buena Vida. Debe tenerse en cuenta que, si uno de cada cuatro estudiantes actuales de la universidad se inscribió en la cátedra, es porque las necesidades emocionales de los jóvenes todavía no han sido atendidas. Seguimos en deuda con su formación integral.

Ojalá ningún alumno tuviera la desgracia de recibir clase de un profesor que crea que el derecho o la economía no tienen nada que ver con la ética. Lo triste es que desafortunadamente siguen existiendo y que, a juzgar por las prácticas, siguen siendo un grupo muy grande. Algunos fungen de abogados o economistas y transfieren a su profesión la despreocupación ética que aprendieron. El problema es que profesores así de insensibles finalmente son una desgracia para la sociedad y todos acabamos pagando los costos de su irresponsabilidad. Son profesores que contribuyen a destruir el tejido social.

Las competencias solo se consolidan si se alcanzan altos niveles de dominio. De allí que la única manera de hacerlo es que en los siguientes semestres se continúen trabajando dichas competencias y que, en cada una de las asignaturas, se aborden dilemas y evaluaciones que involucren contenidos éticos. Necesitamos que en carreras de ciencias naturales se incorporen dilemas ligados con la eutanasia, el aborto o la clonación. Que haya debates y ejercicios que incluyan las preguntas esenciales de la vida. Que en carreras de ciencias sociales se interpreten y juzguen los altísimos niveles de inequidad, desarrollo desigual, intolerancia y exclusión, que seguimos manteniendo como sociedad; que se trabaje para favorecer la esperanza, la confianza y el optimismo, actitudes que han sido escasas en un medio social acostumbrado a que la violencia y la corrupción parezcan connaturales a su condición.

Una asignatura de Proyecto de Vida es una excelente evidencia de que el fin último de toda educación debería ser la formación de mejores ciudadanos. Aunque debemos reconocer que estamos lejos de lograrlo, porque se necesita la voluntad de los Consejos Superiores de las universidades para implementarla y discusiones en su seno sobre la naturaleza y los contenidos que serían abordados

en las clases. La reflexión y análisis entre los docentes universitarios es la segunda de las medidas que se debería tomar.

En síntesis

En Colombia hay una guerra mediática y financiera en contra de la educación pública. El problema financiero de las universidades públicas es estructural y creciente, porque sus ingresos han venido aumentando a un ritmo menor que sus gastos. Esto es así porque la Ley 30 de 1992 estableció transferencias anuales incrementadas con base en el IPC, en tanto sus gastos lo hacen a un ritmo cuatro puntos superiores. Esto implicó que el Estado transfiriera, por estudiante, en promedio a las universidades, 10,8 millones en 1992 y 4,8 millones en 2018. Este es el origen de las gigantescas manifestaciones estudiantiles del último trimestre de 2018, y las cuales contaron con el masivo apoyo de la población y lograron revertir la tendencia para los próximos cuatro años. El país está en deuda con lo que miles de estudiantes lograron conquistar en las calles, enfrentando sin capuchas y de manera pacífica la política de Estado en educación.

La segunda guerra la hemos tenido que librar contra los medios masivos de comunicación. Los medios han hecho creer a muchas personas que las universidades públicas, supuestamente, son de calidad baja y alto costo para el Estado. Lo dicen y lo repiten; y todos sabemos que las mentiras y las medias verdades que se reiteran tienden a creerse como verdades y a hacer parte de las narrativas culturales. El imaginario que han creado los medios es que las universidades públicas permanecen cerradas por huelgas, que los semestres se alargan y se cancelan, que son centros de adoctrinamiento terrorista, que los jóvenes aprenden poco y que le cuestan mucho dinero al Estado.

Sin embargo, esas afirmaciones sobre nuestras universidades oficiales son claramente desmentidas en la realidad: las universidades públicas agregan más valor que las mejores universidades privadas, ya que reciben estudiantes que provienen de familias privadas culturalmente y en su gran mayoría de colegios públicos, con bajo nivel de calidad. Así mismo, son las universidades que más aportan a la investigación y al desarrollo de la lectura crítica, y no es cierto que permanezcan cerradas ni que suelen aplazar los semestres.

Ahora estamos ante una tercera guerra, menos definida y precisa que las anteriores. Se trata de una guerra interna para reestructurar procesos pedagógicos. En eso, hay que reconocerlo, las principales universidades privadas han tomado con creces la delantera, y han realizado diversos procesos de reestructuración curricular, intenso trabajo con estudiantes recién vinculados y novedosos procesos de flexibilización e internacionalización. Las universidades públicas han sido más resistentes al cambio y más difíciles de transformar; en buena medida, porque reciben muchachos en clara desventaja cultural, porque

utilizan pruebas de admisión centradas en conocimientos y porque al rechazar el concepto de competencia no logran interpretar el problema que intentan resolver.

En la educación básica, tuvimos la oportunidad para resolver de manera estructural el problema del bajo nivel de lectura, escritura, convivencia y argumentación, y perdimos la oportunidad para resolverlo. Equivocadamente, los pedagogos con mayor incidencia convencieron al MEN de que no era ni conveniente ni necesario realizar un proceso sistemático de consolidación de los procesos de pensamiento y de las competencias comunicativas. En esa época, esos maestros no creían en las pruebas, no aceptaban el discurso sobre las habilidades y se resistieron al cambio, creyendo que este sería el resultado de un proceso casi natural de innovación.

Hoy, las universidades públicas están frente al nuevo dilema y sería muy triste que actitudes dogmáticas le impidieran enfrentar de manera novedosa, creativa y propositiva las nuevas tensiones de su relación con la sociedad. Ojalá no sea así y entre todos logremos ganar también esta nueva guerra. Al fin y al cabo, una vez el país logró superar la guerra cruenta que vivió por casi seis décadas, debería dedicarse a luchar contra la inequidad y por el mejoramiento de la calidad de la educación.

Referencias

- Ausubel, D. (1983). *Psicología cognitiva. Un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México, México: Editorial Trillas.
- Bain, K. (2011). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, España: Editorial Visor.
- Davíдов, V. (1987). El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. En *Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú, Rusia: Progreso.
- De Zubiría, J. (2002). *De la escuela nueva al constructivismo*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- De Zubiría, J. (2006a). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- De Zubiría, J. (2006b). Economía y pedagogía. ¿Cómo enseñar la economía hoy? En Y. Soler (Ed.), *Diálogos de la economía con otras ciencias* (pp. 174-190). Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- De Zubiría, J. (2012). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio.

- De Zubiría, J. (2014). La educación en Colombia aumenta las brechas sociales. *Razón Pública*. Recuperado de <https://www.razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/7749-la-educaci%C3%B3n-en-colombia-aumenta-las-brechas-sociales.html>
- De Zubiría, J. (2018a). Proyecto de vida: asignatura pendiente en la universidad. *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/proyecto-de-vida-asignatura-pendiente-en-las-universidades-colombianas-columna-de-julian-de-zubiria/577248>
- De Zubiría, J. (2018b). La reforma pedagógica pendiente en la universidad. *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/la-reforma-pedagogica-que-propone-julian-de-zubiria-para-salvar-las-universidades/587724>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Luria, A. (1978, edición 1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid, España: Visor.
- Merani, A. (1979). *El lenguaje, cualidad del viviente*. Buenos Aires, Argentina: Grijalbo.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid, España: Gedisa.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2015). *PISA 2015. Results in Focus*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Shardakov, M. (1977). *El desarrollo del pensamiento en el escolar*. Ciudad de México, México: Grijalbo.
- Van Dijk, T. (1997). *La ciencia del texto*. Madrid, España: Paidós.
- Wallon, H. (1948). *Psicología y educación del niño*. Madrid, España: Visor.
- Zuleta, E. (1982, edición 2005). Sobre la lectura. En *Elogio de la dificultad y otros ensayos* (pp. 13-18). Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

Educación superior y disputas por lo público: el lugar de la participación estudiantil en el fortalecimiento de la educación pública en Colombia y América Latina contemporáneas

*Pablo Vommaro**

Introducción

En las últimas décadas, los conflictos en torno a la educación han ocupado un lugar creciente en las movilizaciones y debates políticos de distintos países latinoamericanos. En este marco, Colombia se ha destacado, junto a otros países como Chile, Argentina y México, por la magnitud y persistencia de sus conflictos educativos, especialmente enfocados en la educación superior.

Financiamiento, cobertura, calidad y gratuidad han sido algunos de los más destacados puntos en disputa en torno a los cuales se organizaron las principales movilizaciones. Y han sido los estudiantes, organizados de diversas formas en colectivos, organizaciones, grupalidades y movidas los principales protagonistas de los conflictos que se desplegaron en acciones callejeras, ocupaciones de edificios públicos y acciones colectivas de diverso tipo.

A partir de estos análisis, en este artículo abordamos los principales retos, problemáticas y perspectivas de la educación superior en Colombia y en América Latina, enfocados desde las dinámicas de participación estudiantil y las disputas por la educación concebida como bien público. En efecto, asumimos la

* Posdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Co-coordinador del Grupo de Trabajo de Clasco sobre "Juventud y prácticas políticas en América Latina". Correo electrónico: pvommaro@gmail.com.

educación como un bien público alrededor del cual se han producido diversas disputas en las últimas décadas y entendemos la participación estudiantil como inherente a su concepción democrática e inclusiva.

El artículo propone una síntesis de investigaciones de carácter cualitativo realizadas por el autor en los últimos cinco años que se basaron en entrevistas, análisis de documentos producidos por las organizaciones estudiantiles, artículos de prensa y bibliografía acerca de los temas estudiados.

En las primeras décadas del siglo XXI se han producido en diversas regiones del mundo (África del Norte, América Latina, Europa, América del Norte), procesos de movilización social que tienen a los jóvenes como sus principales protagonistas. Los movimientos de carácter más sociopolítico como los de la denominada “primavera árabe” que contribuyeron a la caída de distintos gobiernos en África del Norte, los múltiples colectivos que se agrupan bajo la denominación de “indignados” en Europa (sobre todo en España) y América del Norte, y las organizaciones estudiantiles que luchan por la democratización y la mejora de la calidad de una educación mercantilizada y degradada en América Latina (Chile, Colombia, México), América del Norte y algunos países de Europa, han sido las más visibles en este aspecto, pero no son las únicas.

Existen también colectivos de indígenas, de trabajadores, de minorías sexuales, de migrantes, de campesinos, centros culturales, entre muchos otros, que son activos protagonistas de los conflictos y movilizaciones en sus territorios de acción específicos. Los jóvenes de los sectores populares y las periferias de muchas grandes ciudades también han construido colectivos y asociaciones que expresan sus formas singulares de participación y compromiso con lo público y con la transformación de la realidad en la que viven. En muchas de estas organizaciones, las disputas territoriales constituyen su principal modalidad de acción (Vommaro, 2013 y 2014).

La capacidad organizativa y el renovado interés de muchos jóvenes de la región en la participación política y el compromiso con las cuestiones públicas configuran lo que Rodríguez denomina “nuevos movimientos juveniles latinoamericanos” con características más propositivas que reactivas (Rodríguez, 2012).

Siguiendo a este autor, esta nueva oleada de movimientos juveniles se presenta al menos de dos maneras. Por un lado, los colectivos que buscan formas de participación alternativas a los canales clásicos e instituyen otro tipo de prácticas expresadas a través de otros espacios que se alejan relativamente de las vías institucionales conocidas de la política e ingresan en la vida cotidiana son movimientos que construyen desde la autonomía y formas de organización que discuten las jerarquías y verticalismo, y que no se sienten interpelados por el sistema político y los instrumentos de la democracia representativa (sobre todo la delegación a través del sufragio).

Por otro lado, existen organizaciones que se constituyen desde o en diálogo fluido con el estado y que encuentran en las políticas públicas de ciertos gobiernos latinoamericanos (que denominan progresistas o populares) espacios fértiles de acción y desarrollo de sus propuestas. Son grupos que en algunos casos están vinculados a juventudes partidarias y que en todos los casos se presentan como base de apoyo de los gobiernos en cuyas políticas o instituciones participan.

En algunos países conviven ambos tipos de movimientos juveniles y en otros alguna de las dos modalidades prevalece sobre la otra. De todos modos, más allá de estas singularidades, es una realidad cada vez más evidente que las diversas grupalidades juveniles se constituyeron en un sujeto fundamental para comprender las dinámicas sociales, políticas y culturales en América Latina y han superado los límites sectoriales o generacionales para convertirse en expresión de conflictos más generales.

La persistencia de las movilizaciones estudiantiles

Al analizar la dinámica del conflicto social y político en la América Latina de los últimos años, el protagonismo juvenil aparece como un elemento que no solo puede describir procesos y grupos movilizados, sino que contribuye a interpretarlos y comprenderlos considerando la dimensión generacional como uno de los rasgos que los caracteriza.

Dentro de estos procesos de movilización y organización considerados desde su dimensión juvenil, los colectivos estudiantiles han ocupado un lugar destacado.

Este hecho produjo un regreso de los estudios acerca de los movimientos estudiantiles secundario y universitario, que eran considerados fenómenos del pasado y habían perdido importancia frente a formas supuestamente novedosas de expresión juvenil ligadas a lo cultural, lo estético, experiencias territoriales o políticas alternativas.

En efecto, la vida en la universidad y la constitución del movimiento estudiantil han sido puntos de partida obligados para los estudios sobre jóvenes, juventudes y sus relaciones con la política. En América Latina esto cobró una significación especial a partir del movimiento conocido como Reforma Universitaria, iniciado en Córdoba (Argentina) en 1918. La Reforma se extendió rápidamente a otras regiones de la Argentina y a otros países de América Latina,

teniendo efectos políticos que excedieron ampliamente al movimiento estudiantil en países como Perú, Chile, México y Cuba (Tünnermann, 2008)¹.

En los movilizadados años sesenta y setenta del siglo XX, hablar de juventudes y políticas era hablar de movimiento estudiantil, sobre todo universitario. Más aún, las obras académicas y los discursos públicos producidos en ese momento en general no refieren al sujeto juvenil como un actor social de relevancia. Más bien los jóvenes aparecen solapados detrás de otras filiaciones que se consideraban más importantes y explicativas, como la clase social o la condición de estudiante. También se vislumbran tras algunas producciones o discursos culturales como el *rock*, movimientos como los *hippies*, ciertas vanguardias artísticas; o asociados a la militancia política, en general partidaria, y también dentro de los grupos armados o guerrillas. Si bien estos espacios estaban mayoritariamente conformados por jóvenes, lo juvenil no es problematizado como tal y la identificación estudiantil prevalece (Bonvillani, Palermo, Vázquez y Vommaro, 2008).

No obstante, en los últimos años los trabajos sobre el movimiento estudiantil actual han sido poco frecuentes²; como si lo que sucediera en la universidad no fuera central para comprender las realidades de las prácticas y producciones políticas juveniles en la actualidad.

Como dijimos, esto se ha ido transformando y hoy encontramos muchas y buenas investigaciones sobre los movimientos estudiantiles secundarios y universitarios en la Argentina y en América Latina³.

1 Es en esta época cuando se producen los primeros textos que abordan la juventud en tanto sujeto social y político desde la noción de generación, que será retomada en los últimos años. Para ampliar esto ver, por ejemplo, a Mannheim (1993 [1928]) y Ortega y Gasset (1996 [1928]). También en la década de 1920 se producen textos de autores como José Carlos Mariátegui (en Perú) y Julio Antonio Mella (Cuba), ambos influidos por el movimiento reformista de 1918.

2 Al menos para el caso argentino, si existen trabajos acerca de la dinámica del movimiento estudiantil tanto universitario (cfr. trabajos de Pablo Bonavena, Mariano Millán, Juan Califa, Ana M. Barletta y otros), como secundario (cfr. trabajos de Valeria Manzano) en la historia, centrados sobre todo en los años sesenta y setenta del siglo XX. Para el caso colombiano, destacamos el trabajo de Cubides, Galindo y Acosta (2011) como uno de los que inició esta reapertura de este campo.

3 Entre muchos otros trabajos interesantes sobre el movimiento estudiantil en la actualidad, podemos destacar los de Galindo y Acosta (2011), sobre movimiento universitario en Colombia; Óscar Aguilera (2011, 2012 y 2016) y Raúl Zarzuri (2011), sobre movilizaciones secundarias y universitarias en Chile; Núñez (2011), Enrique (2010), Larrondo (2012), Carli (2012) y Fernández Plastino (2010), para el caso argentino.

Un recorrido panorámico por las principales experiencias de politización⁴ estudiantil que se despliegan en América Latina en la actualidad nos muestra que se trata de organizaciones que producen movilizaciones que expresan posibilidades políticas de establecimiento de relaciones intergeneracionales, a la vez que tienden puentes entre las movilizaciones de los jóvenes y las de otros movimientos y expresiones sociales colectivas más o menos organizadas. Así, vemos cómo estas movilizaciones superan ampliamente los límites sectoriales (y aun los generacionales) para convertirse en procesos que dinamizan diversas luchas sociales más amplias y expresan impugnaciones al sistema dominante que exceden las cuestiones educativas.

Estas experiencias de politización y radicalización juveniles, que desbordan los reclamos sectoriales, pueden ser analizadas también desde los planteos de Badiou (2000), quien sostiene que no se puede “llamar movimiento a aquello que es una simple defensa de un interés”, “no hay movimiento si solo se trata de una reivindicación particular o interesada”. Y agrega que en un movimiento “siempre hay demandas, hay reivindicaciones, hay pedidos”, pero el movimiento es “mucho más que esos pedidos, que esas demandas” (Badiou, 2000, p. 27). En esta clave, un movimiento social se constituye como tal cuando es capaz de superar la dimensión sectorial y particular, y expresar aspiraciones políticas más generales, que interpelan lo común.

Coincidimos con Archila, quien, para la experiencia colombiana, señaló que la politización de lo social genera una creciente participación de los movimientos sociales en los procesos políticos y en las agendas públicas (Archila, 2008, p. 356).

Como veremos en las páginas que siguen, las organizaciones estudiantiles que lideran las movilizaciones en la América Latina actual pueden incluirse dentro de este último tipo de colectivos y pueden interpretarse como expresión visible y radical de las transformaciones que la región necesita.

Colombia: de la MANE a la paz

La Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) nació a mediados de 2011 con la convocatoria a un paro nacional estudiantil en rechazo a la política educativa llevada adelante por el Gobierno colombiano. El hecho que detonó el conflicto fue el intento de reforma de la denominada Ley 30, que rige la educación superior de Colombia desde 1992. Los cambios que se pretendían hacer en la legislación

4 Por politización entendemos el proceso por el cual las dimensiones personales, subjetivas y cotidianas de la vida individual y social devienen políticas, se vuelven parte del espacio público y de las cuestiones comunes. Es decir, un proceso en el que ciertas prácticas devienen políticas al expresar antagonismos sociales situados en una coyuntura socio-histórico-cultural singular (Vommaro, 2010 y 2014).

buscaban profundizar la privatización y mercantilización de la educación superior en ese país.

Pronto, la MANE logró organizar a la gran mayoría de los estudiantes universitarios de Colombia y frenó la reforma legislativa. Según palabras de algunos de sus miembros, desde ese gran paro estudiantil de 2011, la MANE “emprende un movimiento por construir un modelo alternativo de educación superior, donde el criterio no sea la capacidad de pago de los colombianos sino la universalidad, calidad y gratuidad en la educación superior” (MANE).

De esta manera, esta organización estudiantil se expandió por la mayoría de las universidades constituyendo mesas locales en las facultades, y estableció vínculos con organizaciones de profesores, trabajadores y otros sectores sociales. La gran masividad, la repercusión y el consenso social que lograron las movilizaciones de la MANE obligaron al Gobierno a retirar el proyecto de reforma de la Ley 30 del Parlamento y a reconocerlos como interlocutores válidos y legítimos, y a convocarlos al diálogo para trabajar en otra reforma educativa que considerase las propuestas estudiantiles. A raíz de las posiciones críticas frente al sistema político-partidario de Colombia que sostiene esta Mesa, participar de los debates convocados por el Gobierno produjo una gran discusión en la organización. La posición que prevaleció, no sin tensiones y contradicciones, fue la que aceptó participar de las interlocuciones desde una posición de diálogo directo, sin mediaciones.

Las líneas de trabajo que desplegó la MANE se orientaron en dos sentidos principales, que surgen tanto de una metodología pensada para lograr el éxito de los objetivos de mejora y desmercantilización de la Educación Superior que la organización se propone como para construir un consenso social amplio que fortalezca al movimiento y a la vez lo resguarde de la fuerte represión estatal y paraestatal que se vive en Colombia desde hace años.

En cuanto a la elaboración de una propuesta alternativa para la Educación Superior colombiana, el movimiento sostiene la necesidad de “construir una educación como un derecho fundamental y no como una mercancía” y de lograr “una Ley alternativa de Educación Superior que debe ser democrática y cualificada, además de concertada con todos los sectores democráticos del país” (MANE, 2012).

Estas posiciones fueron llevadas a la primera reunión de interlocución con el Gobierno colombiano que se realizó en mayo de 2012 y a la que concurrieron la ministra de Educación, María Fernanda Campo, y el viceministro de Educación Superior, Javier Botero. Por el lado de la MANE, participó la Comisión de Voceros Nacionales, que recibió mandato del plenario de la Mesa que se había realizado en diciembre de 2011. Es importante señalar que las modalidades con las que se organiza este movimiento están vinculadas al ejercicio de la demo-

cracia directa (basada en la participación por sobre la delegación, siendo las asambleas los espacios de decisión más importantes), y a la discusión de las jerarquías y verticalismos (con delegados o voceros rotativos, que se presentan como portavoces y no como dirigentes). Asimismo, las movilizaciones se basan en la acción directa e incluyen una dimensión artística y estética que muchas veces configura las prácticas que se despliegan en los espacios públicos que se apropian o se producen colectivamente.

Según la propia MANE, la metodología con la cual viene trabajando en la elaboración de una nueva ley de Educación Superior, alternativa tanto a la Ley 30 vigente, como a la reforma que pretendía imponer el Gobierno, se propone como democrática y participativa. Destacamos aquí dos rasgos de esta metodología de trabajo. Por un lado, la propuesta de un diálogo directo y sin mediaciones con las instancias estatales que tengan poder de decisión. Esto replantea las prácticas de la política clásica basada en la representación y en la delegación de las negociaciones en mediadores entre el Estado y el movimiento. Por otra parte, la MANE convocó a diversos sectores sociales para que sean parte de las discusiones y las propuestas resultantes.

Así, la Mesa estableció lazos de articulación con otras organizaciones como la Federación Nacional de Profesores Universitarios (Fenalprou), la Asociación Sindical de Profesores Universitarios (ASPU), el Congreso de los Pueblos, la Minga de Resistencia Social y Comunitaria, la Marcha Patriótica, el Polo Democrático Alternativo, el Sindicato de Trabajadores de Universidades Nacionales (Sintraunal), el Sindicato de Trabajadores de las Universidades de Colombia (Sintraunicol), la Asociación Colombiana de Universidades (Ascún) y otros representantes estudiantiles de Instituciones de Educación Superior de Colombia (MANE, 2012).

Si repasamos las organizaciones mencionadas, encontramos tanto sindicatos como movimientos comunitarios, barriales y territoriales, además de agrupamientos políticos con orientaciones de izquierda. Este amplio espectro de grupos y sectores con los que la MANE tiene vínculos profundiza las repercusiones de sus acciones y propuestas, que exceden el ámbito educativo para constituirse en un polo de crítica integral más general al sistema dominante. Desde ya, este lugar de protagonismo social que fue ganando la MANE generó que la represión estatal cayera sobre muchos de sus miembros. La represión continúa y fue tal que incluyó la ocupación militar de la Universidad de Antioquia (Medellín), una de las principales universidades públicas de Colombia.

Los consensos logrados y la superación de las demandas sectoriales pueden verse en las principales propuestas que la MANE expresa de esta manera:

Construir una educación como derecho alejada del ánimo de lucro, con financiación estatal adecuada y que avance hacia la gratuidad, que sea respetuosa de la

autonomía universitaria, las libertades democráticas y los derechos humanos [...] cumplir las garantías políticas y académicas para el desarrollo de la movilización y la construcción programática desde el movimiento estudiantil, entre ellas la urgencia de sanear el déficit del sistema de universidades públicas así como el indispensable retiro de la fuerza pública de los campus universitarios [...] exigir que el gobierno nacional no lleve a cabo una reforma a la Educación Superior en Colombia hasta tanto no se hayan agotado los tiempos definidos en la metodología de la MANE y respaldados por los sectores con los que trabajamos. (MANE, 2012, párr. 3 y 4)

Asimismo, en su primer Programa Mínimo aprobado en agosto de 2011, la Mesa se pronuncia por “la solución política y dialogada al conflicto armado interno que vive el país” (MANE, 2012).

Además de recuperar experiencias y tradiciones nacionales, la MANE alude expresamente al caso chileno para sustentar su acción. Esto se produce en al menos dos sentidos. Por un lado, por las grandes similitudes que presentan Colombia y Chile en cuanto a sus políticas económicas, sus sistemas educativos, el seguimiento de los planes de organismos financieros internacionales y la OCDE, y sus relaciones con Estados Unidos, entre otros puntos. De hecho, el Gobierno colombiano reconoció que las reformas que impulsaba de la Ley 30 estaban inspiradas en el sistema universitario chileno, que ya había demostrado su agotamiento a escala nacional.

Por otro lado, porque la experiencia de las movilizaciones, que al menos desde 2006 protagonizan los estudiantes secundarios y universitarios de Chile, sirvió como motor de las luchas en Colombia. Estas relaciones se plasmaron, entre otras cosas, en encuentros que se realizaron a escala regional y continental en el que confluyeron estudiantes colombianos, chilenos y mexicanos, entre otros.

En marzo de 2013, las acciones de la MANE continuaban expresando una gran adhesión popular con propuestas que excedían las cuestiones sectoriales y se ocupaban del proceso de paz que se había iniciado en Colombia, por ejemplo. A la vez, discutían los fundamentos mercantiles y elitistas que sostienen las reformas que el Gobierno buscaba imponer. Condensando las propuestas acumuladas desde 2011, la consigna principal elaborada para encabezar las movilizaciones del 20 y 21 de marzo de 2013 expresó: “Porque gratuidad con calidad sí es posible”.

Una de las resonancias de esta experiencia de organización estudiantil fue la comprobación de que era posible organizarse, participar, apropiarse y resignificar los espacios públicos y disputar las calles con propuestas estéticas, comunicativas y expresivas que interpelaron a amplios sectores de la sociedad colombiana. En paralelo a las movilizaciones impulsadas desde la MANE se estaba gestando un acontecimiento que podría transformar la dinámica social,

política, cultural y económica de Colombia y sentar las bases para un procesamiento distinto del conflicto social, que no pase por la exterminación del otro y la negación de la posibilidad de libre expresión de las diferencias. En efecto, en junio de 2011 se sancionó la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (n.º 1448) que diversos autores reconocen como el inicio formal de las negociaciones que dieron lugar al proceso de paz (que comienza formalmente en agosto de 2012) y la firma de los Acuerdos de Paz en agosto de 2016.

Así, las movilizaciones estudiantiles no solo encararon los principales desafíos de la educación superior en Colombia y posibilitaron en muchos casos que el presupuesto educativo y la calidad de la educación universitaria se mantuvieran o mejoraran, sino que también abrieron un escenario en el cual se demostró que era posible expresar un conflicto social en forma pública y abierta sin que eso signifique un enfrentamiento armado de aniquilación de quien no piensa igual. A partir de lo dicho, sostenemos que el proceso de paz y la expresión posterior de conflictos sociales, como el denominado paro agrario, se alimentaron de los ecos del movimiento estudiantil que aquí estudiamos.

Chile: los pingüinos siguen marchando

Entre 2006 y 2012, se produjeron en Chile diversas movilizaciones protagonizadas por organizaciones estudiantiles secundarias y universitarias que tuvieron gran impacto social y político con efectos que excedieron las cuestiones sectoriales. Además de resignificar el espacio público con acciones callejeras y ocupaciones de escuelas (liceos y universidades), las movilizaciones estudiantiles conmocionaron el clima social y político de una sociedad que muchos autores caracterizaban como adormecida por el proceso de transición democrática, desmovilizada y apática, en la cual los jóvenes estaban descomprometidos y desinteresados por las cuestiones comunes (Aguilera, 2012).

Las movilizaciones estudiantiles comenzaron a mediados de 2006, encabezadas por los estudiantes secundarios —denominados *pingüinos* por su uniforme escolar— y tuvieron un nuevo pico en 2011 y 2012, esta vez motorizadas por los universitarios. En estos seis años, las movilizaciones —no exentas de fluctuaciones— se extendieron a otros sectores sociales como los trabajadores (sobre todo los precarios y subcontratados), asociaciones de usuarios, organizaciones vinculadas a las problemáticas de la vivienda (pobladores, deudores hipotecarios), grupos de minorías sexuales, agrupaciones ambientalistas y de defensa de los recursos naturales, y las ya movilizadas comunidades mapuche del sur del país. Esta confluencia de diversos grupos movilizadas concentrados en pocos años y con acciones callejeras visibles puede ser analizada como la constitución de un ciclo de protesta (Tarrow, 1997), que conmocionó muchas de las bases que la sociedad chilena parecía haber consensuado en la transición

democrática, abrió oportunidades políticas disruptivas y obligó a buscar soluciones alternativas.

Las principales motivaciones manifiestas de las movilizaciones estudiantiles de educación secundaria y universitaria en Chile estuvieron vinculadas al denominado fin del lucro en la educación (una crítica a la excesiva mercantilización educativa y a la visión de la educación como un negocio movido por la obtención de ganancia), a la reversión de la municipalización de las escuelas iniciada durante la dictadura de Pinochet, al aumento del presupuesto educativo, sobre todo para las universidades, a la democratización del gobierno de las universidades incorporando la representación estudiantil con voz y voto, y a la mejora de la calidad de la educación que reciben todos los sectores sociales. Sin embargo, como dijimos, y coincidiendo con Aguilera (2012), las movilizaciones estudiantiles excedieron ampliamente la dimensión educativa para convertirse en acontecimientos sociales, políticos y culturales que impactaron en la sociedad chilena en su conjunto y constituyeron “nuevos repertorios” de acción colectiva (Aguilera, 2012, p. 105)⁵ caracterizados por al menos tres elementos. En primer lugar, una “localización y singularidad” de los espacios de conflicto y sus objetivos que puede explicar la multiplicación del movimiento y la consolidación de la organización sin apelar a imágenes de fragmentación y atomización que a veces dificultan la comprensión. Un segundo aspecto consiste en la “diversificación e innovación situada de las estrategias de movilización” que se relaciona con las dimensiones expresivas y estéticas de las acciones expresadas tanto en las prácticas que pueden caracterizarse como carnavalescas o festivas, como en las formas singulares que adoptan las tomas de escuelas en tanto espacios públicos que se reconfiguran con la ocupación colectiva. Un tercer punto aparece en Aguilera (2012, p. 105), mencionado como “multirrelaciones en el origen del conflicto” y podemos vincularlo a las formas de relación entre la esfera estatal-institucional y el movimiento caracterizadas por una interlocución directa, con pocas o sin mediaciones, y en la cual muchas veces lo fundamental es más la construcción del diálogo con el Estado que el logro inmediato de los objetivos propuestos por los estudiantes.

Siguiendo al mismo autor, el “nuevo repertorio” así caracterizado constituye un movimiento “rizomático y molecular” capaz de diversificar espacios, multiplica conflictos e interpela a sujetos múltiples (Aguilera, 2012, p. 105). Si bien el objetivo inmediato del movimiento que surgió en 2006 era lograr la discusión de una nueva Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE)⁶, la

5 Aguilera toma la noción de “repertorio” de Tilly (1990).

6 La LOCE vigente en Chile en 2006 era la sancionada por Pinochet unos días antes de dejar el Gobierno. En 2009 esta ley fue reemplazada por la actual Ley General de Educación que no trajo cambios significativos respecto a la norma pinochetista y no recogió las principales demandas estudiantiles.

dinámica que cobraron las acciones desplegadas amplió rápidamente los horizontes iniciando un ciclo de movilizaciones aún abierto.

En cuanto a las modalidades organizativas, el movimiento estudiantil chileno produjo formas similares a las explicadas en el caso colombiano. Las diferentes organizaciones por liceos se nuclearon en la Asamblea Nacional de Estudiantes, órgano máximo de deliberación y toma de decisiones. En esta forma de democracia directa existían también *voceros* del movimiento que tenían carácter revocable y rotativo y que debían consultar con la Asamblea cada una de las decisiones referentes al conflicto y a los pasos en la negociación con el Gobierno. Esto último desconcertaba muchas veces a los negociadores estatales que se encontraban con la dificultad de identificar un interlocutor único y permanente, lo cual daba a veces una imagen caótica y desorganizada al movimiento.

Con el resurgimiento del movimiento estudiantil secundario en 2011, se creó la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios (CONES), que agrupa a las principales organizaciones estudiantiles por liceos. En cuanto a los estudiantes universitarios, las movilizaciones estuvieron impulsadas por la Confederación de Estudiantes de Chile (Confech), que nació a comienzos de los dos mil y agrupa a los estudiantes de las principales universidades chilenas, organizados en federaciones por universidad, sean públicas o privadas.

Antes de pasar al caso mexicano, nos interesa destacar tres elementos que aparecen en distintos estudios sobre las movilizaciones estudiantiles chilenas (por ejemplo, Aguilera, 2011 y 2012; Grez Toso, 2012) y que pudimos comprobar en el relevamiento que realizamos. Por un lado, las múltiples relaciones entre los procesos de politización estudiantil y las dimensiones éticas de las movilizaciones, expresadas en las experiencias de las luchas por el medio ambiente, los recursos naturales, la educación pública para todos y la diversidad sexual, entre otros puntos. Por otro lado, el despliegue de la política en el espacio cotidiano, basada en relaciones de reciprocidad, cooperación, afecto y amistad. Es esta politización de lo cotidiano lo que permite la multiplicación y consolidación del movimiento. En tercer lugar, un proceso de “reencantamiento con lo público” (Aguilera, 2011, p. 23) que expresa otras formas de compromiso político que constituyen modos alternativos de construcción de lo común y reconfiguran lo público en clave comunitaria, no restringiéndolo solo a lo estatal.

México: 132 somos todos...

Cuando en mayo de 2012 Enrique Peña Nieto y un grupo de políticos del Partido Revolucionario Institucional (PRI) rechazaron la protesta que un grupo de estudiantes de la Universidad Iberoamericana había realizado durante su visita a esa institución, acusándolos de no ser alumnos de la misma o de estar manipulados, seguramente no imaginaron que estarían ante el nacimiento del movimiento

que se conocería como #YoSoy132. En efecto, esta organización surgió a partir de la declaración de 131 estudiantes de la Universidad Iberoamericana (en la Ciudad de México) que filmaron un video mostrando sus credenciales universitarias para comprobar que no eran solo un puñado, que eran estudiantes que habían protagonizado una protesta genuina en plena campaña electoral previa a las elecciones presidenciales, y que no estaban manipulados. El video de los 131 estudiantes de la Ibero fue subido a YouTube y alcanzó decenas de miles de reproducciones en pocas horas. De esta manera, los estudiantes que buscaban solidarizarse con los 131 que habían sido acusados por protestar contra Peña Nieto, comenzaron a difundir la frase “yo soy el 132”. La gran expansión que tuvo este movimiento a través de las redes sociales, especialmente en Twitter, llevó a la adopción del símbolo que se usa para identificar las últimas tendencias allí como su emblema.

De esta manera, vemos como si bien #YoSoy132 es un movimiento compuesto en su mayor parte por estudiantes —y que surge como una iniciativa estudiantil—, no se propone como enfocado solo en las cuestiones educativas sino que busca cambios en temas más amplios como los medios de comunicación y el sistema político. Podemos decir que de los tres casos analizados es el movimiento que mayor amplitud social adquiere desde sus orígenes y que más rápidamente excede la dimensión estudiantil para expandirse a otros ámbitos.

Si bien México es un país en el cual el movimiento estudiantil tiene una gran tradición de luchas y movilizaciones⁷, #YoSoy132 aparece más como un movimiento ciudadano encabezado por estudiantes que como uno específicamente estudiantil. Los ocho principios generales que lo guían permiten dar cuenta de esto. Según sus propias declaraciones, #YoSoy132 se define como un movimiento: apartidista (sin vínculo orgánico con partidos políticos), pacifista (sus manifestaciones, protestas o acciones rechazan cualquier tipo de violencia como recurso para alcanzar sus objetivos⁸), incluyente y plural (busca la inclusión de todas las personas que coincidan con sus planteos, aunque sean miembros de otra organización, siempre respetando la diversidad y la autonomía), político y social (encaran acciones vinculadas con los asuntos políticos y públicos de México), autónomo y responsable (busca la autonomía a través de las comisiones y comités que integran #YoSoy132, respetando las decisiones que estas toman a través del diálogo, como parte de la expresión libre y democrática de cada una

7 Las experiencias que conforman la tradición del movimiento estudiantil universitario mexicano pueden remitirse, por ejemplo, a los acontecimientos de Tlatelolco en 1968 (una movilización estudiantil en México D.F., en un marco de luchas populares más amplias, que fue reprimida con un saldo de centenas de muertos) y, más recientemente, a las luchas de los estudiantes de la UNAM (y de otras universidades) en 1999 y 2000 contra las políticas neoliberales.

8 Esto los acerca a la experiencia colombiana, pero los distingue del caso chileno, ya que el movimiento estudiantil allí no rechaza la apelación a la violencia como forma de lucha.

de ellas), que respeta la libertad de expresión (busca la circulación horizontal y transparente de la información), comprometido en la construcción del país y la transformación de su sociedad (participando activamente a favor de la sociedad y de la vida pública), que rechaza la falsa democracia y las imposiciones (busca contrarrestar las acciones políticas que corrompen la democracia y la ciudadanía) (Yo Soy 132, 2012).

A partir de estos principios, #YoSoy132 se plantea articulaciones con distintos sectores organizados de la sociedad mexicana para “construir lazos de solidaridad y respeto con la ciudadanía a través de los cuales sea posible articular un plan de acción para la transformación” (Yo Soy 132, 2012). Esta impronta ciudadana, plural, diversa y amplia generó una forma de organización descentralizada y fuertemente reticular. En efecto, el movimiento está confirmado por diversos comités y nodos que funcionan con autonomía relativa entre sí. Existen las asambleas generales de #YoSoy132, pero la composición de los distintos comités es dinámica y flexible. Así mismo, los voceros del movimiento son rotativos y tienen solo el lugar de portavoces o referentes circunstanciales para los medios de comunicación.

Como dijimos, la problemática de los medios es fundamental para esta organización en varios sentidos. Por un lado, la búsqueda de la democratización de los *mass media* y la denuncia de las situaciones de concentración, censura y manipulación mediática son centrales desde el origen del movimiento. Por otro lado, la iniciativa originó el grupo #Yosoy132, herramienta que, inicialmente ocupada de las cuestiones de relaciones con los medios de comunicación masiva, se constituyó en uno de los nodos más importantes, visibles y activos. En tercer lugar, las redes sociales desempeñan un lugar de fundamental importancia en el movimiento, tanto en la visibilidad externa como en las comunicaciones e intercambios entre los integrantes de la organización.

Si bien los resultados de las elecciones presidenciales de julio de 2012 no expresaron a primera vista un triunfo de los planteos de #Yosoy132, su legitimidad social se mantiene y sus acciones continúan excediendo los espacios estudiantiles y generando amplios consensos y adhesiones, particularmente marcadas entre otras organizaciones juveniles que despliegan trabajos a nivel cultural, artístico, expresivo y territorial.

Palabras finales

En este artículo nos propusimos abordar los principales retos, problemáticas y perspectivas de la educación superior en Colombia y en América Latina, enfocados desde las dinámicas de participación estudiantiles y las disputas por la educación concebida como bien público. Si bien hicimos foco en el proceso de

Colombia, consideramos en el análisis realizado las dinámicas que se desplegaron en otros países como México y Chile.

La experiencia de la MANE tuvo resonancias que aún perduran en la dinámica del conflicto social colombiano y se expresaron en la apertura del proceso de paz en forma contemporánea al despliegue de las movilizaciones estudiantiles universitarias. Este protagonismo juvenil configuró modalidades generacionales de apropiación y producción de sentido acerca de la paz que posibilitaron que, cuando esta parecía amenazada por la derrota del sí en el plebiscito de 2016 o por las demoras de los gobiernos en implementar los acuerdos, surgieran movidas y movilizaciones (Aguilera, 2016) como “paz a la calle” y “paz en los territorios”. Se vencieron así algunas inercias dominantes de atemorización de quienes participan social o políticamente o de perpetuación del conflicto armado⁹.

Por otra parte, con sus singularidades, las tres experiencias que describimos tienen rasgos comunes que coinciden con algunas de las principales características de otras organizaciones juveniles y sus formas de participación política en la América Latina de las últimas décadas. Entre los principales destacamos:

- La construcción de vínculos con el estado basados en una interlocución directa, sin mediaciones. El diálogo entre los voceros de los movimientos y el Estado se plantea de manera directa, sin la intermediación de partidos políticos, sindicatos y también sin la designación de representantes permanentes. Esta relación distinta que se busca constituir expresa otra forma de entender y practicar la política en la cual las modalidades organizativas y la construcción de lazos sociales son tan importantes como el logro de objetivos inmediatos y la exhibición de logros absolutos. Asimismo, se plantea una relación simétrica, pero no especular, y se busca llevar al estado al terreno del movimiento más que adaptar a la organización a las modalidades de negociación impuestas por las instituciones existentes. Las formas de democracia directa —que estimulan la participación más que la delegación o representación— que los movimientos despliegan se vinculan con estos modos de vínculo.
- Estos movimientos se enmarcan en el proceso de paulatina ampliación de derechos y de creciente consideración y reconocimiento de las diversidades sociales que se produjo en América Latina en los últimos años y que involucró especialmente a los jóvenes, que muchas veces fueron los principales beneficiarios de estos nuevos derechos, y también los principales

9 Para ampliar acerca de los procesos y conflictos sociales que enmarcan los acuerdos de paz y su vínculo con las dimensiones educativas, consultar, entre otros, el libro *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI* (Buenos Aires: Clacso, noviembre de 2018).

luchadores para lograrlos. La denominada tercera generación de derechos humanos se profundizó y amplió en la región incorporando derechos de diversas minorías (étnicas y sexuales entre las principales) e introduciendo nociones como “buen vivir”, soberanía alimentaria y los derechos de la tierra en materia de extractivismo y explotación de los recursos naturales. Así, tanto las cuestiones vinculadas a grandes colectivos sociales excluidos durante años, como las relacionadas con el medio ambiente y la tierra, se convirtieron en objeto de derecho y políticas públicas. La nueva agenda de derechos que se conformó en la región se nutrió también de las recientes discusiones acerca del derecho a la educación, especialmente en lo referido a la educación superior. Así, las movilizaciones de estudiantes secundarios y universitarios en los países seleccionados (y en menor medida en Brasil y Argentina) pusieron en evidencia las crecientes limitaciones y los urgentes cambios que requieren los sistemas educativos en América Latina. Esta situación se torna aún más significativa si coincidimos con Tapia en que:

El derecho a estudiar ha generado y genera capacidades que producen, históricamente, una ampliación de los derechos por la vía del desarrollo de conocimientos y de capacidades, que permiten ir modificando formas más estrechas de pensar los derechos de la igualdad, también capacidades para pensar las instituciones necesarias, las políticas y los modos de generar los recursos y producir los bienes públicos. (Tapia, 2012, p. 96)

Entonces, ampliación de derechos empujada por los movimientos, asunción de las diversidades como constitutivas de las juventudes contemporáneas y una política que se torna también ética conforman una trama que configura muchos de los rasgos de las organizaciones que estudiamos.

- Las formas de expresión pública de las movilizaciones sociales en América Latina experimentaron diversas transformaciones desde mediados de la década del noventa. Entre los jóvenes estos cambios se expresaron en el crecimiento de otros modos de escenificar la presencia colectiva en el espacio público, sobre todo a través de la acción directa (expresada, por ejemplo, en la toma de un liceo o una universidad, y también en los *escra-ches* a políticos o instituciones). Estas formas de acción directa están ligadas a las modalidades de democracia directa que caracterizan la disposición interna de las organizaciones e instituyeron una forma política que hemos denominado en otros trabajos “política con el cuerpo” o “política de cuerpo presente” (Vommaro, 2010, 2011 y 2014). Entre otras cosas, esta modalidad fue una expresión del carácter indelegable que adquirió la política. Es decir, del cuestionamiento a la posibilidad de delegar la representación del propio cuerpo y la propia voz. Así, la acción directa y la política con el cuerpo se volvieron fundamentales, ya que no solo permitieron enunciar necesidades

o aspiraciones, sino que, a su vez, instituyeron formas de visibilidad social y de creación de valores y símbolos colectivos. Por eso, fue relevante la visibilización de los cuerpos y fundamentalmente, el proceso que podemos denominar “carnavalización de la protesta, la dramatización de los referentes identitarios, la imaginación para captar la atención de los medios de comunicación, trastoca las relaciones en el espacio público y señala la transformación en los modos de hacer política” (Reguillo, 2000, p. 148). Se constituye, entonces, una estética singular creada en torno a las acciones colectivas juveniles en la que lo político y lo artístico-cultural se encuentran inevitablemente articulados. A partir de lo dicho podemos pensar que las acciones directas que caracterizaron los movimientos juveniles que estudiamos implicaron también un proceso de apropiación, uso y producción del espacio público, instituyendo los espacios públicos no estatales —comunitarios— y expresando los desafíos a las formas establecidas que encarnaron estas organizaciones junto a otros sectores sociales.

- Las formas y tecnologías emergentes de la comunicación y la información —en particular las redes sociales— no son solo un canal fundamental de expresión y visibilidad de los movimientos, sino que constituyen un componente relevante para comprender la constitución y consolidación de estas organizaciones. Así, estas redes se convierten en un territorio de acción política similar a otros, en los que, por un lado, se produce una disputa por su control; y, por otro, se despliegan formas de comunicación interna y de acercamiento de nuevos miembros y adherentes.
- Un último punto que nos interesa señalar en este artículo se vincula con el reciente proceso por el cual la juventud se convierte en una causa pública que produce adhesiones y movilización política. Esta cuestión fue abordada por Vázquez (2012) y nos parece sumamente estimulante para estudiar los movimientos con los que aquí trabajamos. En muchas experiencias, esto se complementa con una apelación a lo juvenil que es utilizada para connotar novedad, es decir, como símbolo de una forma política que se reconoce como novedosa. De esta manera, muchos conflictos políticos aparecen expresados en clave de disputa generacional, contraponiendo a los jóvenes militantes con las estructuras políticas definidas como tradicionales, muchas veces identificadas con los partidos políticos o las instituciones estatales consagradas. Ser joven se convierte así en un valor político que simboliza una tensión —a veces opuesta o contradictoria— con las anteriores formas de hacer política (por ejemplo, la confrontación armada o el institucionalismo), que se consideran agotadas o impotentes en la coyuntura en la cual el movimiento despliega su acción (Vázquez y Vommaro, 2012).

Referencias

- Aguilera, O. (2016). *Movidas, movilizaciones y movimientos. Cultura política y políticas de las culturas juveniles en el Chile de hoy*. Santiago de Chile, Chile: RIL.
- Aguilera, O. (2012). Repertorios y ciclos de movilización juvenil en Chile (2000-2012). *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(57), 101-108.
- Aguilera, O. (2011). Acontecimiento y acción colectiva juvenil. El antes, durante y después de la rebelión de los estudiantes chilenos en el 2006. *Propuesta Educativa*, 1(35), 11-26.
- Archila, M. (2008). Los movimientos sociales (1958-2006). En J. F. Ocampo (Ed.), *Historia de las ideas políticas en Colombia* (pp. 176-345). Bogotá, Colombia: Taurus.
- Badiou, A. (2000). *Movimiento social y representación política*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Estudios y Formación de la CTA.
- Bonvillani, A., Palermo, A., Vázquez, M. y Vommaro, P. (2008). Juventud y política en la Argentina (1968-2008). Hacia la construcción de un estado del arte. *Revista Argentina de Sociología*, (11), 44-73.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Enrique, I. (2010). Movilización estudiantil en la Ciudad de Buenos Aires: aportes para el análisis. *Boletín de Antropología y Educación*, (2), 5-10.
- Fernández, A. (2010). Movimiento estudiantil: de la política a lo político; de las organizaciones a la multitud. *Primeras Jornadas Debates Actuales de la Teoría Política Contemporánea*. Buenos Aires, Argentina.
- Grez Toso, S. (2012). Prefacio. Comunismo chileno e historiografía: un par de observaciones. En O. Ulianova, M. Loyola Tapia, y R. Álvarez Vallejos (Eds.), *El siglo de los comunistas chilenos 1912-2012* (pp. 13-21). Santiago de Chile, Chile: Ariadna Ediciones.
- Guleman, A., Cabaluz, F. y Salazar, M. (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Larrondo, M. (2012). ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Pensamiento Educativo*, 49(2), 18-31.
- Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE). (8 de mayo de 2012). *Avanza propuesta alternativa de la MANE*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de

manecolombia.blogspot.com/2012/05/avanza-propuesta-alternativa-de-la-mane.html

- Núñez, P. (2011). La política en escena: cuerpos juveniles, mediaciones institucionales y sensaciones de justicia en la escuela secundaria argentina. *Contemporánea*, (2), 183-205.
- Ortega, J. y Gasset, J. (1996 [1928]). *Juventud, cuerpo. Meditaciones de nuestro tiempo. Las conferencias de Buenos Aires 1916-1928*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Rodríguez, E. (2012). *Movimientos juveniles en América Latina: entre la tradición y la innovación*. Montevideo, Uruguay: Celaju, Unesco.
- Tapia, L. (2012). Universidad pública, posgrado y renovación del Conocimiento y las sociedades. En P. Gentili y F. Saforcada (Coord.), *Ciencias sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado. Debates y perspectivas críticas* (pp. 95-106). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento*. Madrid: Alianza.
- Tilly, C. (1990). Modelos y realidades de la acción colectiva popular. *Zona Abierta*, (54/55), 167-195.
- Tünnermann, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008)*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Vázquez, M. (2012). La juventud como causa militante: algunas ideas sobre el activismo político durante el kirchnerismo. *Grassroot*, 1(2), 32-36.
- Vázquez, M. y Vommaro, P. (2012). La fuerza de los jóvenes: aproximaciones a la militancia kirchnerista desde La Cámpora. En G. Pérez y A. Natalucci (Eds.), *Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista* (pp. 149-174). Buenos Aires, Argentina: Trilce.
- Vommaro, P. (2010). *Política, territorio y comunidad: las organizaciones sociales urbanas en la zona sur del Gran Buenos Aires (1970-2000)* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Vommaro, P. (2011). Las formas de participación política de los jóvenes en las organizaciones sociales urbanas: un acercamiento teórico-conceptual a las juventudes entendidas como generación. En R. Zarzuri (Comp.), *Jóvenes, participación y construcción de nuevas ciudadanías* (pp. 130-145). Santiago de Chile, Chile: CESC.

- Vommaro, P. (2013). Juventud y política. En AA. VV. *Diccionario internacional de derecho del trabajo y de la seguridad social*. Valencia, España: Tirant Lo Blanch y LTr.
- Vommaro, P. (2014). Las relaciones entre juventudes y políticas en la América Latina contemporánea: una aproximación desde los movimientos estudiantiles. *Sociedad*, 32, 127-144.
- Yo Soy 132. (2012). *Quiénes somos*. Recuperado de <http://www.yosoy132media.org/quienes-somos/>
- Zarzuri, R. (2011). *Jóvenes, participación y construcción de nuevas ciudadanías*. Santiago de Chile, Chile: CESC.

Parte III

La universidad en tiempos de
globalización: apuestas desde el
territorio, la región y el modelo
socioeconómico

La educación superior desde el territorio: entre un pasado parsimonioso y un futuro que apremia

*Natalia Ruiz Rodgers**

Introducción

La educación superior en Colombia, en los últimos diez años, muestra grandes avances en cobertura y calidad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2016). Sin embargo, un análisis comparativo entre zonas urbanas y zonas rurales dispersa evidencia grandes diferencias en materia de cobertura, años de escolaridad, deserción y resultados en las pruebas Saber 11, entre otros aspectos. Diferencias históricas que resultan principalmente del aislamiento geográfico, la pobreza multidimensional, el conflicto armado y la migración de la población joven.

En este contexto, el problema más grande que se enfrenta para desarrollar la educación en el campo es que el reto es dual. Por un lado, se tienen que superar carencias y desigualdades en el territorio, carencias difíciles de suplir, como una cobertura menor que la de las grandes ciudades, peor infraestructura educativa, dificultad en el transporte escolar y limitaciones en el número de profesores, lo que lleva a una gama limitada en la oferta.

Por otro lado, no basta con superar esas carencias al aumentar cuantitativamente lo que hay hoy. El mundo enfrenta nuevos retos que son cruciales para

* Doctora en Ecología de la Universidad Ben-Gurión del Néguev de Israel. Profesora Asociada de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: nruizr@unal.edu.co.

proveer una educación superior de calidad y relevante. No es posible que se postergue el abordaje de estos retos hasta que se solucionen los primeros, porque se perpetuará la situación de rezago de la educación rural ante los nuevos cambios sociales y tecnológicos. Entonces, las carencias no se habrán resuelto ni la brecha se habrá cerrado, sino por el contrario, se evidenciarán carencias peores y brechas mayores.

Eso obliga inevitablemente a abordar los dos tipos de retos: hacer crecer en cantidad y calidad lo que se tiene actualmente, y simultáneamente prever las circunstancias futuras y responder a ellas en forma innovadora. Este capítulo pretende hacer una primera aproximación a este reto dual, para lo cual, muestra el panorama actual de la educación en zonas rurales, las diferentes estrategias aplicadas en educación superior y las características que deben considerarse para nuevos modelos de educación superior en el campo, que respondan a las apremiantes necesidades de formación.

¿Cómo están los territorios colombianos en materia de educación?

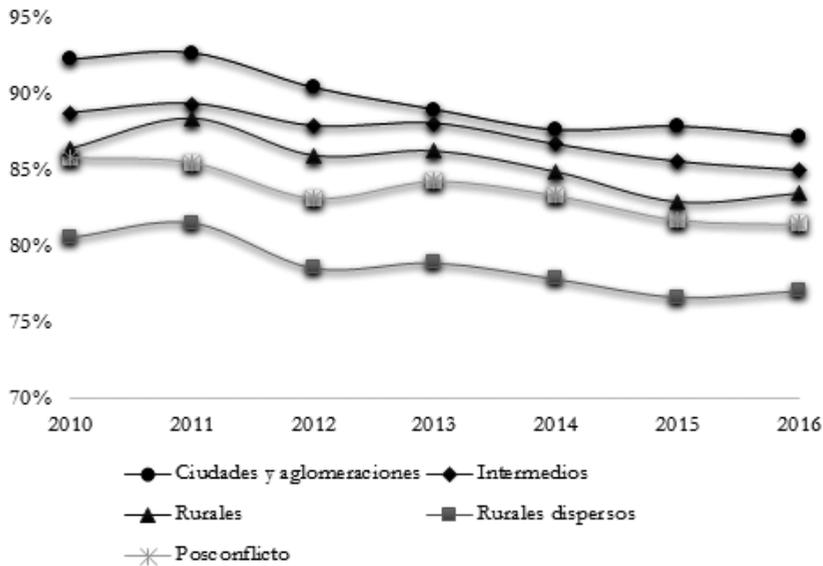
Los principales problemas de las poblacionales en las zonas rurales del país podrían resumirse en la alta dispersión geográfica, la pobreza multidimensional, el envejecimiento y el bajo nivel educativo. Todo esto en un contexto de condiciones de heterogeneidad geográfica y conflicto social, que conlleva dificultades de transporte, carencia de infraestructura, ausencia de Internet y dificultades en el desarrollo productivo.

Las zonas rurales representan más del 80 % del territorio nacional y su población corresponde al 23,28 % de habitantes del país, de los cuales el 34,8 % se encuentra en situación de pobreza multidimensional, según las proyecciones demográficas del DANE para el 2017. Es decir, es una población dispersa que presenta privaciones en sus hogares en materia de acceso a educación, salud, trabajo y condiciones de habitabilidad, tales como los servicios de agua potable y saneamiento básico. Por otra parte, la proporción de personas mayores de 40 años en la población rural aumentó, lo que se evidencia en el índice de envejecimiento, que pasó de 25 a 50 en diez años (2005-2015). A esto se suma que más del 50 % de la población solo alcanzó el nivel de básica primaria o no tiene ningún nivel educativo (DANE, 2014; MEN, 2018a).

De igual forma, el diagnóstico de la Misión para la Transformación del Campo en el 2014 reconoce que nuestra población rural se caracteriza por sufrir reducción y envejecimiento progresivos debido a la migración de la población joven hacia las zonas urbanas; por la baja escolaridad, a causa de la reducida oferta, el desinterés en el estudio y las menores oportunidades para las mujeres, lo que en su conjunto lleva a una baja movilidad social.

Lo anterior, a lo largo del tiempo, produjo diferencias notables en el nivel educativo de la población de zonas rurales cuando se compara con la de zonas urbanas, que se evidencia en las diferencias en la tasa de cobertura neta según el tipo de zona (figura 1), en donde la población rural dispersa presenta las mayores diferencias, de forma general y según el grado de escolaridad, con la menor tasa de cobertura neta a nivel de la Media (24 %) (figura 2). Adicionalmente, las diferencias se incrementan según la edad del grupo; por ejemplo, para grupos de edad entre los 5 y 14, los años de educación para la zona urbana son, en promedio, 2.9 versus 2.7 para la zona rural, para los grupos de 15 años es de 9.6 años versus 6.0 para la zona rural, y para la población mayor a 15 años, la tasa de analfabetismo es de 3.52% mientras que en la zona rural es de 12.13 % (MEN, 2018a).

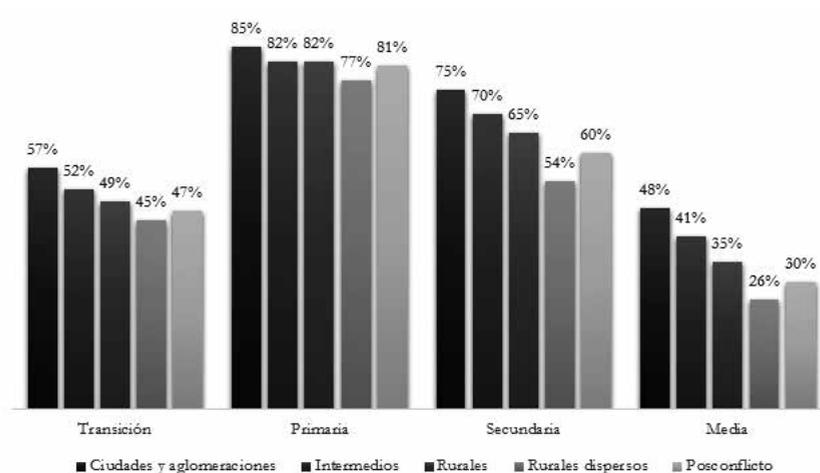
Figura 1. Tasa de cobertura neta, a la educación preescolar, básica y media, por tipo de zona (2010-2016)



Nota: La tasa de cobertura neta es el porcentaje de estudiantes matriculados en el sistema educativo sin contar los que están en extra edad (por encima de la edad correspondiente para cada grado).

Fuente: MEN, 2018a.

Figura 2. Tasa de cobertura neta, a la educación preescolar, básica y media, en 2016



Nota: La tasa de cobertura neta es el porcentaje de estudiantes matriculados en el sistema educativo sin contar los que están en extra-edad (por encima de la edad correspondiente para cada grado).

Fuente: MEN, 2018a.

En términos de calidad educativa, las diferencias también son claras; el 25.8 % de los establecimientos en zonas urbanas se encuentran en la categoría de desempeño de mayor calidad (A), mientras que tan solo el 4.8 % de establecimientos en zonas rurales se encuentran en esta categoría y el 80 % se encuentran en las de menor desempeño (C y D) (tabla 1).

Tabla 1. Distribución de establecimientos educativos según categorías de desempeño en las pruebas Saber y tipo de ruralidad del municipio, 2015

Tipo de ruralidad	Clasificación Saber 11. Categorías de desempeño					
	A	A+	B	C	D	Total
Ciudades y aglomeraciones	17.7 %	15.8 %	29.9 %	25.5 %	11.1 %	100 %
Intermedio	8.1 %	3.2 %	25.0 %	34.6 %	29.1 %	100 %
Rural	3.0 %	0.8 %	20.1 %	40.3 %	35.8 %	100 %
Rural disperso	1.8 %	0.2 %	18.0 %	43.9 %	36.1 %	100 %

Fuente: MEN, 2018b.

Estos resultados en calidad son el reflejo de las múltiples dificultades con las que se enfrentan las instituciones educativas en el sector rural; por ejemplo: bajos niveles educativos en el contexto comunitario que inciden en el imaginario de la necesidad (no necesidad) de contar con educación formal, condiciones de pobreza que afectan decisiones de enviar a los niños a la escuela, falta de herramientas docentes para motivar a los estudiantes y padres de familia, y falta de bibliotecas, acceso a materiales de lectura y otras ofertas culturales (MEN, 2018a).

Actualmente, los ambientes escolares son ajenos a la dinámica comunitaria, por lo tanto, para mejorar las condiciones educativas en las zonas rurales es indispensable: i) la construcción de capital social ligado a la escuela a través de una mayor participación de las familias y otros actores de la comunidad en el direccionamiento de la educación; ii) el fortalecimiento de los padres, madres y otros cuidadores en su rol de apoyo a los aprendizajes y la formación integral de los niños, en particular durante la primera infancia; iii) el diseño de proyectos productivos y de desarrollo, y iv) la promoción de paz, reconciliación y convivencia (MEN, 2018a).

Según el Tercer Censo Nacional Agropecuario CNA-DANE del año 2014, hay alrededor de 740.000 jóvenes residentes de zonas rurales dispersas, de los cuales cerca de 273.000 jóvenes entre 17 y 25 años son bachilleres, de estos, 174.000 reportan no haber accedido a la educación superior. (PRES, 2018b, p. 13)

Adicionalmente, el rezago en oferta, cobertura y calidad a nivel de la educación media tiene un efecto directo en las oportunidades de acceso de los jóvenes rurales a la educación superior. Es por estas condiciones que la tasa de tránsito inmediato a la educación de jóvenes de origen rural es tan solo del 22 % en promedio en el país (tabla 2), y es aún mayor en departamentos que en sus zonas urbanas tienen buena oferta de educación superior, como Antioquia (14 % de la matrícula del país), Atlántico (6 %) y Valle del Cauca (7 %), pero los jóvenes de zonas rurales no acceden a ella (figura 3); lo que evidencia la alta concentración de la oferta educativa en las ciudades grandes o capitales. Es decir, no solo es preocupante la diferencia de oportunidad para los jóvenes de zonas rurales, sino que además tiene un efecto en cadena, porque a menor tránsito inmediato menor posibilidad de retorno al sistema educativo, menor capacidad productiva e innovadora en los territorios o, a la postre, mayor migración hacia las ciudades capitales con un riesgo alto de no retorno a los territorios de los jóvenes formados.

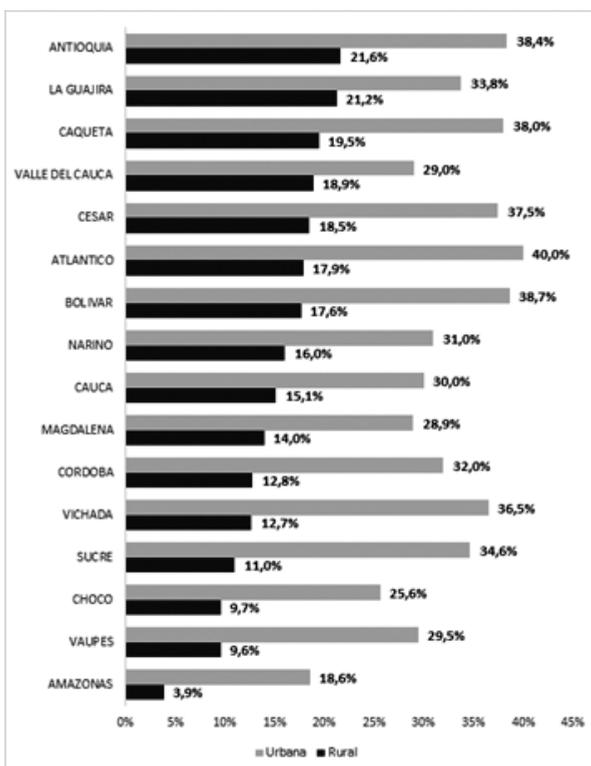
De los bachilleres que hicieron tránsito y no reportan cambio de municipio de estudio, el 35 % (1.924 estudiantes) realizan sus estudios en el SENA, el 37 % (2.004 estudiantes) en Instituciones de Educación Superior (IES) de origen público y el restante 28 % (1,497 estudiantes) en IES de origen privado. (MEN, 2018b, p. 25)

Tabla 2. Tasa de tránsito inmediato a educación superior según la zona de residencia del estudiante, 2015

Estudiantes de grado once de 2014 que ingresan a educación superior en 2015				
Zona de residencia	Ingresaron a educación superior	No ingresaron a educación superior	Total estudiantes grado once	Tasa de tránsito inmediato 2015
Urbana	159,695	223,740	383,435	41.6 %
Rural	23,564	82,371	105,935	22.2 %
Total	183,259	306,111	489,370	37.4 %

Fuente: MEN, 2018b.

Figura 3. Tasa de tránsito inmediato a educación superior por departamento y zona de residencia del estudiante, 2015 para departamentos que están por debajo de la tasa nacional para la zona rural



Fuente: MEN, 2018b.

A lo largo de estos doce últimos años, como lo reconoce la OCDE (2016), el país presenta cambios significativos en la transformación del sistema de educación superior que hacen posible un mayor acceso de los jóvenes a la educación, una menor tasa de deserción y una mayor tasa de graduación, todo esto en el marco de un incremento en el sistema de aseguramiento de la calidad a través de condiciones básicas y de acreditaciones de alta calidad de programas académicos e instituciones. Sin embargo:

La educación superior en Colombia se ha caracterizado por sufrir de profundas brechas centrada en tres limitaciones fundamentales: (1) el acceso a la educación superior en territorios rurales, (2) la limitada oferta de programas e Instituciones de Educación Superior en territorios, no solo rurales, sino con baja densidad poblacional; y (3) la pertinencia de los programas ofertados en territorios rurales, pues es un factor determinante y debe ir en armonía con las dinámicas y contextos propios de cada territorio. (MEN, 2018b, p. 44)

Claro está que estos programas pertinentes deben ir de la mano con altos estándares de calidad, con el fin de asegurar la articulación entre IES, sector productivo y Estado, la autogestión desde el territorio y la sostenibilidad de los programas educativos.

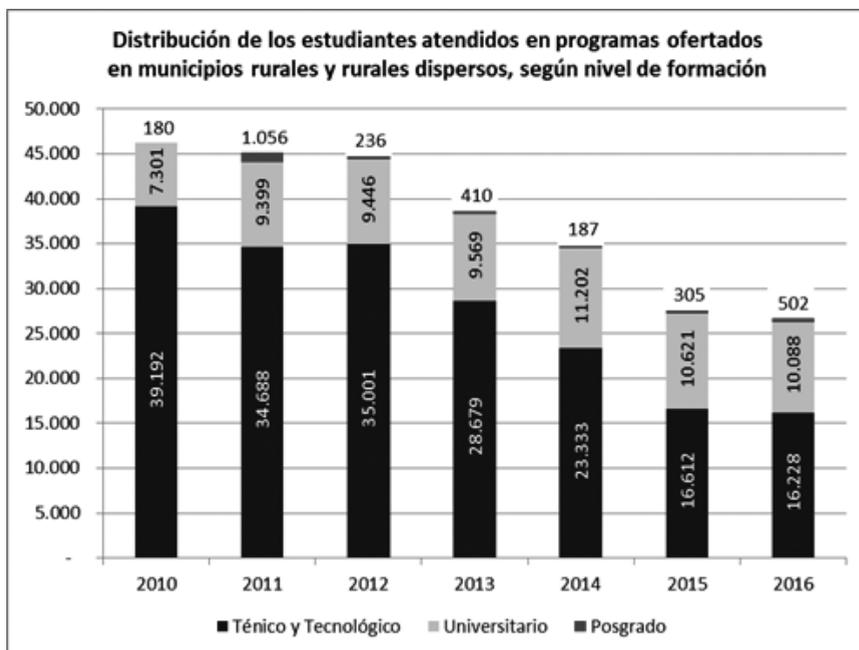
Por lo tanto, las diferencias entre las zonas rural y urbana son evidentes. A nivel de estudiantes matriculados, entre el 2010 y el 2016 se observa en las ciudades un incremento de estudiantes (48.13 %), mientras que en las zonas rural y rural dispersa decrece la matrícula (-77.52 %) (tabla 3). Este decrecimiento se presenta principalmente en la educación universitaria, que pasó de 39.192 a 16.228 estudiantes en siete años (figura 4).

Tabla 3. Evolución de la matrícula total en educación superior según el tipo de ruralidad del municipio donde se oferta el programa

Tipo	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Ciudades y aglomeraciones	1,547,625	1,726,318	1,796,098	1,969,967	2,107,572	2,191,826	2,292,531
Intermedio	79,723	88,231	88,806	84,266	78,358	74,184	75,085
Rural	34,850	32,380	32,188	28,979	28,480	23,539	23,570
Rural disperso	11,823	12,763	12,495	9,679	6,242	4,001	3,248
Total	1,674,021	1,859,692	1,929,587	2,092,891	2,220,652	2,293,550	2,394,434

Fuente: MEN, 2018b.

Figura 4. Distribución de los estudiantes atendidos en programas ofertados en municipios rurales y rurales dispersos según nivel de formación



Fuente: MEN, 2018b.

Adicionalmente, al comparar la tasa de vinculación laboral entre los graduados en zonas urbanas y zonas rurales, se evidencia el bajo porcentaje de vinculación que tienen los graduados en zonas rurales (53,8 %), aunque es importante resaltar el incremento de graduados en las zonas rural y rural dispersa, que fue de 1924 a 5922, del 2010 al 2016 (tabla 4).

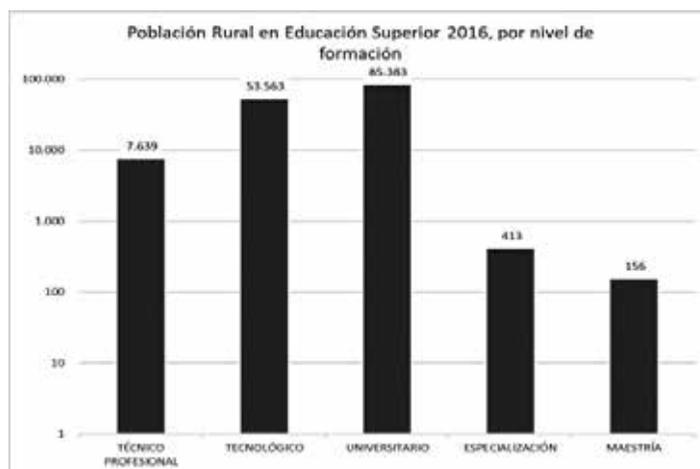
Sin embargo, cuando el análisis se realiza no solo con base en el lugar de oferta del programa (26.818 estudiantes-SNIES), sino con base en el lugar de origen del estudiante (SNIES + SIMAT), se considera la movilidad de la población rural hacia las zonas urbanas donde se concentra la oferta de educación superior. Los resultados, a 2016, muestran que 147.639 estudiantes provienen de zonas rurales, de los cuales el 57.83 % adelantan un programa universitario (figura 5) y tan solo un 6 % estudia un programa del área de la agronomía, veterinaria y afines (figura 6).

Tabla 4. Tasa de vinculación de los graduados de educación superior y tipo de municipio, 2010 y 2016

Tipo de ruralidad	Graduados 2010	Vinculados 2011	Tasa de vinculación 2010-2011	Graduados 2015	Vinculados 2016	Tasa de vinculación 2015-2016
Ciudades y Aglomeraciones	198.115	162.094	81,8 %	344.535	277.752	80,6 %
Intermedio	3.933	2.744	69,8 %	10.884	6.898	63,4 %
Rural	1.743	1.286	73,8 %	4.771	2.565	53,8 %
Rural disperso	181	146	80,7 %	1.151	658	57,2 %
Total general	203.972	166.270	81,5 %	361.341	287.873	79,7 %

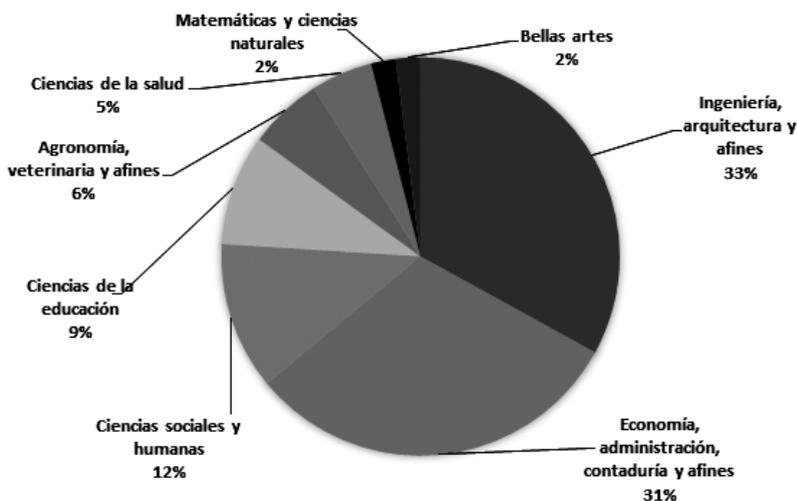
Fuente: MEN, 2018b.

Figura 5. Población rural en Educación Superior 2016, por nivel de formación



Fuente: MEN, 2018b.

Figura 6. Población rural en Educación Superior 2016, por área de conocimiento del programa de formación

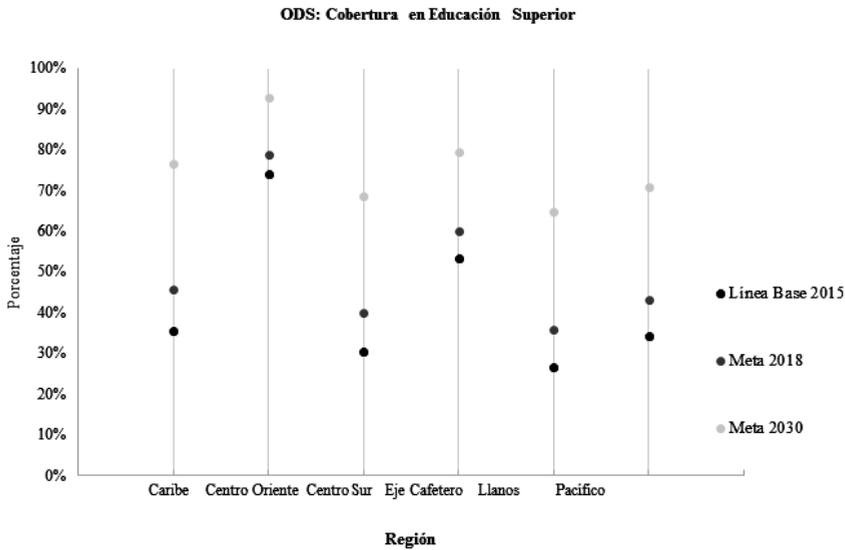


Fuente: MEN, 2018b.

El documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) del 2018, que establece la estrategia de implementación de los ODS en el país acorde con la Agenda de Desarrollo Sostenible, establece que, en relación con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de educación de calidad, el indicador nacional es la tasa de cobertura en educación superior, en donde la línea base (2015) es 49,4 %, la meta nacional a 2018 es 57,0 % y la meta nacional a 2030 es 80,0 %. Sin embargo, las diferencias regionales y las brechas urbano-rurales son muy marcadas para la mayoría de los indicadores. Por lo tanto, las metas propuestas en el CONPES-ODS son diferenciadas para cada región, como puede observarse en materia de cobertura, por ejemplo (figura 7), las cuales solo se logran en la medida que el país asuma una estrategia conjunta que involucre todos los sectores y actores, en un marco establecido de asignación de recursos (Ruiz-R, 2018b).

Igualmente, existen regiones en donde la cantidad de proyectos de investigación financiados por Colciencias, a lo largo de los últimos diez años, muestra una carencia en las capacidades para el fortalecimiento de la investigación como generador de conocimiento y desarrollo regional. En concordancia con las grandes diferencias en matrícula de estudiantes, es en Bogotá D. C., donde se concentra la investigación en ciencia y tecnología, mientras que departamentos como Putumayo y Casanare no presentan ningún proyecto de investigación aprobado.

Figura 7. Metas Objetivo de Desarrollo Sostenible de cobertura en Educación Superior



Fuente: Anexos CONPES 3918, Departamento Nacional de Planeación (2018).

Sin embargo, el bajo interés de los jóvenes en programas del área agropecuaria es un reto para el desarrollo del Sistema Nacional de Innovación Agropecuario (SNIA) y para el Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación Agropecuario (PECTIA), el cual es un marco orientador de la política de CTI y de recursos de financiamiento de fuentes públicas, privadas y de cooperación, para promover el cambio técnico y la generación de valor, así como la evaluación periódica de sus resultados en términos de sostenibilidad ambiental, productividad y competitividad (Congreso de Colombia, 2017). Este programa plantea desarrollar áreas como manejo del sistema productivo, material de siembra y mejoramiento genético, alimentación y nutrición humana y animal, sistemas de información, zonificación y georreferenciación, manejo ambiental y sostenibilidad y transferencia de tecnología, asistencia técnica e innovación (MADR, 2017).

¿A qué modelo de educación superior se llegó en los territorios colombianos?

Ante los desafíos de la zona rural en Colombia, se crearon, en el 2003, los Centros Regionales de Educación Superior (Ceres) con el fin de generar oportunidades de desarrollo social y económico de las comunidades, a través del acceso a la educación superior. Los Ceres se plantearon como un esfuerzo colaborativo

de diferentes instituciones que permitiera aunar recursos físicos y humanos para una oferta pertinente y con herramientas informáticas apropiadas. Es por esto que cada alianza la conformaba el Gobierno Nacional, el departamental y el local, la sociedad civil, el sector productivo y la academia; sin que por esto se constituyera como una institución de educación superior (Ruiz-R., 2018a).

En diez años se crearon 208 Ceres, que beneficiaron a más de 300 municipios y a más de 36.000 estudiantes, principalmente en regiones en las cuales no había posibilidades de educación superior. Sin embargo, factores como la ausencia de alguno de los actores locales en la conformación del Ceres, el incumplimiento de los compromisos de otros, los cambios de gobernantes locales cada cuatro años y el costo operativo adicional que debió asumir la institución de educación llevaron paulatinamente a la finalización de los convenios para la operación de la alianza y al cierre definitivo del ofrecimiento de los programas académicos (DNP, 2014). De tal forma que al 2017 solo operaban 23 Ceres en 12 departamentos de Colombia.

Adicionalmente, a partir del 2011, con el fin de fortalecer una oferta de calidad en las regiones, se trabajó en planes de regionalización de 38 instituciones de educación superior públicas que permitieran estrategias encaminadas a la caracterización regional, la orientación vocacional profesional, la formación docente, la articulación entre la educación media y superior, y el mejoramiento de la infraestructura educativa. A lo largo de estos años, se crearon por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) modelos de oferta educativa de diferente índole; por ejemplo, el programa Utopía de la Universidad de la Salle o el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (Peama) de la Universidad Nacional de Colombia.

Posteriormente, en el 2016, en el marco del proceso de negociación del Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la consolidación de un Estado en paz, se creó el programa de “Universidades de Paz”, que financió a universidades públicas con acreditación de alta calidad para que ofrecieran sus programas en municipios históricamente afectados por el conflicto, con un único modelo que ofrecía los primeros semestres en el municipio y el resto de la carrera en la sede ciudadina de la Universidad. Este programa benefició, durante dos años, a siete universidades y a 483 estudiantes; sin embargo, el modelo implica trasladar a los estudiantes, lo cual aumenta la probabilidad de deserción o, al graduarse, la permanencia en la ciudad y el abandono de su región (Ruiz-R., 2018a).

Según el Acuerdo por lo Superior 2034: Propuesta de Política Pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la Paz (CESU, 2014), en sus líneas para desarrollar el sistema de educación colombiano, propone: i) construir un sistema en el que todas las regiones cuenten con

instituciones de educación superior, con proyecciones al entorno a través de la investigación y la extensión; ii) lograr la articulación con el sistema de ciencia, tecnología e innovación, el cual estará en capacidad de generar conocimientos que contribuyan a resolver las necesidades del país y sus regiones y a elevar sus niveles de competitividad; iii) articular la educación superior con la educación media y la educación para el trabajo y el desarrollo humano. Todas estas propuestas son muy relevantes para nuestro sistema de educación en general, pero dejan aun la preocupación por la forma como desde la educación superior se puede hacer un aporte al desarrollo del territorio colombiano.

Por su parte, la Misión para la Transformación del Campo hace énfasis en la necesidad de fomentar un enfoque territorial participativo, que reconozca la ruralidad diferenciada y a los habitantes rurales como gestores y actores de su propio desarrollo. Esto ayuda a superar la dicotomía rural-urbana y resalta la importancia de las relaciones, sinergias y complementariedades que permiten aumentar la competitividad y cerrar las brechas de exclusión de la población rural. Por lo tanto, debe promover las iniciativas de las organizaciones locales y las redes de cooperación entre agentes públicos y privados, para construir tejidos sociales más densos. De igual forma, en educación, plantea que todos los jóvenes rurales tengan como mínimo 9 años de escolaridad obligatoria en 2020 y 11 años en 2030, que sea una educación de calidad y pertinente que facilite la inclusión productiva e incentive la creatividad y la innovación, que asegure la competitividad; de tal forma que la educación en el campo sea un verdadero instrumento de movilidad social, tanto para los jóvenes que se quedan como para los que migran (DNP, 2014).

Para la OCDE, en Colombia se necesita un enfoque integral y multidimensional para enfrentar los desbalances regionales, en el cual no solo se aumenten los cupos para los estudiantes, sino que se garantice la buena calidad, las opciones adecuadas a los estudiantes acorde con las necesidades locales y que contribuyan al desarrollo económico local y regional (OCDE, 2016). Lo anterior concuerda con lo que plantea un estudio del BID para América Latina y el Caribe: i) la necesidad de un sistema más extenso de educación superior que permita un acceso más igualitario y brinde una oferta más diversa de programas, ligado de la mejora en calidad y pertinencia, que se constituya como un importante motor para un crecimiento sostenido y equitativo; ii) la necesidad de mejorar la calidad de los niveles primario y secundario. Las brechas de habilidades comienzan temprano y suelen amplificarse con el tiempo; por lo tanto, no es posible garantizar calidad y pertinencia si los alumnos no están preparados académicamente para obtener un título de educación superior (BID, 2017).

Según el Plan Especial de Educación Rural (MEN, 2018a), el reconocimiento de la diversidad poblacional y territorial debe ser un tema estratégico que busque la inclusión diferencial de las poblaciones rurales y campesinas en la

educación superior, el reconocimiento de la complejidad ecosistémica de nuestro país, la diversidad étnica y cultural de la nación, los retos productivos en las economías campesinas, agroalimentarias y de mercado, y el aporte de la educación a la construcción y consolidación de un Estado y territorios en paz. Factores tales como la diferenciación territorial, la participación de la comunidad y la gestión propia de los habitantes en cada territorio pueden cobrar una importante relevancia al proponer modelos educativos que promuevan la equidad. Lo anterior implica el replanteamiento de estrategias que conlleven al desarrollo propio de modelos educativos diferenciales y no tan solo a la implementación de un único modelo nacional en todas las regiones.

En ese contexto, el Plan Rural de Educación Superior (MEN, 2018b) establece estrategias que desarrollen objetivos trascendentales para la transformación del campo a través de la educación, tales como la adaptabilidad a las condiciones propias en cada territorio, la oportunidad de acceso, permanencia y graduación de los estudiantes, la articulación coherente entre la educación básica, media, técnica, tecnológica y universitaria, la credibilidad en la importancia de la educación, la transformación cultural que permita la autogestión y la movilidad social. Todas estas acciones desde tres perspectivas:

i) una educación que ocurra *en la ruralidad*, es decir, una propuesta institucional que esté en capacidad de llevar educación superior de calidad a los lugares donde hasta hoy no ha habido acceso a la educación superior; ii) una educación superior pensada y diseñada *desde la ruralidad*, que permita formar ciudadanos capaces, por un lado, de responder a las necesidades, realidades y desafíos propios de su territorio y, por otro lado, de ser competitivos en entornos heterogéneos; iii) una educación superior *para la ruralidad* que aterrice los esfuerzos en programas académicos, institucionales, curriculares, metodológicos, éticos y políticos hacia la atención de las verdaderas demandas del entorno rural con un enfoque que se preocupa por contribuir a la conservación del medio natural, a la producción racional en los ámbitos campesinos, asociativos y empresarial, y al mejoramiento significativo y permanente de la vida social y comunitaria en las zonas rurales. (MEN, 2018b, pp. 46-47)

En otras palabras, un modelo de educación conectado con la realidad del país, para entender las necesidades de su comunidad y apoyar el desarrollo de su territorio. Es por esto que el plan tiene tres líneas estratégicas para la conformación de Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo (en adelante, ARED): los modelos educativos adaptables, el acceso y permanencia de la población rural, y el fortalecimiento de capacidades para el desarrollo del territorio. Del 2017 al 2018 se crearon 48 ARED, con apoyo de diferentes sectores de la sociedad e instituciones del Estado, en diferentes territorios colombianos, con oportunidades para diversos grupos poblacionales, diferentes niveles de educación acorde a las necesidades de las comunidades; por ejemplo, capacidades matemáticas para niños y niñas en los Montes de María, nociones básicas para la gestión del

ecoturismo para mujeres campesinas del Putumayo o formación para la producción del cacao para campesinos del Caquetá.

A diferencia de los Ceres (Centros Regionales de Educación Superior), las ARED contemplan elementos que le confieren sostenibilidad al modelo, por ejemplo, inicia su desarrollo teniendo en cuenta la población por atender y la vocación productiva de la región, lo que le permite generar una educación superior pertinente para el desarrollo territorial. Un permanente y estrecho relacionamiento con el sector productivo permite formar profesionales de acuerdo con sus necesidades, y asegura una mayor vinculación laboral para los profesionales del campo. Igualmente, las ARED contemplan la financiación a estudiantes a través de créditos condonables y apoyos de sostenimiento, lo que ayuda a disminuir la tasa de deserción y aumentar la tasa de graduación. Adicionalmente, componentes como la investigación, la innovación, el emprendimiento y el extensionismo (actividades de asistencia técnica y de formación complementaria) le permiten a las ARED fomentar procesos de desarrollo en las regiones, que le confieren a su vez mayor sostenibilidad, puesto que el progreso local es el instrumento para la generación de nuevos recursos para las poblaciones y, en consecuencia, para las alianzas. Sin embargo, deben crearse nuevas alianzas en un mayor número, acorde a los municipios que las requieran y se debe realizar un permanente seguimiento al desarrollo y desempeño de las ARED, así como el acompañamiento que fomente un proceso de apropiación por parte de los aliados y de la comunidad en las regiones, como gestores de educación superior pertinente y de calidad para el desarrollo territorial (Ruiz-R., 2018a).

Los primeros resultados, a 2018, evidencian oferta de educación en 304 municipios ubicados en zonas rurales de 30 departamentos que, a través de estrategias de mejoramiento de las competencias de los estudiantes de media, y el apoyo y transferencia de conocimiento técnico a los productores y campesinos en las regiones, benefician a 30.813 personas (campesinos, población de comunidades negras, indígenas y víctimas del conflicto armado). Entre las principales actividades se encuentran: 197 pasantías y prácticas de estudiantes de las IES líderes y aliadas en los territorios, 96 cursos de nivelación, reconocimiento de saberes, Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano (ETDH) y emprendimiento, 6 programas académicos creados (por ejemplo, Técnico Profesional en Manejo de Suelos y Aguas, Técnico Profesional en Acuicultura y Técnico Profesional en Producción Agroecológica) y 12 programas con ampliación y extensión afines al sector rural (Ministerio de Educación Nacional, p. 2018a).

¿Cuáles son los desafíos para los nuevos modelos de educación en el campo?

En Colombia, las regiones tienen retos tales como la visión a largo plazo, la necesidad de promover un balance e interdependencia entre las dimensiones económica, social y ambiental del desarrollo y una agenda que articule las acciones del sector privado, la academia y la sociedad civil, con los esfuerzos gubernamentales. Es importante hacer énfasis en que la disparidad de las capacidades institucionales de los territorios causa que las regiones más atrasadas no cuenten con las condiciones mínimas para potenciar su desarrollo y cerrar las brechas existentes. A la par, el país enfrenta problemas en la disponibilidad de información regional y desagregaciones que permitan establecer de manera efectiva las diferencias entre los territorios en las distintas dimensiones del desarrollo (Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES], 2018). A lo cual se suma, además, la falta de comunicación entre municipios y las grandes falencias en conectividad. Por lo tanto, para el desarrollo de cualquier nuevo modelo educativo desde los territorios, es importante tener en consideración características generales para su sostenibilidad, tales como la autogestión de las comunidades para desarrollar proyectos en conjunto, la gobernanza de las alianzas entre los diferentes actores y la financiación, seguimiento y evaluación a largo plazo para consolidar las alianzas interinstitucionales.

Adicionalmente, los desafíos de la educación en las zonas rurales están relacionados, por una parte, con una geografía difícil, una población dispersa, la falta de desarrollo económico y un conflicto armado que generó desplazamiento, violencia y reclutamiento; y, por otra, con las características internas de los establecimientos educativos rurales: la infraestructura de las sedes, la calidad y pertinencia de los programas educativos en estas zonas (muchos de estos no responden a las dinámicas regionales, sociales y culturales), la dispersión de la oferta educativa, la falta de educadores cualificados y la baja capacidad administrativa del sector. Tales condiciones forman un sistema educativo rural que no responde con suficiencia a las necesidades de la región, y causa una baja tasa de cobertura y de calidad en todos los niveles de educación, así como una desarticulación con el sistema productivo regional (MEN, 2018a).

Sin embargo, aunque afrontan usuales retos de sostenibilidad, sus mayores desafíos son responder a las variaciones constantes en los modelos de aprendizaje y a la incertidumbre laboral, producto del acelerado y necesario desarrollo tecnológico. Al transcurrir del tiempo la educación, a nivel mundial, se enfrenta a diversas circunstancias que le obligan a cambiar sus premisas para desarrollar modelos educativos acordes al contexto social y al desarrollo del conocimiento, Tales como la democratización de la educación superior, la globalización y la conciencia de sostenibilidad, la obsolescencia rápida de información y conoci-

miento, la permeabilidad de las fronteras disciplinares y la futura obsolescencia de algunas de las profesiones y oficios.

Por lo tanto, la formación debe diseñarse como un modelo dinámico durante toda la vida que le aporte al estudiante conocimientos, competencias y habilidades para un mundo cambiante. Acorde con el Manifiesto por la Creatividad y la Innovación Europea (2009) y el Proyecto DeSeCo (OCDE, 2006), son múltiples los retos en educación según las tendencias internacionales. Con base en estos retos, se determinan en este capítulo aquellos retos que pueden aportar al desarrollo de un modelo educativo en las zonas rurales, según se indica a continuación.

Promover los diálogos interculturales, la interacción en grupos heterogéneos y el reconocimiento de saberes

Tradicionalmente, la universidad surgió como una institución elitista para la formación de unos pocos que ejercerían funciones profesionales como el derecho, la política y la medicina o funciones eclesiásticas. El acceso generalizado es un fenómeno relativamente reciente y ha venido aumentando en forma acelerada de forma que en los países desarrollados casi todos los jóvenes acceden a ella. Cada vez más se percibe el acceso a la educación superior como una necesidad y un derecho que debe ser reclamado y las diferencias regionales y de grupo social se constituyen en evidente inequidad.

Por lo tanto, un modelo educativo desde los territorios debe partir del principio de interculturalidad con un fuerte enfoque de inclusión, que permita una educación más diversa, pertinente y que pueda llegar a altos niveles de calidad. La inclusión debe entenderse como un enfoque integral para diferentes poblacionales, es decir, para afros, indígenas, raizales, palenqueros, campesinos, mujeres, víctimas de la violencia y personas en condición de discapacidad, entre otros. Igualmente, para cubrir el gran rezago en educación en el campo, se deben brindar nuevas oportunidades a personas de diferentes edades con diferentes niveles educativos; por ejemplo, a aquellos jóvenes (menores de 25 años) que no terminaron su bachillerato o a aquellos adultos en los que el reconocimiento de sus saberes es importante para un mejor desempeño laboral. Adicionalmente, un enfoque intercultural conduce a un proceso en el que se forma al estudiante en el relacionamiento con los otros, la capacidad de cooperar y la capacidad para manejar y resolver conflictos. Esto con el fin de lograr profesionales con la capacidad de entender su desempeño desde el conocimiento de los diferentes saberes, para responder a los retos de la ruralidad desde lo ambiental, la producción y la productividad, la posibilidad de agregar valor, la equidad de género y la construcción de tejido social.

Diseños de programas académicos con enfoques transdisciplinarios centrados en el aprendizaje y que promuevan el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración y la creatividad

Actualmente, la obsolescencia rápida de información y conocimiento es una realidad que condiciona las estrategias educativas, las cuales no pueden basarse solo en la transmisión de conocimiento del maestro al estudiante, ya que es más importante el criterio para discriminar la información rigurosa que su acumulación. Esta obsolescencia de conocimientos se extenderá pronto a las profesiones y oficios, se predice que por la vertiginosa velocidad de las transformaciones digitales, se desaparecerán muchos de los empleos conocidos hoy y se generarán otros totalmente nuevos. Será entonces necesario educar en la capacidad de cambiar de oficio varias veces en la vida. Por lo tanto, la educación superior debe generar en el estudiante nuevas capacidades de autoaprendizaje y de resolución de problemas. A través de un aprendizaje personalizado, que valore la actuación autónoma del estudiante, sus decisiones y el aprendizaje entre pares, que le permita interactuar y trabajar en redes colaborativas. Con un énfasis en la evaluación personalizada y a tiempo real, que permita medir el aprendizaje y el logro de los estudiantes.

Adicionalmente, los nuevos diseños curriculares deben contribuir a transformar los lugares de trabajo en ámbitos de estudio, con e-laboratorios y simuladores computacionales de situaciones reales, de tal forma que formen al estudiante en el uso interactivo de instrumentos, con la capacidad para el aprovechamiento de las tecnologías digitales y con habilidad en el uso de lenguajes y símbolos. Esto contribuirá paralelamente en su formación como persona autónoma, con la disciplina y el rigor para trazar sus rutas o itinerarios de aprendizaje, durante sus estudios y a lo largo de la vida. Adicionalmente, toda la formación en competencias digitales que se les brinde a los jóvenes rurales los preparará para múltiples trabajos a futuro.

En consecuencia, un modelo educativo debe promover estas características, que partiendo desde el individuo y su aprendizaje pueda diferenciar los programas acorde a los desarrollos del territorio, las necesidades de las poblaciones en cada comunidad y las posibilidades del uso de las herramientas tecnológicas para poder cumplir con las múltiples expectativas. Con el fin de entender la complejidad regional, desde diferentes disciplinas o perspectivas que aporten de forma innovadora a la solución de problemas o al desarrollo de nuevas alternativas.

En esta medida, un eslabón muy importante es la educación media, las estrategias que se prioricen para redefinirla y estructurarla, de tal forma que permita motivar a los jóvenes y disminuir la deserción. Por ejemplo, a través de

fomentar las habilidades que lleven a diferentes trayectos o rutas de desarrollo personal, bien sea de forma independiente (a través de la educación para el trabajo y el desarrollo humano) o vinculada a la educación superior. En cualquiera de los dos casos, fomentando el autoaprendizaje y el aprendizaje por proyecto, con un alto componente práctico, bien sea para una media técnica o para una media vocacional. Las estrategias en la media deben ser lo suficientemente fuertes para seducir al joven a terminar su bachillerato, a querer continuar sus estudios y a permanecer en el territorio de forma productiva. Esto tendrá un efecto directo en la disminución de la migración de los jóvenes a las ciudades y en la mitigación de los conflictos sociales existentes en la actualidad.

Promover la investigación científica para entender el mundo y estimular la innovación

Cada vez más, la permeabilidad de las fronteras disciplinares conlleva una mayor exigencia de enfoques trans/multidisciplinares en la solución de problemas cada vez más complejos. Es por esto que la formación en capacidades para la investigación, tales como pensamiento crítico, análisis de información y razonamiento abstracto, a todos los niveles educativos, se convierte en un imperativo para brindar las herramientas para desarrollarse en un mundo dinámico. Por otra parte, fomentar la investigación, tanto básica como aplicada, en diferentes campos del conocimiento conduce a modelos académicos de mayor desarrollo y reconocimiento, con la capacidad para transformar el entorno social y el potencial para adaptarse a los continuos cambios en la producción y aplicación del conocimiento.

En este sentido, no hay un único modelo de desarrollo del territorio. Sin embargo, la constante en cualquier modelo educativo debe ser fomentar, desde muy temprana edad, el observar, cuestionar y analizar para proponer nuevas ideas, con un principio creativo sin temor a las equivocaciones o a las ideas innovadoras. La educación no debe crear barreras o límites en el conocimiento del estudiante.

Adicionalmente, desde el sistema de educación superior se debe trabajar por tener el talento humano que contribuya al desarrollo territorial desde la investigación en diversas áreas del conocimiento, tales como las ciencias naturales, las ciencias sociales y las ciencias agropecuarias. Como se evidencia en otros países, la formación a nivel de maestría de los profesores de colegio impulsa la calidad de la educación en las regiones, no solo por las competencias investigativas que transmiten a sus estudiantes, sino porque adquieren las capacidades para realizar proyectos que desarrollen la región. Igualmente, las IES pueden ofrecer a los maestros programas de posgrados específicos para la formación de niños y jóvenes en el campo.

De igual forma, la articulación de los diferentes actores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación bien sea a nivel de grupo, centro o instituto, debe ser prioritaria para el desarrollo diferencial de las regiones y sus territorios. Un ejemplo de articulación, a mayor escala, es el Sistema Nacional de Innovación Agropecuaria, que reúne a diferentes instituciones públicas y privadas, con una visión integral de la investigación y la innovación en pro del desarrollo territorial, y por ende, del país.

Conclusiones

El rezago en educación en las diferentes regiones del país, especialmente en las zonas rurales y rural dispersa, es significativo en todos los niveles educativos. Sin embargo, una estrategia conjunta de múltiples actores, con énfasis en modelos educativos sostenibles, es posible en la medida que se apliquen nuevas acciones ligadas al desarrollo del territorio desde la investigación y el extensionismo a las diferencias poblacionales en la comunidad y las nuevas herramientas tecnológicas. Para esto, es necesario entender que las rápidas dinámicas de cambio desde las necesidades laborales llevan a modelos educativos con énfasis en la interculturalidad, el aprendizaje centrado en el estudiante, las competencias digitales y la investigación e innovación, de tal forma que los individuos tengan capacidad para reaccionar a los constantes cambios y se adapten a las exigencias del medio.

Cuando se habla de educación en un campo con una población tan dispersa, lo más importante es pensar en un modelo que desarrolle estrategias para todos los niveles educativos, preescolar, básica, media y superior, de forma continua y en conjunto con las comunidades, para que sean ellas las que las reconozcan, las apropien y las autogestionen. Por lo tanto, el papel de las IES es trascendental en el apoyo de esas comunidades, a través de la investigación, la extensión y la formación de niños, jóvenes y adultos capaces de liderar las transformaciones necesarias para construir la paz del país.

Referencias

- Año Europeo de la Creatividad y la Innovación. (2009). *Manifiesto por la creatividad e innovación europea*. Recuperado de <http://www.jcyl.es>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2017). *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Recuperado de <https://www.iadb.org/es/investigacion-y-datos/dia-2017-aprender-mejor-politicas-publicas-desarrollo-habilidades>
- Congreso de la República de Colombia. (2017). *Ley 1876 "Por medio de la cual se crea el Sistema Nacional de Innovación Agropecuaria y se dictan otras dispo-*

siciones". Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-381683.html?_noredirect=1

- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). (2014). *Acuerdo por lo Superior 2034: propuesta de Política Pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la Paz*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-344500_Brochure_acuerdo_Superior.pdf
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES). (2018). *Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3918.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2014). *Tercer Censo Nacional Agropecuario, Tomo 2*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/images/foros/foro-de-entrega-de-resultados-y-cierre-3-censo-nacional-agropecuario/CNATomo2-Resultados.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2014). *El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz. Tomo 1*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Agriculturapequarioforestal%20y%20pesca/EI%20CAMPO%20COLOMBIANO%20UN%20CAMINIO%20HACIA%20EL%20BIENESTAR%20Y%20LA%20PAZ%20MTC.pdf>
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural (MADR). (2017). *Plan Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación del Sector Agropecuario en Colombia 2017-2027 (Pectia)*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018a). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Recuperado de <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/noticias/pectia-2017-actualizado.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018b). *Plan Rural de Educación Superior. Estrategias de fortalecimiento de capacidades para el desarrollo territorial*. Recuperado de https://ole.mineduacion.gov.co/1769/articles-380386_recurso_1.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2006). *La definición y selección de competencias clave*. Recuperado de <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *La educación en Colombia*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

- Ruiz-R, N. (2018a). El gran reto de la equidad regional en Colombia: los Centros Regionales de Educación Superior (Ceres). En A. Didrickson (Ed.), *Inclusión y calidad: la experiencia de las nuevas universidades de América Latina* (pp. 69-83). Quito, Ecuador: Fondo Editorial UNAE.
- Ruiz-R., N. (2018b). Los desafíos de la Educación Superior en Colombia al tenor del Cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible. En *La Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe. Estudios retrospectivos y proyecciones* (pp. 23-51). Córdoba, Argentina: Unesco – Iesalc –Universidad de Córdoba.

De lo flexible en los sistemas educativos a distancia: expectativas, oportunidades y realidades

*René Montero Vargas**

Introducción

Los discursos oficiales que promueven programas de formación en línea señalan que la flexibilidad es una de las características centrales de la educación a distancia (OCDE, 2016; Unesco, 2017, 2018). En la literatura académica también existen menciones relativas a estas modalidades y metodologías educativas, que coinciden en asignarle un carácter flexible en términos del manejo del tiempo que hacen los estudiantes para realizar sus actividades.

Por ejemplo, Cabero (2016) hace varios planteamientos acerca de la educación a distancia mediada por TIC: que potencia la interactividad, resuelve los problemas del aislamiento, favorece la flexibilidad y fomenta el aprendizaje ubicuo.

Copertari, Sgreccia y Segura (2015, p. 13) proponen que las tecnologías en los procesos de formación a distancia “otorgan a la educación un plus en términos de ‘ventaja diferencial’, por su cualidad al facilitar una “cuasi-masiva” conectividad, interactividad y flexibilidad entre estudiantes y docentes”.

* Doctor en Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México, Cinvestav. Docente de Planta de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Correo electrónico: rene.montero@unad.edu.co.

Rama y Vallejo (2015) postulan que la educación a distancia corresponde a “un enfoque más eficiente y de calidad con base en las teorías interactivistas, en el constructivismo y en la mayor flexibilidad que estas pedagogías permiten, en el acceso de más personas antes marginadas de la educación superior” (p. 51).

Una lectura de estas nociones permite identificar, cuando menos, dos aspectos. Por una parte, que no hay una definición precisa de lo que significa la flexibilidad; y, por otra parte, que, al parecer, el hecho de que la educación a distancia sea flexible representa una cualidad diferencial y llamativa para quienes elijan cursar sus estudios bajo esta modalidad.

No obstante, la generalidad que se encuentra en nociones como las que se presentaron da lugar a preguntarse por aspectos como ¿de qué maneras los estudiantes usan los horarios flexibles para estudiar?, ¿cómo se articula el desarrollo de actividades en esos horarios con las expectativas académicas de estudiantes y maestros?, ¿cómo se construyen relaciones e interacciones entre estudiantes y docentes en línea bajo la idea del uso flexible del tiempo?, ¿en qué consiste lo flexible de la formación a distancia? o ¿cuáles modificaciones conlleva el uso flexible del tiempo, en las prácticas de docentes y estudiantes en programas de formación a distancia?

Las respuestas a estos cuestionamientos podrían ofrecer elementos de análisis al momento de indagar si el carácter flexible de la educación a distancia se constituye en una característica preestablecida o si, por el contrario, se trata de un carácter que se construye en cada caso particular con variaciones e interpretaciones diversas de acuerdo con las expectativas y experiencias de los integrantes de cada grupo de trabajo. En este sentido, acudir directamente a investigaciones sobre las prácticas que desarrollan maestros y estudiantes en programas educativos en línea puede ser fundamental para comprender los alcances de los discursos oficiales e institucionales sobre lo flexible, dejando ver las formas en que dicho carácter se construye entre alumnos y profesores.

En particular, en este capítulo se busca ofrecer un panorama amplio, desde datos empíricos, que sirva como punto de partida para debates actuales y futuros, nacionales e internacionales, frente a políticas internacionales, documentos académicos y normativas institucionales que promueven esta modalidad educativa como flexible, en términos de la posibilidad que tienen los estudiantes de cursar estudios en los tiempos con que cuentan para ello (Unesco, 2017).

Para desarrollar las ideas del escrito, se propone la siguiente estructura: en el apartado uno, la presentación de algunos referentes teóricos y metodológicos que permiten comprender la importancia de realizar análisis en torno a la educación a distancia, como una práctica social donde confluyen expectativas, ideas, percepciones y experiencias sociales, culturales e históricas frente a los significados que pueden darse a estudiar, resolver inquietudes, y usar recursos digitales.

En el segundo y tercer apartado se ofrece un acercamiento desde datos empíricos al reto que supone para maestros y estudiantes sincronizar sus tiempos de estudio para participar en los espacios digitales donde deben desarrollar las actividades. Es decir, se busca mostrar el desafío que implica para los estudiantes y sus maestros interactuar bajo la idea de la flexibilidad en el manejo del tiempo, que se promueve en los programas de educación a distancia. En las conclusiones, se proponen algunas ideas y líneas de acción que derivan de los análisis de los datos y que pueden ser abordadas en investigaciones posteriores.

En síntesis, la expectativa de este escrito recae en presentar una postura documentada de las oportunidades y retos que supone la idea del manejo flexible del tiempo en educación a distancia, entendido como la posibilidad de desarrollar programas de estudios de manera simultánea con actividades laborales o personales que no permitirían hacerlo en instituciones presenciales (OCDE, 2016; Unesco, 2017). No obstante, más allá de hacer afirmaciones definitivas, se quiere elevar un llamado a continuar formulando propuestas de investigación educativa con el objeto de trascender el uso de expresiones generalistas y deterministas que suelen emplearse por parte de organismos internacionales, gubernamentales, e incluso por las mismas instituciones educativas. Esto es, hacer un aporte para continuar conociendo de qué hablamos cuando hablamos de educación a distancia.

Referentes teóricos y metodológicos

La educación a distancia representa una modalidad educativa compleja en tanto está integrada por múltiples factores, por ejemplo: infraestructura de conectividad; acceso y uso de equipos de cómputo o dispositivos móviles; la escritura como medio para sostener interacciones entre los participantes; la variación de tiempos de estudio entre los alumnos y sus maestros; y la promesa de la innovación permanente en las prácticas de enseñanza y aprendizaje para superar las dificultades espacio-temporales que imponen los sistemas presenciales de educación superior. En consecuencia, se asumen tres posiciones que permiten acercarse a comprender dicha complejidad.

En primer lugar, la teoría sociocultural, en tanto brinda una perspectiva que vincula dimensiones relacionales, materiales, contextuales, interactivas e históricas que contribuyen a las situaciones de estudio específicas (Vygotsky, 1987; Lave, 2001; Kalman, 2002, 2008).

En segundo lugar, el concepto de cultura digital, entendido como la articulación entre sistemas tanto materiales como simbólicos, recursos históricos y culturales, interacciones y relaciones que se construyen con base en el uso de tecnologías (Castells, 2006; Levy, 2007); de modo que las formas de interactuar

y de construir relaciones sociales están mediadas por el uso de los dispositivos, programas y aplicaciones en situaciones específicas.

En tercer lugar, la perspectiva etnográfica desde la cual es necesario remitirse a las acciones que realizan los estudiantes y sus maestros, lo cual implica construir descripciones de las interacciones, relaciones y producciones de los participantes del curso para comprender, describir y explicar la complejidad que reviste lo que hacen (Blommaert y Jie, 2010), más que para emitir juicios acerca de la precisión de los resultados que se obtienen (Hine, 2004; DiProspero, 2017).

En consecuencia, desde las tres posiciones presentadas, las voces de los participantes, es decir, los intercambios que maestros y estudiantes sostienen en los foros, sistemas de mensajería y chats dispuestos en la plataforma virtual de la universidad donde estudian, son fundamentales para realizar los análisis y evidenciar cómo y en qué condiciones se producen los documentos y mensajes que ellos comparten (Szwed, 1981).

Los datos del estudio

El corpus de esta investigación se integró a partir de la información que se recopiló directamente de la plataforma Moodle de la universidad del estudio, durante un semestre lectivo, en los foros, sistemas de mensajería, secciones de realimentación y evaluación de tareas y sesiones de chat, donde intervinieron los estudiantes y su maestra.

Se revisaron y examinaron en detalle más de 300 foros de trabajo en un curso de Biología Ambiental y se encontró que en algunos equipos había solamente saludos y entregas de documentos, en otros había alguna referencia o comentario sobre las temáticas disciplinares sin mayor profundidad, y en otros ocurrieron discusiones evidentes y detalladas sobre esas mismas temáticas. Sin la intención de desconocer el trabajo de los estudiantes, pero con la idea de aprovechar en profundidad los datos, la decisión fue optar por aquellos grupos que habían mantenido discusiones o menciones explícitas al contenido sobre el tema del curso. Para efectos de los análisis, los equipos de trabajo que se eligieron para esta investigación se numeraron del 1 al 7. También se realizó un rastreo en plataforma para conocer algunos datos más precisos sobre los alumnos de estos grupos. Esta información se presenta a continuación.

Tabla 1. Datos de los estudiantes de los grupos del análisis

Grupo	Descripción
1	Cinco estudiantes, tres mujeres y dos hombres, todos ellos de la ciudad de Ibagué, capital del departamento del Tolima en el centro del país.
2	Cinco estudiantes hombres. Ubicados en la ciudad de Pasto, capital del departamento de Nariño, al sur del país.
3	Cinco estudiantes, cuatro mujeres y un hombre. Dos de ellas ubicadas en la ciudad de Cali, dos en la ciudad de Yumbo y uno en la ciudad de Buga. Todos pertenecen al departamento del Valle del Cauca, ubicado al sur del país.
4	Cinco estudiantes, cuatro mujeres y un hombre. Una de ellas habitante de la ciudad de Remedios, una de la ciudad de Toledo y tres de la ciudad capital Medellín. Todos pertenecen al departamento de Antioquia, al occidente del país.
5	Cinco estudiantes, cuatro mujeres y un hombre. Sólo una de las estudiantes pertenece a la ciudad de Bogotá, los demás están ubicados en la ciudad de Villavicencio, capital del departamento del Meta, en el oriente del país.
6	Cinco estudiantes, cuatro mujeres y un hombre, todos habitantes de la ciudad de Bogotá, capital de Colombia y del departamento de Cundinamarca, en el centro del país.
7	Cinco estudiantes mujeres. Todas ubicadas en la ciudad de Bogotá, capital de Colombia y del departamento de Cundinamarca, en el centro del país.

Fuente: elaboración propia.

Estos datos son los que la plataforma mantiene como registro uniforme de los estudiantes. La información adicional como fotografías, números telefónicos, redes sociales, edades o semestre que cursan, depende del registro que cada persona haga en su perfil privado. Para los casos que se presentarán, los nombres de los estudiantes y su maestra fueron reemplazados por motivos de confidencialidad. No obstante, los rasgos formales de la escritura de los mensajes que ellos remitieron en el foro se mantuvieron originales. Es necesario indicar que se presentará el análisis detallado de los grupos dos y tres; y posteriormente se incluirán aproximaciones generales de los otros cinco grupos, para complementar las ideas que se quieren presentar.

El tratamiento de los datos

Los registros de los foros en los que los estudiantes y su tutora interactuaron fueron esenciales para identificar y describir las situaciones académicas que vivieron a lo largo del curso. Este acercamiento a las acciones de los estudiantes y su tutora, mediadas por la escritura, a la par de comprender la escritura como una acción social, requirió reconocer lo que los participantes hacían con las palabras y expresiones que registraban en sus escritos (Austin, 1962).

También se revisaron los sistemas de mensajería y correo electrónico, en busca de textos adicionales que pudieran dar cuenta de intercambios disciplinares en el desarrollo del curso. Sin embargo, se encontró que trataban asuntos administrativos, relativos al reporte de calificaciones o solicitudes para habilitar la entrega de actividades fuera de tiempo o aspectos técnicos de funcionamiento de la plataforma, como solicitudes de revisión frente a fallas en algunos de los recursos. De ahí que nuevamente volviera el centro de atención sobre los foros de trabajo específicamente.

Por tratarse de un espacio virtual, los foros de trabajo pueden entenderse como los espacios principales de comunicación entre los participantes. Por eso, uno de los grandes retos fue comprender la escritura, tratar de reconstruir las conversaciones de personas que habían interactuado tiempo atrás.

Este proceso particular de comprender los mensajes de los estudiantes permitió identificar, por una parte, que ellos empleaban el lenguaje escrito para construir acciones con las cuales desarrollar sus trabajos e interactuar con los demás en línea y, por la otra, que en esas acciones y en la escritura se encontraban las huellas de las formas en que fueron configurando el carácter flexible de la educación a distancia que vivieron en su curso.

Participar dentro del tiempo establecido no es suficiente

Las interacciones que se presentan a continuación sucedieron en un aula virtual, entre los estudiantes de un grupo de trabajo y su maestra. El curso que desarrollaban era Biología Ambiental y se encontraban resolviendo las actividades de la primera unidad temática del curso. Los estudiantes contaban con 21 días para elaborar un documento que incluyera: i) dos dibujos de células en los que se nombraran y señalaran cada una de sus partes, ii) una tabla que mostrara la clasificación de la naturaleza por dominios, iii) una tabla con la clasificación de la naturaleza por reinos y iv) un análisis de caso.

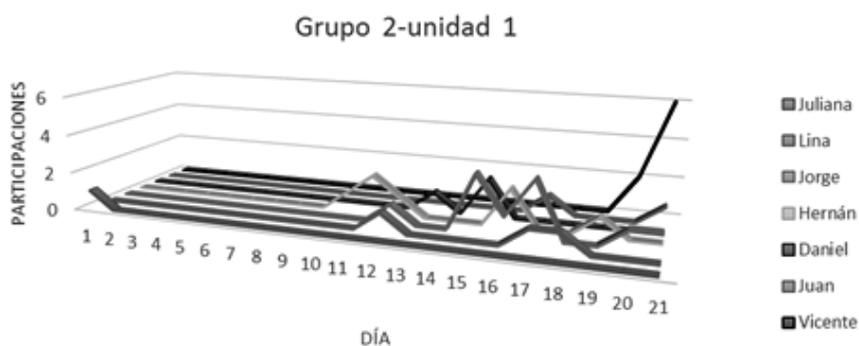
En la Guía de Actividades se indicó a los estudiantes que resolvieran cada una de las tareas de manera individual, las enviaran a sus compañeros mediante el foro, comentaran las entregas de los demás y, posteriormente, las discutirían para construir el documento final que sería entregado a la tutora.

Juliana, la directora del curso¹, abrió el foro de los estudiantes de este grupo el primer día. Lina, la tutora, intervino por primera vez el día 11, un día

1 En la universidad donde se realizó el estudio existe la denominación de director de curso y tutor. Director es el profesor que actualiza los materiales y se encarga del montaje del curso en plataforma. Tutor es un profesor que no diseña materiales ni se ocupa de las labores de montaje del curso, pero se asigna para que acompañe el desarrollo de las actividades de ciertos grupos de estudiantes, cuando el director ya tiene su asignación completa.

después de que dos estudiantes, Hernán y Jorge, iniciaran sus participaciones. Daniel participó por primera vez el día 13, luego Juan lo hizo el día 17 y, por último, Vicente se presentó con sus compañeros el día 20. La siguiente figura da cuenta de los momentos de participación de los cinco estudiantes del grupo 2 (Jorge, Hernán, Daniel, Juan y Vicente), la directora del curso y la tutora. En ella se observa que cada uno inició su participación en momentos diferentes.

Figura 1. Participaciones de los estudiantes del grupo 2 en la unidad 1



Fuente: elaboración propia.

Pese a que se registraron participaciones de los cinco estudiantes en el foro de trabajo, solo tres de ellos firmaron el trabajo entregado a la tutora como producto final. En cuanto a los dos estudiantes restantes, aunque enviaron avances de las tareas y participaron en el foro dentro del tiempo establecido, sus compañeros no los tomaron en cuenta en el documento final.

Una primera reflexión gira en torno a la duración de las actividades. Aunque los discursos oficiales y la universidad enuncian que un estudiante de un programa en línea tiene la posibilidad de definir en qué momentos realizar sus actividades, el curso tuvo una duración limitada para interactuar y elaborar los productos de la unidad. Lo flexible del tiempo, en esta unidad, funcionó solo durante 21 días.

En ese tiempo, los estudiantes pudieron participar en el foro en lapsos diferentes, ya que la plataforma permaneció abierta las 24 horas del día. Como muestra de este carácter flexible, a continuación, se presenta un ejemplo de un mensaje que un estudiante registró en el foro pasadas las 22 horas de un día.

Hernán. 18-02, 22:35

24 Cordial saludo;
25 Buenas noches compañero Jorge,
26 muy bien por su aporte,
27 de igual manera yo estare haciendo llegar mi aporte el dia de mañana,
28 el 20 en la noche, me encuentro trabajando,
29 para que vamos organizando el trabajo final
30 y además invitarlos a mis compañeros que nos integremos
31 y realicemos cada uno de aportes.
32 Att; Hernán

En esta participación, el estudiante llevó a cabo varias acciones, una de ellas fue comentar el trabajo entregado por su compañero (línea 26): “muy bien por su aporte”. Hernán también anunció la intención de entregar las tareas que había realizado (línea 27) —insinuando a los demás que lo estaba elaborando— y explicó la razón por la cual haría el envío al día siguiente —posteriormente tendría que trabajar y ya no podría acceder a la plataforma— (línea 28). Finalmente, llamó a los demás compañeros a integrarse como equipo en el desarrollo de las actividades (líneas 30 y 31).

De acuerdo con el carácter flexible que se promueve para los estudios que las personas desarrollan en línea, Hernán contaba con una plataforma abierta y adaptable a sus horarios de trabajo en el curso. No obstante, esta posibilidad de ingresar en cualquier momento del día no era garantía de contar con espacios de interacción sincrónica con los demás compañeros y la tutora.

Aunque la intención de Hernán hubiera sido trabajar con sus compañeros en la preparación de la entrega final (líneas 29, 30 y 31), él debió enviar su trabajo individual y dejarlo suspendido en el tiempo a la espera de los comentarios de los demás. En el mensaje de Hernán también puede verse el interés que tuvo por establecer acciones de trabajo con su equipo (línea 30), pero como su mensaje sucedió en horario nocturno, no pudo coincidir con ellos ni con su maestra.

Bajo estas condiciones, las expectativas de la profesora y de la universidad, frente a que los estudiantes realizaran la tarea de la unidad, esto es, dialogaran, hicieran preguntas, aclararan dudas, sugirieran otras fuentes y recursos, tomaran decisiones sobre los contenidos y elaboraran productos entre ellos; estuvie-

ron permeadas por el hecho de que cada uno pudiera acceder en los momentos que tuviera disponibles.

Así, con participaciones en días y horarios diferentes, los alumnos construyeron en el foro sus propios ritmos de trabajo e interacción; realizaron preguntas a los demás y obtuvieron respuestas a ellas. No obstante, una consecuencia de la asincronía y de la posibilidad de usar el tiempo de acuerdo con las condiciones de cada estudiante fue que no todos intervinieran en los mismos momentos, ni de manera inmediata ante alguna solicitud específica.

Por ejemplo, como se mostró en la figura 1, en este equipo los intercambios entre estudiantes iniciaron desde el día 10 de 21; sin embargo, Vicente y Juan enviaron sus tareas el día 20, a 24 horas de la entrega del producto final. Para entonces, Jorge había integrado la tarea definitiva donde había incluido, además del suyo, los nombres de Hernán y Daniel, dejando fuera a los otros dos compañeros, porque aún no habían enviado sus trabajos individuales.

El hecho que Jorge hubiera tomado la iniciativa de decidir cuáles de sus compañeros iban a aparecer o no como autores de la tarea, cuando aún quedaba un día para que se cumpliera el tiempo de entrega, sugiere que cada estudiante tiene expectativas particulares —no explícitas— acerca de cuándo, cómo y con qué frecuencia deben participar los integrantes de su equipo para que puedan considerarse en el documento final. En la siguiente secuencia de participaciones se ilustra lo anterior:

Vicente. 28-02, 18:58

193 Cordial saludo estimada tutora y compañeros.

194 nvío uno de mis aportes

195 para la act 1

Jorge. 1-03, 00:12 [5 horas y media después]

196 Buenas noches compañeros y tutora.

197 Me permito decir que un aporte en este foro es segun lo dice la guia de actividades

198 asi que me dispongo a subir el trabajo

199 segun lo dicta la rubrica y guia de actividades.

200 Tutora

201 yo subiré el trabajo en la seccion correspondiente.

202 Disculpa compañero Vicente pero aporte de acuerdo a la guia.

203 Saludos

Vicente 1-03, 12:51 [12 horas después]

204 Cordial saludo compañero

205 no entiendo

206 pero le envió mis aportes.

Dado que la plataforma estuvo abierta permanentemente durante los 21 días de la actividad, Vicente pudo ingresar con la intención de contribuir con el trabajo solicitado el día 20 (línea 194). Sin embargo, uno de sus compañeros rechazó su trabajo. Jorge señaló que las tareas de Vicente no se ajustaban a lo solicitado en la *Guía de Actividades* (línea 197), sin especificar a qué indicaciones se refería ni a cuáles aspectos de sus tareas.

En la *Guía de Actividades* se señalaba que los estudiantes debían: i) consultar los temas relacionados con la tarea tanto en el libro sugerido como en fuentes personales; ii) realizar las tareas individuales asignadas y compartirlas en el foro con los demás compañeros; iii) estar atentos a los aportes de los compañeros; y iv) no dejar para el final sus intervenciones.

De acuerdo con este documento, es posible que Jorge se hubiera referido a que Vicente no cumplió con: i) revisar y comentar los documentos entregados por los demás compañeros —de lo cual no hay una evidencia en el foro; no obstante, en los casos de los estudiantes que manifestaron haber revisado el trabajo de sus compañeros, el producto de esas revisiones fueron expresiones como *muy buen trabajo, me gustó su trabajo compañero, o lo felicito por el aporte*—; ii) resolver de manera individual las actividades propuestas y compartir su trabajo con sus compañeros de grupo en el foro destinado para ello —su entrega contenía solo tres de las cuatro tareas solicitadas, pero los estudiantes que firman el trabajo entregado tampoco realizaron todas las tareas tal y como se solicitó en la guía; y iii) no dejar para el final sus participaciones.

Sin embargo, los archivos compartidos por Vicente, un dibujo a mano alzada de las células, un cuadro comparativo entre los reinos y un cuadro comparativo de los dominios de la naturaleza, cumplieron con lo que solicitaba la profesora —es decir, que indicó las partes de la célula con los nombres, y en los cuadros presentó las características de los reinos y los dominios—. Solo le faltó entregar la respuesta al estudio de caso.

La motivación de Jorge para invalidar la incorporación de los avances de las tareas de Vicente parece enmarcarse en que este estudiante registró sus entregas el día de cierre de la actividad, cuando sus tres compañeros habían realizado el trabajo solicitado y Jorge ya se disponía a enviarlo a la maestra (línea

201). Esta decisión apoyada seguramente en la orientación de la tutora, quien mencionó en la *Guía de Actividades* que “al inicio del documento deben aparecer los integrantes que participaron en el desarrollo de la actividad con sus respectivos códigos y el grupo al que pertenecen”. Sin embargo, no hay un soporte en el foro donde alguno de los participantes le hubiera encomendado a Jorge tomar decisiones sobre los autores del documento por entregar.

Nótese que aun cuando los alumnos desarrollan las actividades y participan en los espacios digitales de acuerdo con los tiempos abiertos propuestos para estudiar en línea, es en sus relaciones y formas de trabajo donde se configura el carácter flexible, o inflexible, que cobra el desarrollo de una actividad en la educación a distancia.

Como el foro carece de un registro explícito que oriente a los estudiantes para organizar sus formas y tiempos de participación, fueron ellos quienes determinaron sus propios criterios de organización. Por ejemplo, en cuanto a la autoría de la tarea Jorge se atribuyó la entrega del documento producto de la actividad, quizá por haber sido el estudiante con mayor número y frecuencia de intervenciones en el foro y de entrega de documentos con las tareas, con respecto a sus compañeros, como se mostró en la figura 1.

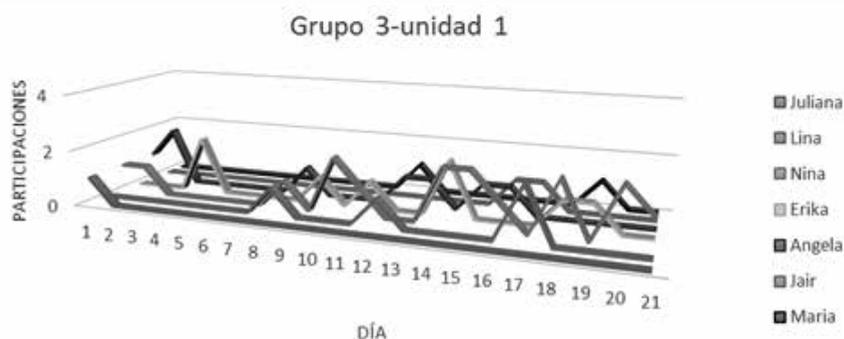
Aunque Jorge invalidó el trabajo de su compañero, Vicente envió un mensaje doce horas después donde señaló que no entendía la objeción (línea 205) y que de igual forma remitía sus tareas como parte del trabajo de la unidad (línea 206), cumpliendo así con parte de lo solicitado por la tutora.

Situaciones como estas de incluir, o no, a estudiantes que ingresaron sobre la fecha de cierre de la unidad se resolvieron de manera diferente en otros equipos. Como un ejemplo de ello, en la siguiente sección, se presenta el caso del grupo 3, donde algunas integrantes invitaron a una de sus compañeras a participar, aun cuando no hubiera trabajado con ellas durante los 21 días que tenían disponibles para entregar la tarea de la unidad.

Cuando hay poco tiempo, pero aún alcanza

Los datos que a continuación se presentan pertenecen al grupo 3. Las participaciones de los alumnos de este grupo sucedieron en el tiempo como se muestra en la figura 2.

Figura 2. Participaciones de los estudiantes del grupo 3 y su maestra en la unidad 1



Fuente: elaboración propia.

Nótese que, a diferencia de lo sucedido en el grupo 2, en este caso las intervenciones sucedieron desde el mismo inicio de la actividad. No obstante, María fue la única participante que no apareció como autora del trabajo enviado a la tutora, aun cuando ella realizó dos participaciones en el foro, una el día 12 y otra el día 19. Su caso fue distinto al de Vicente en el equipo anterior.

La primera participación de María sucedió de la siguiente manera:

María. 20-02, 14:07

104 Buenas tardes compañeros y tutora,

105 mi nombre es MARÍA, vivo en el municipio de Yumbo, Valle, estoy cursando tercer semestre de ingeniería ambiental en el CEAD de Palmira, Valle

106 Les pido mis excusas porque debido a problemas personales y de conexión no había podido comunicarme para llevar a cabo el trabajo,

107 mil y mil excusas pero fue algo que se me salió de las manos,

108 pero ahora ya pueden contar conmigo para lo que se necesite,

109 puedo aportar el punto 2,

110 si es necesario que aporte otro punto estere pendiente,

111 saludos para todos

La estudiante se dirigió a los compañeros y la tutora, se presentó, señaló el semestre que estaba cursando y al mismo tiempo indicó que había tenido di-

facultades para conectarse y realizar el trabajo de la unidad (línea 106). Este señalamiento a los problemas de conectividad es otro tema importante para considerar dentro de los retos que suponen los sistemas educativos a distancia, en países como Colombia donde las posibilidades de conexión se concentran en las ciudades principales, lo cual genera que quienes estudien en zonas distantes, deban desplazarse a los cascos urbanos, lo cual puede llegar a tomar varias horas e implica una inversión económica para el transporte, el alquiler del equipo de cómputo y el acceso a la red.

Para aprovechar las posibilidades de acceso que supone la educación a distancia, los estudiantes necesitan también disponer de los ingresos suficientes para suplir los requerimientos de conectividad y de equipos que cuenten con la configuración necesaria para que funcionen los programas que deben usar. Es decir, estudiar en línea supone algunas exigencias que los estudiantes deben resolver y que, en términos amplios, valdría la pena explorar con detalle para reconocer esas variaciones que supone la incorporación de tecnologías digitales en los procesos educativos (Dussel, 2011).

María también manifestó en el mensaje su disposición para el desarrollo de las actividades, y señaló que se podría encargar de una de las tareas (líneas 108 y 109). Este mensaje de María no tuvo respuesta de los compañeros. Transcurrieron siete días antes de que ella volviera a ingresar a la plataforma, tiempo en el cual los demás integrantes del grupo desarrollaron las tareas hasta tener prácticamente listo el documento que enviarían a Lina. Entonces sucedió la siguiente secuencia de participaciones:

María. 27-02, 17:35

242 Buenas tardes compañeros,

243 la verdad me siento muy apenada con todos ustedes

244 pero debido a serias dificultades personales que se me presentaron en la última semana no me fue posible participar de esta actividad,

245 y como veo que ya la tienen prácticamente culminada me da más vergüenza aun,

246 así que como no participe de ella solo espero que suban el resultado final de dicha actividad

247 claro, excluyéndome del mismo, debido a la misma irresponsabilidad que tuve con él,

248 ahora me encuentro resuelta en todos los ámbitos personales por lo que ya puedo empezar a indagar en el segundo trabajo y no quedar mal como en este,

249 un saludo para todos y mil disculpas.

Erika. 27-02, 20:45 [3 horas 10 minutos después]

250 OLA MARÍA

251 AUN TIENE TIEMPO DE ENVIAR TUS APORTES

252 PUES LA CALIFICACION NO VA HACER IGUAL PERO INTENTALO

Nina. 28-02, 12:09 [18 horas después]

253 María,

254 Todavía puedes participar de la actividad,

255 hasta mañana es el plazo de la entrega del consolidado final.

256 Si quieres ayúdanos a complementar el punto 4.

257 Quedo atenta, feliz tarde.

A diferencia de lo sucedido con Vicente en el equipo anterior, María no intervino en el foro para enviar alguna tarea, solo escribió para mencionar a sus compañeros que reconocía no haber participado en el trabajo y entendía que no iba a aparecer como autora de la tarea de su equipo (línea 247). Otra diferencia entre su mensaje y el de Vicente es que María incluyó una disculpa y una explicación sobre su falta de participación, y asumió que, por encontrarse a solo dos días de finalizar el tiempo establecido, sus compañeras ya tenían adelantado el trabajo y sería inconveniente pretender que la incluyeran con una entrega de último momento (línea 245).

Nina y Érika intervinieron frente al mensaje de María. Érika fue la primera en hacerlo, señaló a su compañera que aún no se había terminado el tiempo para entregar la actividad y que aún podía participar (línea 251). Sin embargo, también dejó claro que el hecho de que María tuviera una participación tardía o sobre el límite de la entrega iba a generar consecuencias en su calificación (línea 252).

Este señalamiento de Érika sobre la calificación parece estar relacionado con la *Guía de Actividades*, donde se indicaba *no dejar para el final las participaciones en el foro*. No obstante, el hecho de que María se comunicara sobre la fecha de cierre de la unidad no significó una limitante para que Érika aprobara incluirla como autora del documento. En este caso se construyó un carácter flexible entre las participantes, diferente al del grupo 2.

Nina se sumó a la posición de Érika y animó a María a integrarse al trabajo del grupo (línea 254), le expresó que el tiempo no era problema (línea 255) y le sugirió ocuparse de una tarea específica (línea 256). Este hecho de admitir

la participación de María muestra que la posibilidad que tiene un estudiante de integrarse al trabajo del grupo está determinada por sus compañeros; en este caso, que la estudiante se incorporara era una opción condicionada a que asumiera las tareas puntuales que le asignaran. Es decir, Nina hizo una reelaboración de las indicaciones de la tutora, ahora María no debía hacer todas las tareas sino encargarse de una en especial.

Esta actitud de Nina y Érika frente a María muestra que el carácter flexible que se construye en un curso rebasa la posibilidad de acceder permanentemente a la plataforma y de realizar las actividades de estudio en horarios abiertos. Este caso es una evidencia de que el carácter flexible de la educación en línea está mediado por las formas de relación de los estudiantes, su noción de lo que implica seguir las indicaciones académicas y sus ideas acerca de lo que significa cumplir en un contexto escolar. La interacción en este grupo de trabajo ilustra cómo las mismas integrantes le dieron a María la posibilidad de participar sobre el tiempo de entrega e incluirla dentro del trabajo del equipo; mientras que en el grupo anterior Jorge negó estas posibilidades a su compañero aun cuando la plataforma todavía se mantenía abierta y Vicente había elaborado productos para contribuir.

En los casos que se han presentado, los estudiantes crearon durante el tiempo de la unidad sus propias reglas sobre el uso flexible del tiempo, las cuales en parte tuvieron relación con las fechas de entrega del curso y con las expectativas que ellos tenían sobre los tiempos en que podían enviarse comentarios, entregar tareas o participar con discusiones en el foro.

En el grupo 2, un criterio que pudo tomar en cuenta Jorge fue que sus compañeros y él trabajaran aproximadamente durante el mismo lapso, y que fueran compartiendo sus documentos y comentarios, de modo que una vez elaborado el escrito final no hubo oportunidades para nadie más. En el grupo 3 un criterio a considerar por parte de Nina y Erika, para incluir a sus compañeros pudo ser que hubieran aportado alguno de los componentes del producto final para la entrega, sin importar el momento en que lo hicieran.

En ambos casos, las formas de relación entre estudiantes fueron determinantes en la construcción del carácter flexible o inflexible que tuvo el curso. En el grupo 2, Jorge excluyó de manera arbitraria a otros dos compañeros y no hubo un diálogo en que les ofreciera alternativas. En el grupo 3, Nina y Érika ofrecieron oportunidades a María, la estudiante que finalmente pidió no ser incluida en la lista de autores por no haber aportado al trabajo como sus demás compañeros.

El contraste entre los dos grupos de estudiantes de este capítulo da cuenta de que la flexibilidad en términos del manejo del tiempo, que ofrecen los sistemas educativos a distancia, más allá de tratarse de algo preestablecido, se concreta en contextos particulares. A partir del análisis, es posible cuestionar las consignas que señalan que la educación a distancia es una alternativa educativa

flexible en sí misma. Como se mostró en este capítulo, lo flexible o inflexible se construye en las interacciones entre los participantes.

Para ofrecer mayor amplitud de los aspectos analizados en este capítulo y fortalecer las evidencias empíricas, se presenta la tabla 2. En ella se incluye un acercamiento a lo sucedido con 5 grupos adicionales de estudiantes. Los equipos 2 y 3 relacionados en la tabla 2 son los que se analizaron a detalle en las secciones anteriores.

Tabla 2. Resumen de cuatro aspectos de análisis en siete grupos con interacción disciplinar explícita en el foro de trabajo

Grupo	Estudiantes en el equipo	Inicio del trabajo en el foro	Tiempos dedicados a la participación en el foro	Estudiantes que deciden la autoría del producto final	Estudiantes excluidos del trabajo grupal
1	Cinco	Todos ingresaron a la segunda semana de iniciar las actividades	En general horarios nocturnos	Un estudiante definió la autoría del documento	Ninguno
2		Ninguno ingresó al iniciar las actividades	Horarios diurnos, excepto un integrante que participó entre las 10 p.m. y las 2 a.m.		Dos integrantes del grupo excluidos, bajo el argumento que habían enviado sus aportes tarde
3		Tres estudiantes participaron desde el inicio. Los otros dos ingresaron la última semana	Mayormente horarios entre la tarde y la noche, en pocos casos participaron temprano en la mañana		Una estudiante excluida al solicitarlo por no haber aportado a la tarea

Grupo	Estudiantes en el equipo	Inicio del trabajo en el foro	Tiempos dedicados a la participación en el foro	Estudiantes que deciden la autoría del producto final	Estudiantes excluidos del trabajo grupal
4	Cinco	Todos ingresaron a la tercera semana de iniciar las actividades	Mayormente horarios entre la tarde y la noche, en pocos casos participaron temprano en la mañana	Un estudiante definió la autoría del documento	Un integrante del grupo excluido sin argumento
5		Todos ingresaron a la segunda semana de iniciar las actividades			Ninguno
6		Dos estudiantes ingresaron a la segunda semana de iniciar las actividades, los otros dos lo hicieron a la tercera semana			Dos integrantes del grupo excluidos bajo el argumento que enviaron sus aportes tarde
7					

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2 puede verse que los estudiantes accedieron a la plataforma a realizar sus interacciones y envíos de documentos parciales en los momentos que disponían, y solo en uno de los equipos inició las interacciones desde el inicio mismo de los 21 días definidos institucionalmente para el desarrollo de las actividades. Esta es una situación posible bajo el discurso de lo flexible, al igual que el uso de horarios nocturnos para participar, lo cual puede indicar que además de las actividades académicas que desarrollaban ocupaban tiempo en trabajar, o en acciones diferentes para estudiar.

Otros factores que pudieron determinar estas frecuencias de ingreso fueron el acceso limitado a Internet o requerir el alquiler de equipos de cómputo. Esto lo expresaron algunos estudiantes cuando presentaron disculpas en sus participaciones por la demora en sus entregas de avances frente a las tareas.

La autoría de los documentos y el liderazgo para tomar decisiones o armar el producto final, en todos los grupos, estuvo centrada en un estudiante, sin que necesariamente hubiera sido designado de manera explícita por los integrantes

del grupo o la maestra. Es posible que el estudiante que haya asumido este rol sea quien hubiera tenido una mayor presencia en las participaciones en el foro, ingresado primero o entregado la mayor cantidad de documentos con avances. Además de estas acciones, en algunos grupos el alumno que se asumió como líder del equipo también impuso a sus compañeros los lapsos en que debían enviar sus tareas, como condición para que no los excluyera del trabajo.

Frente a los estudiantes que quedaron por fuera de la tarea grupal, en algunos casos los compañeros intentaron animar a los demás a participar e integrarse al desarrollo de las tareas mientras que, en otros, uno de los participantes tomó la decisión de no tener en cuenta a quienes enviaron sus trabajos cuando los demás ya habían adelantado el producto final. Esta situación es particularmente interesante porque sustenta la necesidad de continuar indagando las formas de organización de los estudiantes en los entornos digitales, las cuales podrían compartir aspectos con aquellas que se encuentran en escenarios presenciales.

En consecuencia, los discursos oficiales —internacionales o institucionales— sobre el uso del tiempo en la educación en línea, y su viabilidad en el contexto nacional, podrían ampliarse a la luz de las formas de participación de los estudiantes y sus docentes. De ahí que suponer que la educación a distancia es flexible por el hecho de funcionar sobre plataformas digitales que permanecen abiertas las 24 horas del día puede ser una apreciación superficial. En torno a la construcción de la flexibilidad, se articulan cuando menos los contextos institucionales, las relaciones sociales que construyen los estudiantes, sus formas de trabajo, comunicación y cumplimiento con las asignaciones académicas.

Sin embargo, la asignación laboral de los maestros también se constituye en un factor para comprender el carácter flexible de la educación a distancia. Los discursos oficiales sobre la flexibilidad de los sistemas educativos en línea no contemplan que las condiciones laborales de atención docente influyen en las prácticas educativas que se construyen en dichos espacios. Los estudiantes tienen a su disposición el acceso sin interrupciones a los espacios de trabajo, pero el acompañamiento que se espera de sus maestros está sujeto a la asignación de tiempo que se les haga institucionalmente, es decir, que no sucede necesariamente cuando los estudiantes lo requieren.

En la siguiente tabla, se presentan las horas del día en que la maestra de los grupos que se analizaron ingresó a participar en los foros de trabajo.

Tabla 3. Fecha y hora de las participaciones de la tutora en los foros de los grupos analizados

Grupo	Intervenciones de la docente					
1	16-02 - 13:51	25-02 - 09:42				
2	16-02 - 13:55	20-02 - 15:40	25-02 - 10:34	26-02 - 18:24		
3	16-02 - 13:57	20-02 - 15:49	25-02 - 11:44	25-02 - 11:54		
4	16-02 - 14:05	25-02 - 12:28				
5	16-02 - 12:52	20-02 - 10:30	20-02 - 22:54	23-02 - 11:28	23-02 - 11:32	24-02 - 23:29
6	16:02 - 13:05	24-02 - 17:45				
7	16-02 - 13:06	25-02 - 12:55				

Fuente: elaboración propia.

Estos datos evidencian las condiciones de asignación de tiempo docente. En todos los grupos, hubo participaciones de la maestra durante los 21 días de trabajo. Sin embargo, cerca de una tercera parte de sus intervenciones sucedió en horas de descanso, algunas cerca de la medianoche. Esto quiere decir que la docente empleó parte de su tiempo personal en actividades laborales, situación que se vislumbra de manera continua en los procesos educativos a distancia (Vega, 2014). En consecuencia, el trabajo docente y sus transformaciones deben ocupar análisis más detallados para comprender las dinámicas laborales que se manejan en los procesos educativos en línea. Es posible que haya casos similares al de la maestra de estos datos, cuya asignación académica sobrepasaba los 200 estudiantes, sin contar con las labores investigativas o de extensión que también debía asumir.

Conclusiones

A partir del análisis que se presentó de las interacciones entre los participantes del aula virtual, es posible identificar algunos matices que tienen las formas en que ellos se organizan para desarrollar las tareas en el foro, y desde allí hacer una lectura crítica de los discursos que promueven el carácter flexible de la educación en línea como una ventaja para quienes tienen compromisos laborales o individuales, que les dificultan acceder a ofertas educativas que demandan tiempos y espacios de dedicación específicos (Rama y Vallejo, 2015; Cabero, 2016; OCDE, 2017; Unesco, 2018).

Como se mostró, es necesario pensar que el hecho de contar con una plataforma abierta permanentemente, donde los estudiantes desarrollen cursos, no es garantía de lograr procesos de interacción, de manejo de contenidos o de integración para la colaboración. Esto dependerá en gran medida de las formas en que se construyan y sucedan las interacciones entre los participantes de las aulas digitales. Este es un aspecto sobre el cual pueden centrarse la atención y las propuestas de investigación educativa.

Los casos aquí expuestos mostraron la heterogeneidad en las formas en que los estudiantes interactuaron en el aula en línea y realizaron las actividades asignadas. Puede concluirse que, si bien los alumnos del análisis contaban con un acceso abierto a la plataforma, sus formas de estudio, sus expectativas, las indicaciones y consignas de la tutora y las relaciones que construyeron entre ellos hicieron que las maneras en que llevaron a cabo las actividades académicas fueran diferentes, aun entre grupos del mismo curso, orientados por la misma docente.

Los datos presentados muestran que, para hablar de flexibilidad en los cursos de formación a distancia, es necesario detenerse en aspectos como las consignas de las tareas, el acompañamiento docente, las interacciones entre los participantes, la conectividad, la disponibilidad de equipos, o el manejo de la plataforma. Ese es precisamente uno de los retos para la educación superior en Colombia y en América Latina: avanzar en la comprensión de la complejidad que reviste superar las barreras espacio temporales para el acceso a las ofertas educativas.

Los datos del análisis también mostraron que, al margen del discurso de lo flexible, las cuestiones laborales, el tipo de tarea que se debe desarrollar o las restricciones de conectividad, representan elementos determinantes para las interacciones en el foro, las cuales sucedieron en relativamente pocos momentos. En este sentido, es posible señalar que la flexibilidad en los entornos educativos digitales se construye a partir de la interacción entre personas, condiciones materiales (Losh, 2015), propósitos educativos y contextos sociales, culturales e históricos de cada uno de ellos.

La educación a distancia, por lo menos la que vivieron los participantes de este estudio, sucedió de formas diferentes durante los 21 días en que la actividad estuvo habilitada. La conectividad no estuvo garantizada por la universidad o por la plataforma misma; los estudiantes tuvieron una frecuencia baja de participaciones en el foro; y el carácter flexible se construyó de maneras diferentes en cada grupo, al punto que para algunos estudiantes lo flexible se tornó inflexible.

Como consecuencia de este uso del tiempo, los estudiantes se organizaron para enviar las tareas individuales e integrarlas, en un tiempo corto, de ma-

nera sumativa en un único documento, lo que lleva a pensar que el uso de tecnologías puede no significar necesariamente la interacción, colaboración y creatividad entre los alumnos (Henderson, Selwyn y Aston, 2017). Como ya se mencionó, estas características, más allá de acciones prescriptivas o formas únicas que aseguren el éxito, se construyen desde las condiciones sociales de los participantes, sus limitaciones, los tiempos que disponen para dedicar a su formación, el acompañamiento docente, los modos en que trabajan con sus compañeros y la percepción que tienen de lo que significa estudiar a distancia. El reto para los sistemas educativos consiste precisamente en indagar y proponer estrategias pedagógicas y didácticas, más que tecnológicas, que permitan avanzar hacia esas características que se espera promover en los sistemas educativos digitales.

Aunque los análisis que se presentaron tienen como actores a los estudiantes, es necesario señalar el papel central que ocupan los maestros en esta modalidad de estudios. Los hallazgos de este capítulo también invitan a pensar las situaciones que enfrentan los docentes que trabajan bajo estas modalidades educativas y las modificaciones que supone la digitalización de la educación en sus labores (Selwyn, Nemorin y Johnson, 2017), de ahí que la reflexión sobre las transformaciones en los regímenes de trabajo docente sea un renglón central para analizar en Colombia y en América Latina de cara a estas nuevas modalidades y ofertas de formación.

En este sentido, se comparte la idea de que el uso de recursos digitales y dispositivos tecnológicos puede suponer transformaciones en las relaciones e interacciones que los participantes construyen en los entornos educativos digitales; sin embargo, será difícil identificar y documentar dichas modificaciones, mientras se privilegie la incorporación de tecnologías, antes que la reflexión en torno a las acciones que las personas pueden realizar con ellas.

En resumen, se concluye la importancia de la investigación educativa como posibilidad para avanzar en la comprensión de las formas en que suceden los procesos de formación a distancia, para aportar al conocimiento de una modalidad educativa que promueven los organismos internacionales, los gobiernos y las instituciones, pero de la cual aún hay mucho por conocer.

Por ejemplo, en algunas universidades que ofrecen este tipo de programas, se puede llegar a descargar buena parte de la responsabilidad de los bajos resultados y la deserción estudiantil en los maestros. Sin embargo, se desconoce que parte de esa responsabilidad puede estar relacionada con la saturación de tiempo debida a las cargas excesivas de alumnos, sumada con los compromisos administrativos, investigativos y de extensión que asumen los docentes; así como con el hecho de que aprender el funcionamiento de las plataformas y las

formas de interactuar en línea con los demás representa un proceso adicional tanto para estudiantes como para profesores.

Se propone que para estudiar lo que sucede en estas modalidades educativas se requiere abandonar las discusiones y dualidades que se centran en distinguir prácticas tradicionales e innovadoras, en señalar lo tradicional y presencial como anticuado, anacrónico o negativo, y en suponer que el uso de tecnologías en procesos de formación se sustenta solo en prácticas novedosas que van a resolver todas las dificultades. Antes que proponer que las modificaciones y mejoras educativas se consiguen mediante discursos, dispositivos, plataformas, aplicaciones y decretos normativos, habría que considerar que el uso de equipos y recursos digitales implica modificaciones en las interacciones sociales y en las prácticas educativas de docentes y estudiantes, las cuales no pueden reglamentarse ni estandarizarse.

Agradecimientos

Se agradece a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia por el acceso a los datos con que se elaboró este estudio y por la apertura frente al desarrollo de la presente investigación.

Referencias

- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona, España: Paidós.
- Blommaert, J. y Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. Bristol, Inglaterra: Multilingual Matters.
- Cabero, J. (2016). La educación a distancia como estrategia de inclusión social y educativa. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 8(15), 8-14.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid, España: Alianza.
- Copertari, S., Sgreccia, N. y Segura, M. (2015). Políticas universitarias, gestión y formación docente en educación a distancia. Hacia una pedagogía de la virtualización. *Revista de Educación a Distancia*, (27), 2-16.
- DiProspero, C. (2017). Antropología de lo digital: construcción del campo etnográfico en copresencia. *Virtualis*, 8(15), 44-60.
- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la era digital. ¿Vino viejo en odres nuevos? Debates sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías. *Memorias VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, 1-32.

- Henderson, M., Selwyn, N. y Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of “useful” digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1567-1579.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona, España: UOC.
- Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 24(3), 11-27.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134.
- Lave, J. (2001). “La práctica del aprendizaje”. En S. Chaiklin y J. Lave (Eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15-45). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura. Informe al Consejo de Europa*. Ciudad de México, México: Anthropos y UAM-Iztapalapa.
- Losh, E. (2015). Utopian Pedagogies. Teaching from the margins of the digital humanities. In Svensson, P. & Goldberg, D. (Eds.). *Between humanities and the digital*. MIT Press.
- OCDE. (2016). *Competencias más allá de la escuela, síntesis, resumen y recomendaciones políticas*. OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/competencias-mas-alla-de-la-escuela-9789264230804-es.htm>
- OCDE. (2017). *La educación a distancia en la educación superior en América Latina*. Recuperado de <https://www.oecd.org/publications/la-educacion-a-distancia-en-la-educacion-superior-en-america-latina-9789264277977-es.htm>
- Rama, C. y Vallejo, M. (2015). La metamorfosis de la educación a distancia en América Latina. Una nueva fase marcada por el ingreso de proveedores internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, (26), 41-60.
- Selwyn, N., Nemorin, S. y Johnson, N. (2017). High-tech, hard work: an investigation of teachers’ work in the digital age. *Learning, Media and Technology*, 42(4), 390-405.
- Szwed, J. (1981). The ethnography of literacy. En M. F. Whiteman (Ed.), *The Nature, Development and Teaching of Written Communication* (pp. 13-24). Hillsdale, EE. UU.: Erlbaum.
- Unesco. (2017). *Aprendizaje abierto y a distancia*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/lifelong-learning/open-anddistance-learning/>
- Unesco. (2018). *CRES2018. 27-07-2018*, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado de: <http://www.cres2018.org/cres-2018/proposito>

Vega, R. (2014). La calidad educativa una noción neoliberal, propia del darwinismo pedagógico. *Integra Educativa*, 7(2), 113-125.

Vygotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Cuba: Científico Técnica.

La educación superior en la era del capitalismo global: perspectivas de región para Colombia

María del Pilar López Rodríguez*

Introducción

Este es un capítulo necesario en la investigación que se titula *Visibilización de la participación de la mujer en los procesos de paz (1982-2008)*, en la cual no solo se pretende hacer un rastreo histórico por cada uno de los procesos de paz que se han dado durante el conflicto armado colombiano, sino analizar la participación que tiene la sociedad civil, y en el caso concreto la mujer, en la búsqueda de soluciones y su aporte socioeconómico, cultural y político dentro de los procesos de paz nacidos del conflicto bélico.

Es necesario especificar que en la mayoría de las publicaciones alrededor del tema y del análisis socio jurídico a los movimientos de la sociedad civil en los procesos de paz, no está presente una perspectiva de género. Por esa razón, el reto de cada paso que se da en la prevención y resolución del conflicto armado, mantenimiento y construcción de la paz, es que las mujeres participen en condiciones de igualdad a través de su trabajo en la comunidad y creen mecanismos para hacer efectiva la aplicación de la Resolución de Conflictos o de las Acciones Positivas como la Ley de Víctimas.

* Doctora en Desarrollo Local y Cooperación Internacional de la Universidad de Valencia. Profesora de la Universidad de San Buenaventura Cali. Correo electrónico: mapiloro111@gmail.com.

Introducción

En general, la globalización ha llegado a asociarse con procesos que han cambiado el mundo de manera fundamental (Jaramillo, García y Bloom, 2002; James y Manfred, 2014), por lo que una vez que los progresos tecnológicos y las dinámicas económicas propias de los países industrializados de la segunda mitad del siglo XX trascendieron fronteras, la realidad capitalista pasó a ser el discurso dominante en el mundo, consolidándose así un proceso globalizador bajo el que los países tácitamente adoptaron como modelo de relación social aquel que se deriva de la lógica racional capitalista (Ordorika, 2006; Castells, 2010; Avendaño y Guacaneme, 2016). En palabras de Martínez (1999), la realidad de la globalización “implica decisiones tomadas por agentes no definidos por su carácter nacional, y está regulada por mecanismos inaccesibles o inmanejables por las instituciones u organismos definidos a escala local, nacional o regional” (p. 42).

Si bien la globalización ha evolucionado como concepto y como fenómeno, “el núcleo del discurso hegemónico de la globalización lo constituyen las ideas de la competencia y el mercado como elemento articulador y regulador de la vida social” (Ordorika, 2006, p. 34), introduciendo cambios estructurales en la forma como se concibe la educación superior como proceso social, y en la manera en que se desarrollan las universidades como centros de conocimiento, creando significativas tensiones y distanciamientos entre los intereses de bienestar de la sociedad, la capacidad de acción del Estado, y el sentido, los fines y las prácticas intrínsecas a la naturaleza de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Sobre las posibles implicaciones y alcances del capitalismo global en el ámbito de la educación superior, diversos autores sostienen que la IES se ven enfrentadas —entre otros efectos perversos— a la privatización y disminución de recursos para su financiamiento, al comercialismo y el surgimiento del clientelismo educativo, a contradicciones y rigidez burocrática, deterioro de la calidad y a una mayor competencia nacional e internacional (Sanz, 2006; Brunner, 2009; Didriksson, Herrera, Villafán, Huerta y Torres, 2016). Tal es el caso de Colombia:

Este sistema globalizado ha tomado todos los días un auge inesperado propiciando que las Instituciones de Educación Superior se vean obligadas a volverse empresas del conocimiento, competitivas, que busquen alianzas estratégicas con otras instituciones y a cumplir estándares internacionales de calidad en la educación tales como los Registros Calificados, la certificación y la acreditación.

Los cambios en las estructuras académicas de las Instituciones de Educación Superior no han sido sustanciales desde hace aproximadamente 30 años, ya

que se ha mantenido un esquema tanto curricular como educativo poco flexible probablemente por las variables académicas o por las políticas gubernamentales. (Trujillo, Sepúlveda y Parra, 2011, p. 251)

Al igual que para otros países del globo, el gran reto para Colombia consiste en garantizar un servicio educativo superior que, en el marco del capitalismo global, sea compatible con los objetivos de ciudadanía social y equidad propios del país, en el que prime el fortalecimiento de las IES en su rol de generación, difusión y crítica de la cultura y el conocimiento, ya que esta actividad promueve la articulación de identidades y procesos sociales, y fomenta el avance pertinente de la ciencia y la tecnología, todo esto en aras de impulsar el bienestar de la población y la sustentabilidad del territorio (Baena, 1999; Moreno-Brid y Ruiz-Nápoles, 2009; Cajiao, 2017).

Este capítulo consta de cinco secciones incluyendo esta introducción, a la que le sigue una aproximación teórica sucinta del rol de la educación superior en la era del capitalismo global; el tercer apartado da paso a un análisis descriptivo sobre algunos de los problemas convencionales de este nivel educativo en Colombia que podrían considerarse endógenos a su estructura sociopolítica y económica; ya en la cuarta sección se expone el problema de la mercantilización de la educación superior como resultante de la adopción de tendencias exógenas al territorio, y finalmente se cierra el documento con la presentación de unas reflexiones finales a manera de conclusión.

Principales enfoques globalizadores de la educación superior

En buena medida, podría decirse que las dinámicas económicas capitalistas propias del proceso globalizador han impulsado de manera muy específica la transformación de las organizaciones sociales en diferentes países del globo, por lo que la literatura científica da cuenta de una diversidad de teorías con menor o mayor grado de consolidación, de las que se abordan en este acápite las de mayor poder explicativo para la comprensión de la situación actual de la educación superior.

Los avances de las tecnologías de información propias de la sociedad posindustrial de segunda mitad del siglo XX propiciaron la transición de una economía basada en la industria a otra basada en los servicios (Cárdenas, 2012), en las que la ciencia es el factor clave y la universidad la institución principal (Bell, 1973/1991). Pronto el concepto de sociedad posindustrial dio paso al enfoque de “sociedades de la información” (Masuda 1984; Machlup, 1962; Nora y Minc, 1978; Castells, 2006), el cual se impuso en la década de 1990, y en el que se identifica la información como el eje de esta nueva forma de organización socioeconómica, destacándose la alta velocidad con la

que se genera, transmite y procesa la información, la manera como esta se transforma en conocimiento y su utilización como recurso económico, recurso ciudadano y como sector industrial (Alfonso, 2016). Al respecto, García y Rendón (2005) hacen una reflexión sobre la cultura como problemática institucional de la sociedad de la información y sobre cómo esta debe armonizar las identidades de distintos grupos sociales, de forma tal que coexistan en el universalismo dado por la globalización con las visiones locales o regionales dadas por el devenir histórico de cada comunidad.

Para Alfonso (2016, p. 237), en el siglo XXI “la principal característica en las relaciones humanas ya no son los productos, ni los servicios, sino el conocimiento”. La sociedad de la información es considerada por Khan (2003) como la piedra angular de la sociedad del conocimiento, ya que esta última responde a un concepto más abarcativo y pluralista, al gestionar la capacidad de investigación científica, tecnológica y de innovación de un país, aplicada a innovaciones de productos, procesos, servicios y modelos de negocios, relevantes en el campo comercial, pero con impacto social; esto implica el desplazamiento de los ámbitos académicos a los empresariales e industriales. No obstante, Bailey, Rodríguez, Flores y González (2017) señalan que la generación y el uso del conocimiento se rigen por la acumulación y el establecimiento de un mercado mundial, objetivos de la globalización capitalista, apareciendo la división digital como forma de desigualdad socioeconómica. Para el caso colombiano, Pineda (2013) encontró que existen brechas en materia de redes de colaboración de valor relacional, que separan al país de la sociedad del conocimiento.

Como se evidencia, la universidad se ha visto forzada a adaptarse a este nuevo entorno de mercado, en el que opera una relación de dependencia de las IES con respecto al sector empresarial privado que demanda los productos del sistema educativo superior y que, por ende, se convierte en su principal fuente de financiamiento. Bajo este contexto nace el concepto de *capitalismo académico*, formulado por Slaughter y Leslie (1997), quienes constatan la reestructuración de la actividad académica como producto de la globalización, en el que el conocimiento universitario está subordinado a la lógica mercantil y las políticas educativas ostentan un carácter mercantilizador (Filippakou y Williams, 2014), al promover un redireccionamiento de la investigación básica a la comercial. Fernández (2009) distingue tres estructuras fundamentales en el sistema-mundo del capitalismo académico: i) la existencia de un mercado mundial único, ii) la descapitalización de la universidad pública, iii) la creación de una geocultura sustentada en la sociedad del conocimiento y el modelo de ciencia neoliberal.

Problemas del orden territorial en educación superior: nivelación

Pese a los significativos rezagos que hasta mediados del siglo XX presentó Colombia en materia de cobertura educativa a nivel superior, el país logró ponerse al día ya entrada la primera década del siglo XXI (López-Rodríguez, 2014), por lo que en esta dimensión el desafío apunta a la nivelación territorial; esto es, que exista una cobertura socialmente aceptable (universalización) de la educación superior en todos los departamentos del país, que no obedezca exclusivamente a la dinámica económica y empresarial de cada territorio — como lo ha sido hasta ahora —, sino que el Estado, en sus diferentes niveles de gobierno, garantice mediante la priorización de recursos el derecho equitativo a la educación superior, atendiendo las necesidades sociales, culturales y políticas de cada sociedad.

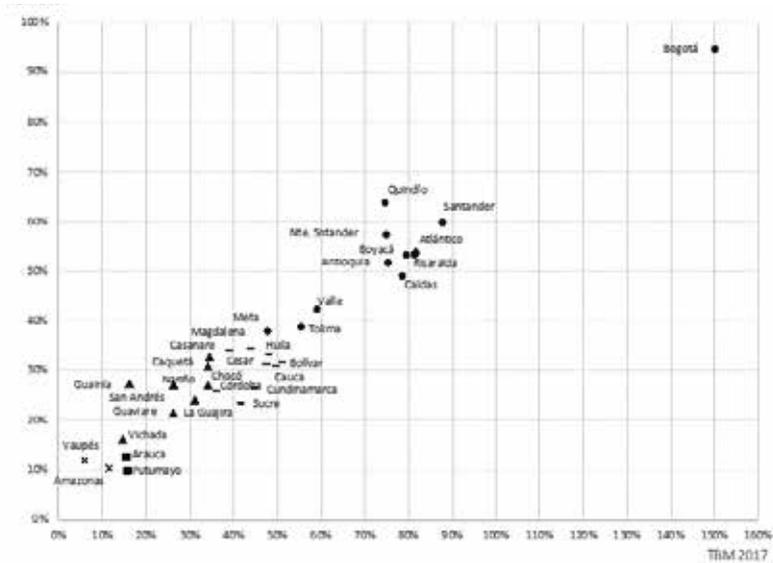
Como se observa en la figura 1, el 21,2 % de los departamentos del país habían alcanzado la masificación de la educación superior al menos desde el 2007 y un 36,4 % tenían asegurada la universalización para el mismo año; esto es, que la tasa bruta de matrícula¹ (TBM) es igual o superior al 15 y 35 %, respectivamente (Sigal, 1995). Durante el periodo de estudio (2007-2017), el 27,2 % de los departamentos dio el salto de la masificación a la universalización y el 15,2 % lo representan Arauca y Putumayo, cuya TBM apenas si llegó al 15 % para el último año de referencia, y Amazonas, Vaupés y Vichada, que aún no superan este umbral.

Diferencias de oferta interregionales

Al 2007, la población estudiantil en el nivel superior se estimó en poco más de 2,84 millones, de los cuales el 95,8 % cursaba programas de pregrado y el 4,2 % restante de posgrado. Para el último decenio la matrícula superior se incrementó un 64,8 %, pasando a más de \$4,68 millones en el 2017, evidenciándose un cambio sutil en la participación de los niveles académicos, bajando a un 93,0 % para el pregrado y aumentado a un 7,0 % para el posgrado. No obstante lo anterior, las figuras 2 y 3 dejan ver las significativas y persistentes asimetrías regionales en la matrícula superior en el país.

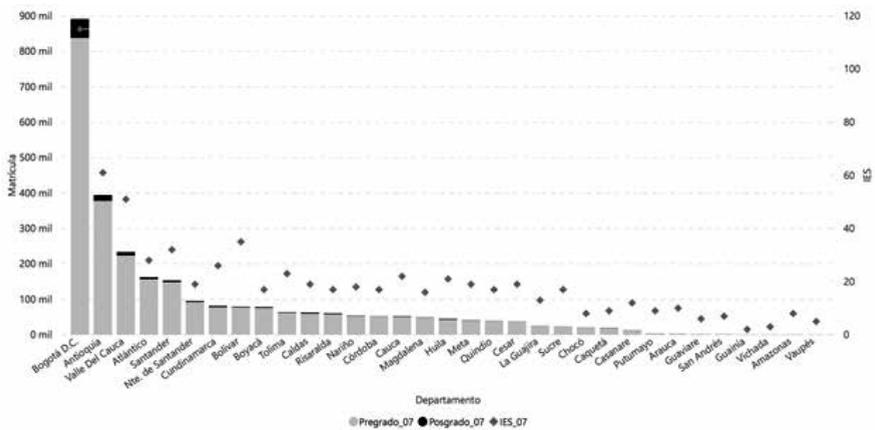
1 La TBM se estimó como la proporción de estudiantes matriculados en el nivel académico de pregrado independientemente de su edad, que para el caso comprende los niveles de formación técnica profesional, tecnológica y universitaria; con respecto a la población entre los 18 y 24 años, que corresponde al grupo de edad teórica estimada, partiendo de la edad en la que deberían finalizar el bachillerato.

Figura 1. Colombia. Comparativo de la Tasa Bruta de Matrícula (TBM) en pregrado por departamento. Valores porcentuales, 2007 y 2017



Fuente: Estadísticas DANE, SNIES-MEN. Elaboración y cálculos propios en Excel.

Figura 2. Colombia. Matrícula en pregrado y posgrado, y número de IES por departamento, 2007

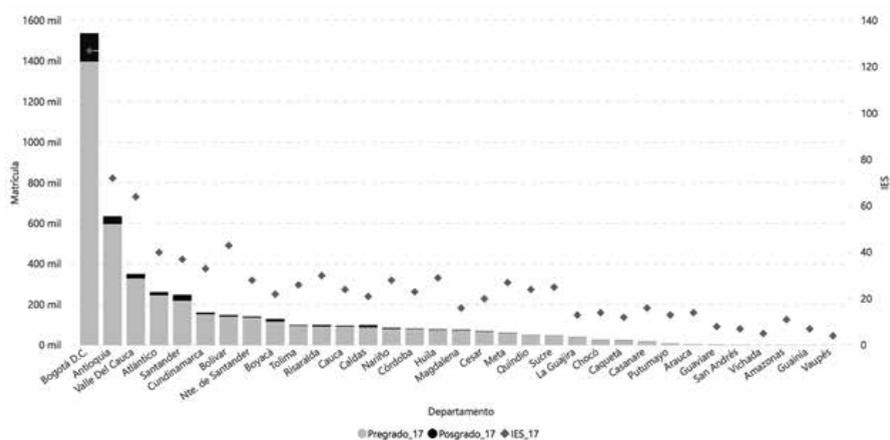


Fuente: Estadísticas SNIES-MEN. Elaboración y cálculos propios en Power BI.

Transcurridos 10 años, el 45 % de los 33 departamentos de Colombia han ocupado la misma posición según el número de estudiantes matriculados en pregrado; de entre estos, Bogotá D. C., Antioquia, Valle del Cauca, Atlántico y Santander continúan liderando en ese orden este indicador y concentrando invariablemente el 64 % de la matrícula superior en este nivel; mientras que Chocó (23), Caquetá (24), Casanare (25), Putumayo (26), Arauca (27), Guaviare (28), San Andrés (29) y Vaupés (33) se han mantenido en los últimos lugares, disminuyendo su ya poca concentración estudiantil, al pasar de representar en el año 2007 el 2,4% del total de la matrícula de pregrado del país al 2% en el 2017.

Bajo esta línea de análisis, la situación a nivel de formación posgradual no es más alentadora, pero pareciera tener algunos atenuantes: i) la matrícula durante este período creció a una tasa promedio anual (TCPA) del 10,7 %, perceptiblemente superior a la de pregrado (4,8% promedio anual); ii) si bien la concentración territorial de la matrícula de posgrado es significativamente más alta que la de pregrado, ya que en esencia está centralizada en Bogotá y Antioquia, estas dos regiones pasaron de representar el 59,3 % de la matrícula posgradual en el 2007, al 54,3% en el 2017; y iii) existe una mayor movilidad interregional durante el periodo, debido al mayor crecimiento de la matrícula posgradual de 17 departamentos (con una TCPA entre el 20,1 % y el 10,1 %) por encima de la evidenciada por Bogotá D. C. (10,0 % TCPA).

Figura 3. Colombia. Matrícula en pregrado y posgrado, y número de IES por departamento, 2017



Fuente: Estadísticas SNIES-MEN. Elaboración y cálculos propios en Power BI.

Otra variable importante para el análisis de los niveles mínimos de cobertura en educación superior, adicional a la TBM, es el incremento absoluto del número de IES (Trow, 1973). Entre el 2007 y el 2017 el número de IES en Colombia con registro oficial en el Sistema Nacional de Información Estadística (Snies) pasó de 325 (incluidas 35 sedes/seccionales) a 298 (incluidas 30 sedes/seccionales), las cuales tenían como domicilio propio en mayor proporción Bogotá (2007: 35,1 %, 2017: 35,6 %), Antioquia (2007: 14,5 %, 2017: 13,8 %), Valle del Cauca (2007: 11,1, 2017: 10,1 %), Atlántico (2017: 5,2 %, 2017: 5,7 %) y Santander (2007: 4,9, 2017: 5,0 %). No obstante, con el Decreto 2566 de 2003 y la Directiva Ministerial 01 de 2005 (retomados en los artículos 3 y 4 del Decreto 1295 de 2010 y más adelante en los artículos 2.5.3.2.1.3 y 2.5.3.2.1.4 del Decreto 1075 de 2015), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) reglamentó la posibilidad de extensión y ampliación del lugar de desarrollo de los programas respectivamente; estas modalidades promueven la descentralización de la oferta educativa al permitir que las IES hagan presencia con programas académicos en uno o varios municipios diferentes a los de su domicilio sin necesidad de crear una sede o seccional, aumentando así la oferta educativa en regiones que no cuentan con IES propias (Guainía, Guaviare, Vaupés y Vichada) o son relativamente bajas (Amazonas, Caquetá, Casanare, Cesar, Putumayo y Arauca).

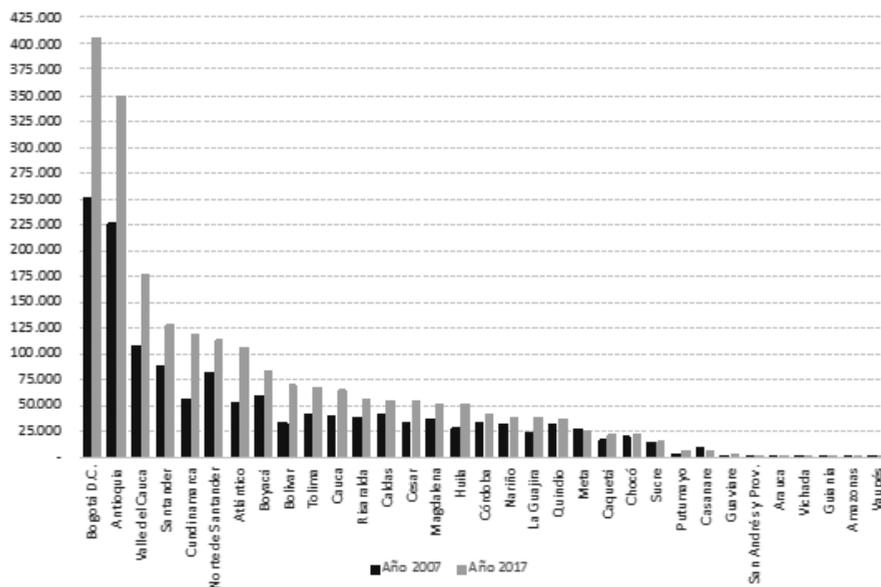
Así las cosas, si se analiza el número de IES según el domicilio de oferta del programa, al 2007 en diferentes municipios del país hacían presencia un total de 708 IES, aumentado a 883 para el 2017; es decir, que el uso de las modalidades arriba referidas permitió duplicar y triplicar la capacidad instalada educativa, y subsanar parcialmente el déficit de oferta educativa superior, especialmente en los departamentos con mayores carencias socioeconómicas (ver figuras 2 y 3).

Déficit de financiación

Al 2007, en Colombia el 27,4 % de las IES pertenecían al sector oficial y concentraban el 55,2 % de la matrícula de pregrado y el 37,6 % de posgrado; al 2017, el número de IES oficiales apenas si se incrementó, representado el 27,9 % del total de las IES del país, pero disminuyendo su participación en la matrícula de pregrado y posgrado, pasando al 50,9 % y al 31,3 %, respectivamente.

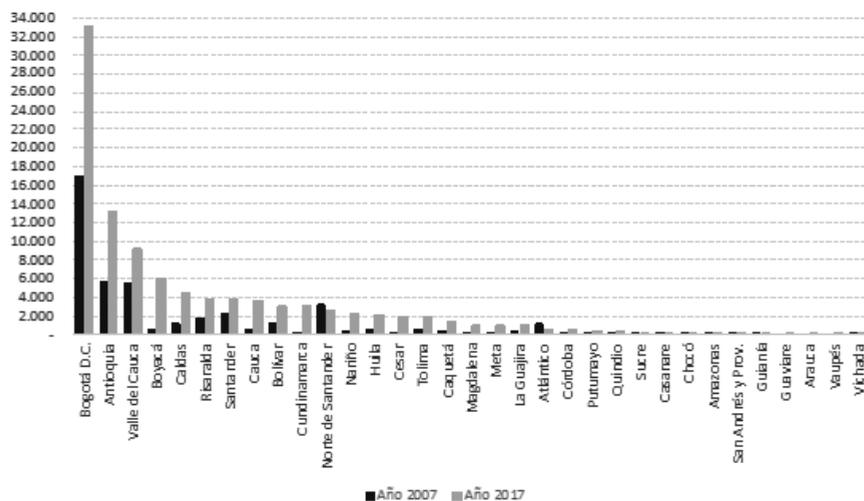
Como se observa en la figura 4, durante el último decenio aumentó la matrícula oficial de pregrado en la gran mayoría de los departamentos del país salvo en Meta, Casanare, Arauca, Guainía y Vaupés; en los tres primeros casos, esta disminución estuvo acompañada de un incremento significativo en el número de estudiantes de pregrado en el sector privado, no siendo así para los dos últimos departamentos referidos. En la figura 5, se presenta el comparativo regional de la matrícula posgradual oficial para los mismos años de referencia, y se observa que esta es prácticamente inexistente para departamentos como Guainía, Guaviare, Arauca, Vaupés y Vichada, al ser inferior a 100 estudiantes al año.

Figura 4. Colombia. Matrícula en pregrado oficial por departamento, 2007 y 2017



Fuente: Estadísticas SNIES-MEN. Elaboración y cálculos propios en Excel.

Figura 5. Colombia. Matrícula en posgrado oficial por departamento, 2007 y 2017



Fuente: Estadísticas SNIES-MEN. Elaboración y cálculos propios en Excel.

Esta situación es un reflejo del deterioro paulatino en las fuentes de financiamiento nacionales que sustentan la oferta educativa pública, que, como es de esperarse, tiene efectos perceptiblemente negativos en términos de las garantías educativas que el Estado colombiano debe proporcionar a todos sus ciudadanos, especialmente en aquellas regiones del país que estructuralmente no cuentan con una dinámica económica que: i) estimule el ingreso del sector educativo privado, ii) le permita a la mayoría de su población invertir ingresos en estudios superiores.

Los lineamientos para la financiación de las universidades estatales y oficiales fueron consagrados en el capítulo V de la Ley 30 de 1992, en la cual se establecieron como fuentes de recursos: las transferencias de orden nacional —siendo esta la principal—, los aportes de los entes territoriales y las rentas propias; estipulando que los aportes de los presupuestos nacional y de las entidades territoriales deberían incrementarse siempre en pesos constantes (artículo 86); así mismo, en su artículo 87, estableció que, a seis años de iniciada esta ley, la nación incrementaría sus aportes en al menos el 30 % del incremento real del producto interno bruto (PIB), en concordancia con los objetivos previstos y el mejoramiento de la calidad de las universidades estatales u oficiales. Veinticinco años después, existe evidencia de que ninguna de las condiciones ha podido cumplirse a cabalidad (ver tabla 1).

Tabla 1. Colombia. PIB total, tasa de variación del IPC y transferencias de la Nación a universidades estatales y oficiales 2010-2017. Valores a precios constantes de 2018

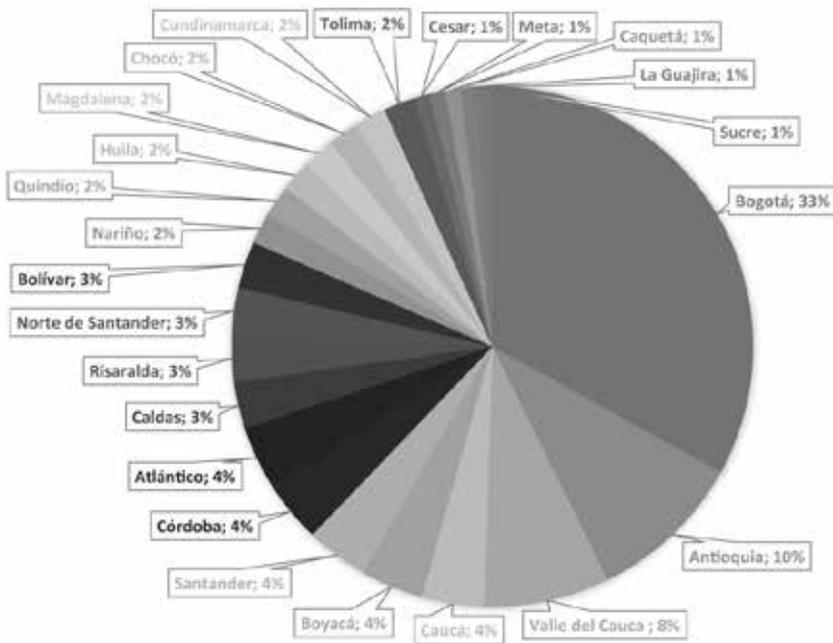
Año	PIB	Transferencias Nación	Transferencias/ PIB	Transferencias / Variación PIB	Variación % IPC 2018	Variación % Transferencias
2010	\$ 639.792,3	\$ 2.893,6	0,45%	10,9%	3,2%	6,3%
2011	\$ 686.897,2	\$ 2.948,1	0,43%	6,3%	3,7%	1,9%
2012	\$ 713.707,1	\$ 3.192,1	0,45%	11,9%	2,4%	8,3%
2013	\$ 746.301,2	\$ 3.277,2	0,44%	10,1%	1,9%	2,7%
2014	\$ 781.588,7	\$ 3.249,6	0,42%	9,2%	3,7%	-0,8%
2015	\$ 804.692,0	\$ 3.245,4	0,40%	14,0%	6,8%	-0,1%
2016 (p)	\$ 821.489,0	\$ 3.248,8	0,40%	19,3%	5,7%	0,1%
2017 (pr)	\$ 832.590,0	\$ 3.463,3	0,42%	30,2%	4,1%	6,6%

Fuente: reporte ejecución presupuestal por rubros desagregados universidades públicas 2017-2010, MinEducación; IPC y Cuentas Nacionales, DANE. Elaboración y cálculos propios en Excel.

Al respecto, el Sistema Universitario Estatal publicó un estudio en el año 2012, en el que se exponen como elementos significativos del problema del desfinanciamiento del sistema de la educación superior en Colombia: i) un esquema de financiamiento rígido frente a la evolución del sistema educativo superior, ii) presupuestos equilibrados, que no revelan las realidades de gasto de las universidades, al tener que ajustarse siempre a los ingresos presupuestados/dispo-

nibles; iii) metodologías contables que podrían no reflejar la situación real de las universidades públicas, al permitir la apropiación de recursos comprometidos en vigencias posteriores y con esto cubrir posibles déficits; iv) aportes de la Nación que no garantizan el cubrimiento de los costos de funcionamiento de las universidades públicas, ya estas últimas son entidades autónomas; v) aportes de la Nación que se transfieren fraccionados, por lo que las universidades públicas entran en sobrecostos al asumir dichos desfases; vi) los recursos de inversión en su mayoría no son transferidos a las universidades públicas, sino que son administrados por el MEN, limitando la consecución de sus propios objetivos de crecimiento. Adicionalmente, como se presenta en la figura 6, a la deficiente financiación estatal de las universidades públicas se le suma la inequitativa distribución regional de las transferencias de la Nación.

Figura 6. Colombia. Distribución de las transferencias nacionales a las universidades estatales y oficiales por departamento, 2017



Fuente: reporte ejecución presupuestal por rubros desagregados universidades públicas 2017-2010, MinEducación. Elaboración y cálculos propios en Excel.

En el 2017, en conjunto las seis IES oficiales con domicilio principal en Bogotá percibieron \$3,36 billones equivalentes al 34,0 % del total de estos recursos, lo que suma 3,5 veces más que los pagos efectuados a las dos IES oficiales domiciliadas en Antioquia (\$323 mil millones), que es el departamento que le sigue, y 47,2 veces más que lo que recibe la universidad oficial de Sucre (\$24.000 millones), siendo este el departamento que ocupa el último lugar por este concepto.

Problemas del orden global de la educación superior: mercantilización

En particular, el paradigma neoliberal imperante en la mayoría de las sociedades modernas tiene una lógica impulsada por el mercado que visualiza a los estudiantes como consumidores de productos competitivos de educación superior, capaces de producir información y usarla en la construcción de conocimiento que agregue valor a la dinámica del sector empresarial privado, y de esta manera se estimule el crecimiento de la economía. En Colombia como en muchos otros países, especialmente desde la década del 1990, se han adoptado políticas y prácticas educativas sustentadas tácitamente en estos planteamientos de orden mundial, que han derivado, entre otras cosas, en la pérdida de autonomía de las IES del país, así como también en problemas de calidad educativa y responsabilidad social universitaria que conducen a la instrumentalización de la educación superior.

Pérdida de autonomía

El estado colombiano declaró la autonomía universitaria en el artículo 69 de la Constitución Política de Colombia de 1991, haciendo alusión a la capacidad propia de la que gozan las IES del país para dirigirse y regirse acorde a sus preceptos en el marco de la Ley, y se compromete a generar condiciones financieras y de índole especial que garanticen el acceso a la educación superior de la población potencial, el fortalecimiento de la actividad investigativa y la promoción del desarrollo del sector educativo en general; un año después con la Ley 30, en el articulado del capítulo V, se ratifican los principios consignados en la Carta Magna y se especifican los alcances de la autonomía de las IES y el ámbito de acción en el que pueden operar; y en 1998, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, la Unesco aprobó la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, en la que el artículo 13, literal b, establece que las IES deberán gozar de autonomía para el cumplimiento óptimo de su misión, acompañada de escenarios para la rendición de cuentas al Estado, la academia y al sociedad en general.

Si bien, como se ejemplifica en el párrafo anterior, existe un marco normativo nacional e internacional que promueve por la bien llamada autonomía

universitaria, este adolece en gran medida de una concepción clara, en la que se comprometa al Estado de forma contundente e ineludible a crear las condiciones propicias para el correcto desarrollo misional de las IES; por lo que es cada vez más frecuente y sentido el llamado de la comunidad académica colombiana hacia los diferentes niveles de gobierno, en relación con la falta de reconocimiento de este derecho, y la ausencia de las bien llamadas garantías para ejercerlo.

Para muchos, es casi evidente que el ejercicio de la autonomía de las IES es cada vez más difícil de llevar a la práctica, debido a limitaciones académicas, administrativas y financieras. En el primer caso, existen presiones por la mayor internacionalización del currículo que facilite la movilidad estudiantil entre países; igualmente, pasa con la pertinencia educativa, cuya concepción ha tenido un giro significativo, y pasó de ser un principio orientador a largo plazo de la educación superior en aras del entendimiento y fortalecimiento de las capacidades endógenas del territorio mediante la consolidación de valores sociales, a entenderse como un requerimiento casi exclusivo de articulación de la formación profesional, constantemente adaptado a las demandas por capital humano del sector empresarial. Así las cosas, difícilmente puede pensarse que las IES tienen libertad irrestricta para cumplir plenamente con sus funciones misionales, ya que su accionar es coaccionado por las nuevas tendencias económicas globalizadoras, que bajo un discurso desarrollista subroga la función social de las IES por un principio hegemónico de la formación superior en función de la expansión de la actividad empresarial. Lo anterior puede constataarse, *grosso modo*, con los proyectos liderados desde el MEN, en los cuales se hace una asociación directa de la pertinencia con la innovación y la competitividad, ámbito en el que se definen cuatro actividades estratégicas, mayormente distante de objetivos estrictamente sociales: i) el fortalecimiento de la oferta y calidad de programas de maestría y doctorado, ii) la cooperación técnica e intercambio tecnocientífico conducente a la internacionalización de la educación superior, iii) el incremento del recurso humano altamente calificado y, iv) el fomento de la relación universidad-empresa-Estado.

Desde el plano administrativo, las IES se ven supeditadas a marcos normativos y mecanismos de reglamentación año tras año más restrictivos, con una intervención mayor de los organismos del Gobierno nacional y subnacional en diferentes instancias, tal es el caso de la creación del Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET), para el que también se creó: i) un Sistema Nacional de Calidad de la Educación Terciaria (Sisnacet), ii) un Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), y iii) un Sistema Nacional de Acumulación y Transferencia de Crédito; y en el que participan, adicional al SENA y otras entidades de formación para el trabajo, los Ministerios de Educación y de Protección Social, las cajas de compensación familiar y el sector empresarial. Si bien los propósitos de

este nuevo escenario son loables, con esta multiplicidad de actores y directrices se reduce sensiblemente el accionar deliberado de las IES, y su posibilidad de elaboración de estrategias de planificación y análisis de las políticas educativas para la generación de competencias de gestión eficaces, por lo que la autonomía se reduce al manejo de *asuntos internos*, que en el cotidiano se traduce al plano operativo. Otro escenario lo constituye la adopción y réplica sin cuestionamiento de las denominadas *buenas prácticas*, que se convierten en caminos certeros rectores del accionar de las IES, e impide que se generen formas alternativas y contextualizadas de direccionamiento académico.

Finalmente, la autonomía financiera se ha convertido en el cuello de botella de las IES. De un lado, están las universidades públicas, que han visto reducidos sus ingresos por transferencias del Gobierno, en algunos casos en términos absolutos y en otros en términos relativos en comparación con sus gastos; y, de otro lado, están las universidades privadas, que también han sufrido la disminución de sus ingresos propios debido a: i) la proliferación del número de IES, lo que genera un ambiente de competitividad entre estas y la necesidad de diferenciarse en términos de calidad o precio para atraer estudiantes; ii) la disminución de la población potencial en edad escolar superior; y iii) mayores costos de vida en el país que reducen el ingreso disponible de la población para estudios superiores. Este escenario resulta perverso para la IES, que deben renunciar tácitamente a su autonomía en el desarrollo de las propuestas académicas e investigativas, para ofertar *productos* que sean atractivos para la sociedad civil y el sector empresarial.

En este sentido, en la actualidad el diseño y oferta de nuevos programas responde en mayor grado a las tendencias internacionales, en las que se imponen propuestas formativas rentables toda vez que sean competitivas nacional e internacionalmente, de preferencia de corta duración y con una tasa de éxito alta para su culminación, de forma tal que se facilite la rápida inserción laboral del graduando, primando así el efecto señalización del diploma, y no el proceso formativo; mientras que en el plano investigativo la actividad básica investigativa como proceso de búsqueda y generación de conocimiento ha sido relegada por la investigación aplicada como gestor de la tecnología y la innovación, que puede ser financiado por el sector empresarial.

Sesgo de calidad e instrumentalización

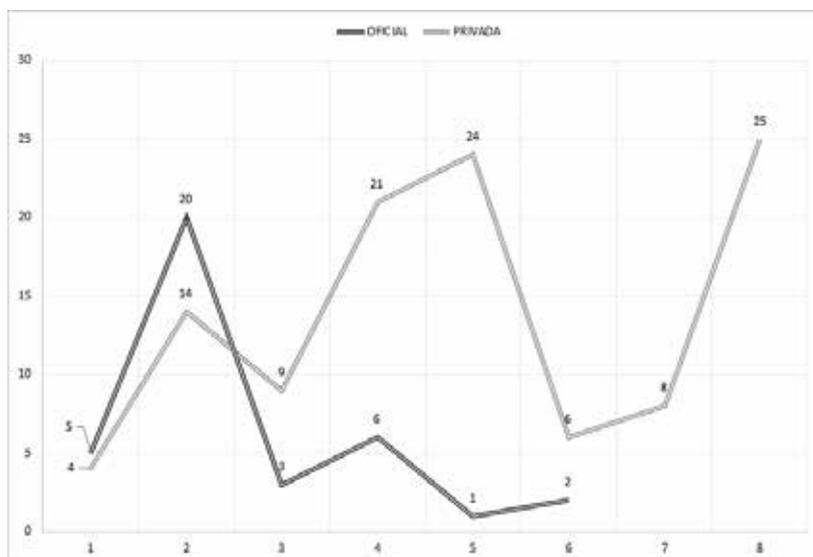
Una vez Colombia alcanzó una cobertura mínima educativa en el nivel superior a comienzos del siglo XX, las autoridades nacionales redireccionaron su eje de política hacia la construcción de una cultura de la calidad de la educación superior, en el que “todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir,

convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010, p. 29). En este contexto, en las últimas dos décadas se ha venido consolidando la Política de Calidad liderada por el MEN con el apoyo del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES), sustentada en cuatro estrategias: el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, la implementación de programas, el desarrollo profesional de docentes y directivos, y la investigación.

Con la formulación y el progresivo desarrollo de esta política de calidad, se evidencia en primera instancia el compromiso del Estado por generar espacios y mecanismos de análisis e información que promuevan el mejoramiento continuo de la calidad en los servicios ofertados por las IES del país y que, por ende, su población estudiantil alcance altos logros técnicos y profesionales que sean bien valorados por la sociedad en general. Empero, este real interés por la calidad en el campo educativo superior podría estar mayormente asociado: i) a responder fehacientemente a los criterios de pertinencia en las áreas de formación y de capital humano altamente competitivo exigidos por el sector empresarial; ii) al cumplimiento de las expectativas de la sociedad en materia de adquirir competencias diferenciadoras que les permita alcanzar un ejercicio profesional exitoso; y iii) a las necesidades de las IES de posicionarse dentro de una estructura jerárquica de conocimiento académico nacional e internacional, para hacer atractivo su portafolio de servicios educativos e investigativos para la consecución de mayores ingresos.

Como ya se mencionó, la preocupación por el diseño de estrategias para el aseguramiento de la calidad en educación superior es loable y resulta ser una necesidad sentida para todo el territorio colombiano, en la medida que, abusando de las políticas de ampliación de cobertura, principalmente en el sector privado proliferaron en Colombia un perceptible número de IES con oferta de programas de pregrado y posgrado que no cumplían a cabalidad con la normativa requerida. Tal como se observa en la figura 7, entre el 2010 y el 2017 el MEN emitió 148 resoluciones sancionatorias, de las cuales, el 75,0 % recayeron en IES o en sus directivos, adscritos al sector privado, y el 25,5 % restante.

Figura 7. Colombia. Evolución del número de sanciones emitidas por el MEN según sector, 2010-2017



Fuente: registro de sanciones 2010-2015 y 2012-2017, Subdirección de Inspección y Vigilancia - MEN. Elaboración y cálculos propios en Excel.

Las sanciones arriba en mención van desde la amonestación privada a la IES, que por lo general está asociada al no cumplimiento del deber de publicación y reporte de información relevante, hasta la cancelación de la personería jurídica de la IES por el no cumplimiento de las condiciones mínimas de recursos físicos, administrativos y académicos (ver tabla 2).

Tabla 2. Colombia. Registro del tipo de sanciones emitidas por el MEN, 2010-2017

Tipo de Sanción	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total
Amonestación Privada				6	4				10
Amonestación Pública	5	9	2	1	3	2			22
Cancelación Personería Jurídica		3	4	1	1	1		1	11
Cancelación Programa			1	2					3
Multas	4	20	3	17	17	5	8	24	98
Suspensión Programa		1	1						2
Suspensión Admisiones		1	1						2
Total	9	34	12	27	25	8	8	25	148

Fuente: registro de sanciones 2010-2015 y 2012-2017, Subdirección de Inspección y Vigilancia - MEN. Elaboración y cálculos propios.

Si bien a partir de la información anterior se puede evidenciar la operatividad de la estrategia de aseguramiento de la calidad, pareciera que esta se ha inclinado hacia el desarrollo de los sus componentes de información y evaluación. Según Ardila:

El sistema de calidad en Colombia se encuentra centrado en el aseguramiento de la misma, y deja en segundo plano su conceptualización, su fundamentación epistemológica, su enfoque y su propósito, que son componentes centrales de un sistema de calidad. También se evidencia que el sistema establecido no alude particularmente a la gestión de la calidad. (2011, p. 48)

La falta de una propuesta reflexiva, objetiva y propia de la concepción y alcance de la calidad en el ámbito de las actividades de formación académica superior y desarrollo investigativo podría estar desviando el derrotero de las IES en el país, toda vez que a falta de contar con objetivos claros, alcanzables y concretos se han adoptado, implantado y proliferado, con poco o ningún cuestionamiento, sistemas de información y prácticas de evaluación de la calidad bajo parámetros, métricas y objetivos de índole supranacional, en un intento por mejorar la competitividad e inserción internacional de las IES y del capital humano del país.

Actualmente se ha subordinado el establecimiento y cumplimiento de objetivos de calidad en este nivel educativo a los resultados que arrojan los indicadores, aun cuando sea bien sabido que estos últimos pueden estar mal contruidos o no reflejar de forma adecuada el avance en el logro de la meta trazada, ya que la calidad no es un objetivo que pueda ser directamente observable o medible, por lo que la utilización de variables o indicadores para tal fin solo son referentes aproximados de lo que en realidad se desea medir o evaluar y, por ende, deben ser utilizados con especial precaución, para evitar malinterpretaciones.

Así las cosas, las IES colombianas se enfrentan a un ambiente altamente competitivo, en el que se resulta imperativo la obtención de credenciales nacionales e internacionales que las acrediten o certifiquen como una institución o un programa de excelencia, así como también el escalafonamiento progresivo en los rankings académicos e investigativos que incrementen significativamente el reconocimiento que la academia, el sector privado y la sociedad en general pueden hacer de estas. En este contexto priman los productos obtenidos por sobre lo demás, y no se hace el debido reconocimiento a las propuestas educativas o investigativas con enfoque tradicional, o a aquellas con innovaciones profundas, ya que no serán reconocidas sino se ajustan a los criterios predefinidos por las autoridades educativas.

A manera de ejemplo, la hipótesis anterior en Colombia cobra vida con el programa Ser Pilo Paga, que fue una apuesta del Gobierno Nacional para fomentar el acceso a la educación superior en condiciones de equidad, financiando el

estudio de programas de educación superior en universidades colombianas acreditadas de alta calidad por el MEN, a estudiantes de bajos recursos académicos con alto desempeño en las pruebas Saber 11. Este programa a todas luces resulta excluyente porque los requisitos habilitantes para ser un potencial beneficiario implican tanto para el estudiante como para la IES acreditar excelencia académica mediante los estándares de alta calidad establecidos y otorgados por los organismos encargados del Estado Colombiano. Se puede considerar que los instrumentos elegidos para la asignación de los beneficiarios de este programa ni fueron los acertados ni reflejan fehacientemente la alta calidad de estos, toda vez que: i) las IES empezaron a acreditarse institucionalmente para acceder a más fuentes de financiación, y los estudiantes seleccionaron las IES no por su calidad, sino por el prestigio que les representaba estudiar allí; ii) sería un error afirmar que un estudiante que obtenga un punto por debajo del mínimo establecido en este programa no es un bachiller de alta calidad, ni que una universidad que no está acreditada institucionalmente, pero todos sus programas de forma individual sí lo están, tampoco lo es.

Otro aspecto que revela los problemas asociados a la concepción y medición de la calidad se da en el plano investigativo. En Colombia Colciencias ha desarrollado progresivamente un sistema de clasificación para la actividad investigativa sustentada más en la producción científica, que en la actividad científica misma; el resultado de ello es la competencia entre los grupos y centros de investigación, y entre los investigadores mismos para ser reconocidos de alta calidad y así atraer más recursos a la IES a la que están vinculadas vía proyectos de investigación, ya que así se cuenta con una mayor probabilidad de adjudicación. Entonces, el interés que prima en el ejercicio investigativo ya no es el valor que este pueda tener para la sociedad, ya sea por su impacto o por ampliar la frontera del conocimiento, sino, como en el caso anterior, por las posibilidades que tienen las IES de acceder a mayores recursos para el financiamiento de sus actividades misionales.

La utilización de los rankings, certificaciones, acreditaciones y resultados de evaluaciones asociados todos a medidas de la calidad de la educación superior como instrumentos de mercadeo de las IES para posicionarse entre el público objetivo (población estudiantil y sector empresarial) es una actividad bastante usada en estos días, actividad que ha sido promovida sin saberlo desde diferentes ámbitos. Así, se tiene que los resultados del examen de estado Saber Pro son empleados entre los reclutadores de nuevos estudiantes de las IES, para aducir comparaciones inexactas sobre la calidad de la enseñanza y las habilidades profesionales que alguien puede obtener si se matricula en determinada institución con un mayor/menor puntaje, e igualmente pasa con las presunciones que se pueden realizar a partir de los resultados obtenidos en las convocatorias para el reconocimiento de grupos de investigación de Colciencias, del

posicionamiento en los rankings internacionales (QS World), o de contar con publicaciones académicas o científicas bien catalogadas según sus indicadores bibliométricos (impacto, inmediatez, índice H, índice G...).

Conclusiones y reflexiones finales

Como se evidencia, al cabo de 11 años la estructura de la oferta educativa superior colombiana ha permanecido en mayor medida inamovible, concentrada espacialmente en Bogotá D. C., y los departamentos de Antioquia, Valle del Cauca y Santander, regiones que al 2007 reunían el 58,3 % de la matrícula de pregrado y el 70,0 % de la matrícula de posgrado; no obstante, pareciera ser que las políticas estatales encaminadas a descentralizar la oferta educativa superior han empezado a surtir efecto, ya que al 2017 esta concentración regional de estudiantes en pregrado y posgrado disminuyó a 46,7 y 68,6 % respectivamente. Aunado a esto, durante el mismo periodo se ha gestado una recomposición de los sectores educativos, ganado participación la matrícula oficial con respecto a la privada en ambos niveles académicos, pasando del 50,9 % al 55,2 % en pregrado, y del 49,1 % al 44,8 % en posgrado.

Así las cosas, si bien podría decirse que Colombia ha presentado avances moderados pero alentadores en materia de cobertura educativa superior, el camino a seguir debería ser priorizar recursos para aumentar no solamente la matrícula superior en los departamentos con mayor rezago educativo en el país, sino también la capacidad instalada para ofrecer servicios educativos de calidad. Desde una mirada amplia, y a manera de ejemplo, en materia de educación superior, Vaupés se presenta como uno de los casos más críticos del país, cuya población entre 15 y 24 años se incrementó durante el periodo de referencia en un 10,7 %, pero su matrícula en pregrado disminuyó en un 37,4 %; y si a esto se suma que al 2017 en este departamento solo hacían presencia cuatro IES con dos programas de pregrado y tres programas de posgrado, todos bajo la modalidad a distancia, no podría hablarse de que este departamento presenta un nivel cobertura educativa superior óptimo.

Estas brechas educativas regionales se agudizan con el déficit de financiamiento que presentan las IES oficiales, ya que el aumento en la consecución de recursos por fuentes propias se ha convertido en un imperativo para garantizar su funcionamiento; y las transferencias de la nación pese a los relativos incrementos resultan insuficientes para atender la evolución propia del sistema educativo superior, que demanda cada vez más recursos para, entre otras cosas, la remuneración de docentes con mayor cualificación, la realización de actividades de investigación aplicada y de frontera, el mejoramiento de las condiciones de calidad de las actividades académicas y demás. Por esto, el financiamiento de las IES resulta ser entonces una barrera apenas si solventable para departamentos con mayores recursos públicos y privados, e infranqueable por los

departamentos con menor desarrollo económico, convirtiéndose en un círculo vicioso que no tiene salida sin la intervención estatal debida, ya que la oferta educativa no logra atender la demanda por este servicio actual ni futura. Tal como lo mencionan Ortega, Cuéllar, Betancourt, Méndez y Ramírez (2012, p. 42), “sí el esquema de oportunidades es estrecho y sólo se concentra en algunas regiones, el resultado final estará caracterizado por enormes brechas sociales, económicas y políticas, que motivaran una enorme desigualdad”.

A manera de ejemplo, la Sede Orinoquía de la Universidad Nacional, cuya población estudiantil proviene principalmente de los departamentos de Arauca, Casanare y Guaviare, recibió en el año 2017, 2845 aspirantes a pregrado, de estos, el 52,9 % tenían una edad igual o menor a 17 años, y el 93,6 % pertenecían a un estrato socioeconómico igual o inferior a dos, pero tan solo fueron admitidos a la Universidad este año el 13,8 % (Universidad Nacional de Colombia, Sede Orinoquía, 2019). Es evidente que si mayoritariamente la población no puede acceder a educación superior, se reduce de manera significativa la movilidad social positiva de sus habitantes y la disponibilidad de capital humano para el sector productivo, por lo que se refuerzan los enclaves de pobreza en estos territorios.

Otra dimensión a considerar es que las IES en su ejercicio pleno del derecho constitucional a la autonomía deben propiciar un espacio de aprendizaje permanente, crítico y objetivo, con pluralidad de opciones formativas generadoras de competencias cognitivas y técnicas, que redunden en profesionales con autoridad intelectual que contribuyan a la identificación, comprensión y resolución de problemáticas sentidas del territorio que afectan el bienestar social. En este contexto, el Estado debe, ante todo, guardar coherencia entre las políticas educativas adoptadas y la posibilidad real de ser llevadas a cabo por todos los actores involucrados, esta actuación requiere de manera urgente una mayor articulación financiera entre los diferentes niveles de gobierno para la consecución de metas en materia de educación superior, en la medida que la Administración Central no puede limitarse a ser una fuente más de recursos económicos y hacer intervención de manera coyuntural.

Sin la suficiente autonomía, las IES del país no pueden garantizar la calidad de la prestación de sus servicios, ya que no pueden centrarse en la forma de gestionar de manera óptima el desarrollo intelectual y la generación de conocimiento en el marco de una cultura de responsabilidad social, sino que dadas las restricciones con las que operan y la incertidumbre que les genera este ambiente globalizado, se les hace necesario cambiar a un enfoque eficientista y rentista del trabajo, donde todas las actividades realizadas deben redundar en un producto con un alto valor de intercambio diferenciado, que les permita sostenerse en el tiempo y tomar ventaja frente a las demás.

Aunado a lo anterior, el diseño de políticas y las prácticas que abordan el problema de la calidad en Colombia podrían estar orientándose desde una perspectiva *a posteriori*, que no enfatiza en garantizar de manera preventiva y propositiva la gestión de la calidad en la educación superior, sino que más bien se enfoca en crear información mediante el diseño de métricas, indicadores y evaluaciones que no alcanza a convertirse en conocimiento para el mejoramiento continuo de las IES, ya que es empleado con propósitos que responden a fuerzas del mercado, como, por ejemplo, actividades de *benchmarking*, señalización, mercadeo, entre otros. Este panorama no se observa solo en el país, sino que podría considerarse un problema ‘importado’, pero recae en el Estado colombiano centrarse en realizar un ejercicio deliberativo participativo subregional, sobre la concepción, los principios y la gestión de la calidad superior, que permita cambiar la prelación en la relación calidad-medición, ya que existe evidencia que respalda que actualmente las autoridades estatales en la materia adoptan indicadores educativos internacionales bajo los cuales se define y se evalúa la calidad de la educación superior y la investigación, y luego las IES establecen estrategias cortoplacistas para responder acertadamente a las métricas establecidas. No obstante, el ejercicio debería ser al revés, que en este caso particular sería comenzar por el principio, ya que debe ser la concepción de la calidad de la educación superior la que permita identificar los objetivos que se desean alcanzar en este campo, así como el plan de acción general de largo plazo en el que las IES la pueden operar, y consecuentemente establecer así las métricas y los indicadores correspondientes, que darán cuenta en mayor grado de los alcances de la calidad de la educación superior en el territorio.

Es imperativo que Colombia construya su propio modelo de educación superior, no como una respuesta cortoplacista a las premisas del ideario capitalista —tal como se ha venido haciendo hasta ahora— y sí con base en una visión de bienestar social diferenciada e inclusiva, que parta de las regiones y trascienda al territorio nacional; y para ello es indispensable que los actores involucrados estén en la capacidad de discernir aquellos elementos educativos de este nivel que son susceptibles del ámbito “global” y, derivadamente, aquellos que bajo ninguna circunstancia pueden serlo.

Referencias

- Alfonso, I. (2016). La sociedad de la información, sociedad del conocimiento y sociedad del aprendizaje. Referentes en torno a su formación. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 12(2), 235-243.
- Ardila, M. (2011). Calidad de la educación superior en Colombia. ¿Problema de compromiso colectivo? *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(2), 44-45.

- Avendaño, W. y Guacaneme, R. (2016). Educación y globalización: una visión crítica, *Civilizar*, 16(30), 191-206.
- Bell, D. (1973/1991). *El advenimiento de la sociedad postindustrial. Un intento de prognosis social*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Baena, M. (1999). El papel de la educación superior en el crecimiento y desarrollo de los países iberoamericanos. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 45(39). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn-45-39.htm>
- Bailey, J., Rodríguez, M., Flores, M. y González, P. (2017). Contradicciones y propuestas para la educación en la sociedad del conocimiento. *Sophia*, 13(2), 30-39.
- Brunner, J. (2009). Educación Superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007). Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Cárdenas, M. (2012). *De la sociedad industrial a la sociedad posindustrial*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Sergio Arboleda.
- Castells, M. (2006). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol. 3. Fin de Milenio*. Trad. Martínez, C. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society*. Cambridge: Willey-Blackwell.
- Cajiao, F. (2017). Educación superior en América Latina y el Caribe. Desafíos pendientes. *Educación Superior y Sociedad*, (24), 161-180.
- Congreso de Colombia. (28 de diciembre de 1992). *Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. [Ley 30 de 1992]. DO: 40.700.
- Didriksson, A., Herrera, A., Villafán, L., Huerta, V. y Torres, D. (2016). *De la privatización a la mercantilización de la educación superior*. Ciudad de México, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Fernández, E. (2009). El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(21), 2-41.
- Filippakou, O. y Williams, G. (2014). Academic Capitalism and Entrepreneurial Universities as a New Paradigm of 'Development'. *Open Review of Educational Research*, 1(1), 70-83.
- García, I. y Rendón, M. (2005). La Problemática Institucional de la Sociedad de la Información en México. *Razón y Palabra*, (44). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n44/garciarendon.html>

- James, P. y Manfred, S. (2014). A genealogy of 'globalization': the career of a concept, *Globalizations*, 11(4), 417-434.
- Jaramillo, I., García, P. y Bloom, A. (2002). Colombian higher education in the Global Market, *The World Bank LCSHD Paper Series*, 32465.
- Khan, A. (2003). Towards Knowledge Societies. An Interview with Abdul Waheed Khan. *A World of Science*, (4), 8-9. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130699?posInSet=4&queryId=619d5078-bf6e-4572-ba30-1c798313c6be>
- López-Rodríguez, M. (2014). Democratización de la educación superior en Colombia: un análisis exploratorio. *Revista CS*, (13), 215-262.
- Martínez, J. (1999). *El capitalismo global. Límites al desarrollo y a la cooperación*. Barcelona, España: Icaria Editorial.
- Machlup, F. (1962). *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton, EE. UU.: Princeton University Press.
- Masuda, J. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad postindustrial*. Madrid, España: Fundesco Tecnos.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Revolución educativa: plan sectorial 2006-2010. Documento n.º 8 Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-152036.html>
- Moreno-Brid, J. y Ruiz-Nápoles, P. (2009). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. *Serie Estudios y Perspectivas Cepal*, 106.
- Nora, S. y Minc, A. (1978). *L'informatisation de la Société*. París, Francia: La Documentation Française.
- Ordorika, I. (2006). Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía, *Andamios*, 3(5), 31-47.
- Ortega, F., Cuéllar, H., Betancourt, M., Méndez, C. y Ramírez, J. (2012). Transferencias y desempeño de las universidades públicas en Colombia 2010-2011. *Revista FACE*, 12(1), 41-58.
- Pineda, L. (2013). Colombia frente a la economía de conocimiento, ¿un callejón sin salida? *Estudios Gerenciales*, 29(128), 322-331.
- Sanz, F. (2006). La mercantilización de la educación superior como escenario mundial del espacio europeo de educación superior. *Educación XX1*, (9), 57-76.

- Slaughter, S. y Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore and London, EE. UU. and England: The John Hopkins University Press.
- Sigal, V. (1995). *El acceso a la educación superior*. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaria de Políticas Universitarias. Serie de Estudios y Propuestas.
- Sistema Universitario Estatal. (2012). *Desfinanciamiento de la Educación Superior en Colombia. La realidad de la crisis en el sistema de financiación de las universidades estatales*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-341914_archivo_pdf.pdf
- Trow, M. (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education. Carnegie Commission on Higher Education. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>
- Trujillo, C., Sepúlveda, S. y Parra, H. (2011). La educación superior en Colombia retos y perspectivas actuales. *Scientia et Technica*, 1(47), 250-252.
- Unesco. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Universidad Nacional de Colombia, Sede Orinoquía. (2019). Boletín Estadístico de la Sede Orinoquía. Arauca: Edición en línea. Recuperado de <https://estadisticaun.github.io/BoletinOrinoquia/index.html>

¿Estudiar para trabajar o para transformar?: un análisis desde la proliferación de carreras profesionalizantes en el siglo XXI

*Jaime Andrés Wilches Tinjacá**
*María Camila Cuello Saumeth***
*Lizeth Nataly González Guaje****

Introducción

El éxito ha dejado de ser un término que se asocia con resultados positivos, reconocimientos sociales o triunfos morales; ahora, pensar en dicho concepto remite a un solo tipo de éxito: el económico, pues se suele caer en la simplicidad de anhelar un título profesional que prometa *estatus*, riqueza y fama. Con el progreso sucede algo similar, pues no se piensa en un progreso social sino individual, no en uno espiritual sino material. El siglo XXI brinda al egresado posicionarse en el mercado laboral, adquirir un trabajo que implique realizar labores precisas y que se ajusten a lo que estudió, al mismo tiempo que puede obtener un ingreso que con otro programa no conseguiría. Estas promesas tienen nombre y apellido: carreras profesionalizantes, y son las que se encuentran día a día en crecimiento exponencial.

* Magíster en Estudios Políticos de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: jawilchest@udistrital.edu.co.

** Profesional en Negocios y Relaciones Internacionales de la Universidad de La Salle. Estudiante de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: mccuellos@udistrital.edu.co.

*** Profesional en Negocios y Relaciones Internacionales de la Universidad de La Salle. Docente de la Corporación Unificada Nacional. Correo electrónico: natalygonzalezguaje@gmail.com

Tal parece que la educación superior tiene el reto de cumplir con dichos estándares. Aunque primero debe hacer frente a otros desafíos importantes que se relacionan con temas que dificultan la permanencia y terminación de los estudios. Entre ellos, se encuentra la capacidad económica de los alumnos, infraestructura que les permita un pleno desarrollo de sus estudios superiores, como bibliotecas, acceso a Internet y bases de datos, entre otras. Lo anterior genera un impacto no solo en índices de formación académica, sino también a nivel de desarrollo económico, social y cultural (Fernández, 2017).

Si bien en Colombia el aumento de este sector podría ser mayor en términos porcentuales, entre 1990 y 2015 se presentó una variación de cerca del 35%, como mencionan Melo-Becerra, Ramos-Forero y Hernández-Santamaría (2017). De acuerdo con estos autores, entre las décadas de 1970 y 1990, el ascenso no fue significativo, pues solo se tradujo en un 9 % aproximadamente, mientras que:

Durante los últimos 25 años, el acceso a la educación superior aumentó a un mayor ritmo, lo que se tradujo en una tasa de cobertura bruta que pasó del 24,0 % en el año 2000 al 49,0 % al final del 2015. Durante este período, la población matriculada a nivel de pregrado ascendió de 487.448 estudiantes en 1990 a 873.079 en el año 2000 y a 2.142.443 en el 2014. (p. 70)¹

Para realizar un acercamiento a las razones del crecimiento en el sector de la educación superior, se hace referencia a que “gran parte del aumento reciente del número de matriculados tiene origen en la expansión de cupos para educación técnica y tecnológica, que pasaron de 152.324 en el 2000 a 713.500 en el 2014”, y agregan que “este incremento refleja la política de educación superior durante la última década, la cual dio prioridad a este tipo de formación” (Melo-Becerra, Ramos-Forero y Hernández-Santamaría, 2017, p. 70).

Como se indica, esta cobertura va ligada de manera directa con la proliferación de programas técnicos y tecnológicos, que son profesionalizantes, pues, de acuerdo con Sánchez (2008), estas carreras “tienen como propósito la profundización de conocimientos y competencias en un área o campo profesional, generalmente en términos de especialización en un dominio o conjunto de dominios dentro de dicha área o disciplina” (p. 331).

En consecuencia, al momento de preguntarse qué tipo de carreras han sido las beneficiadas en mayor medida por esta cobertura ascendente (si las tradicionales o las profesionalizantes), la hipótesis de trabajo sugiere que las carreras

1 Cabe aclarar que, de acuerdo con el más reciente informe publicado por el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), en 2018 se matricularon en instituciones de educación superior 38.000 estudiantes menos que para la misma fecha del año anterior, es decir, hubo una disminución del 1.5% (SNIES, 2019). Sin embargo, este escenario está por comprobarse dado que es muy reciente y no se puede decir si se convertirá en una tendencia permanente o solo responde a una coyuntura específica.

profesionalizantes han proliferado en las dos últimas décadas, sustentadas en los estatutos epistemológicos de carreras tradicionales, entre las que se destaca administración y economía. Las instituciones de educación superior se han mostrado flexibles ante estos cambios y han decidido redimensionar los currículos de estos pregrados y promover carreras derivadas de los saberes que sustentan los objetos de esta disciplina y en diálogo constante con los procesos que imponen la era de la globalización (Negocios Internacionales, Comercio Exterior, Administración Hotelera, Marketing, Finanzas Internacionales, Administración en Salud, entre otras).

En el presente capítulo se realiza una apuesta al análisis de los programas de administración y economía, en razón del imaginario social que sugiere que este tipo de profesiones son las que resultan más rentables en términos de éxito económico y de progreso social. Un estudiante de secundaria percibe la administración de empresas como una carrera que conlleva, sí o sí, a la creación de una empresa triunfante, pero esta promesa se ve frustrada cuando el estudiante se gradúa y su idea de negocio no logra apoyo institucional de la universidad o impacto socioeconómico.

En el caso de la economía como programa tradicional, esta es una disciplina que desde sus inicios ha tenido claro que su objetivo se centra en el estudio de la riqueza, los mercados, la producción, el comercio y consumo de bienes y servicios, para dar una definición *grosso modo* de su propósito. Ariza (2015) indica que:

La corriente dominante, la economía neoclásica, se asemeja en cuanto a su método a la física, pero su objeto en tanto social, se intercepta con problemas que son propios de las ciencias sociales. Esto, plantea la cuestión de la interdisciplinariedad como problema curricular y expresa un reto epistemológico, que se convierte en obstáculo por la absolutización del método —físico o matemático—, considerado como el único válido y por no tomar en cuenta la naturaleza del objeto de conocimiento económico. (p. 72)

Lo anterior significa que, para el autor, la economía es una ciencia que no se ha transformado con el paso del tiempo y tampoco ha adquirido conocimientos de otras disciplinas que le permitan ajustarse a las necesidades de un contexto que requiere multiplicidad de saberes y especialidades. Por esto “vale la pena hacer un llamado [a] que la preparación para el ejercicio profesional debe evitar el instrumentalismo porque este no transmite el método de la economía sino la receta” (Ariza, 2015, p. 79). Esta podría ser una causa que explique, en caso de ser así, su pérdida de popularidad entre aspirantes y empresarios. No obstante, este es un punto que más adelante será comprobado.

Un error que se puede llegar a cometer, no solo en las facultades de Economía y afines —en las carreras tradicionales— sino en cualquier otra, es que no se crea nuevo conocimiento. Por ejemplo:

Se enseña a memorizar, bien sea, desde la cátedra magistral, bien, mediante libros, artículos, documentos de autores que están de moda o que se importan sin ninguna adaptación a la realidad nuestra y sin ninguna crítica. Son la última palabra, no hay ni siquiera que cuestionar sus premisas, su contenido, menos aún sus conclusiones. (Ariza, 2015, p. 80)

Eso no sucede en programas profesionalizantes por una razón: los estudiantes de estas carreras son formados para responder de manera inmediata a los requerimientos laborales a los que se enfrentan. Son personas entrenadas para actuar, desarrollar y ejecutar cualquier actividad de manera inmediata. Por esto, al final “la insistencia de las universidades en la formación de expertos técnicos las convierte en institutos tecnológicos” (Ariza, 2015, p. 79).

Por otra parte, cabe preguntarse cuál es el motivo que explica el alcance de las carreras profesionalizantes, en términos generales, frente a las tradicionales. Simón (2017) menciona el siguiente ejemplo:

De las situaciones anteriores se derivó la necesidad de efectuar un estudio sobre las condiciones en las que tiene que competir para su inserción laboral el egresado con formación híbrida de la Licenciatura en Ciencias Empresariales (LCE), frente a los egresados de carreras administrativas muy conocidas por el conjunto de empleadores, pues desde su experiencia enfrenta un mercado laboral discriminatorio y con desventajas ante los egresados de carreras tradicionales. (p. 133)

El autor las llama “carreras híbridas”, pues son aquellas que se componen de la suma de diversas disciplinas, formando un híbrido de distintas materias que, por lo general, hacen parte de un mismo campo. En este caso, la Licenciatura en Ciencias Empresariales no es igual a la Administración de Empresas; la primera es multidisciplinaria y abarca más áreas de la gestión. Esto, si bien puede ser positivo, también cuenta con una limitación, y es que los docentes de carreras profesionalizantes “poseen carreras tradicionales originando un sesgo en el proceso de formación y haciendo una interpretación indecisa del campo profesional” (Simón, 2017, p. 138). ¿Qué significa esto? Que “los alumnos que estudian una profesión híbrida carecen de un referente externo del profesional en la disciplina a la que van a dedicarse, situación grave si se tiene en cuenta que la identidad profesional empieza a gestarse desde las aulas” (Simón, 2017, p. 138). Por dicha situación, podría afirmarse que, aunque con determinadas limitaciones, las carreras profesionalizantes son los programas que hoy en día se han visto beneficiados por el incremento de la cobertura de educación superior en Colombia.

Ahora bien, en cuanto a lo prometedor que puede resultar uno u otro tipo de programa, al momento de elegir una profesión, los jóvenes se dejan llevar por pensamientos como: “esta carrera sí tiene futuro”, “con esta voy a ganar más dinero y *estatus*”, “esta me va a dar un buen trabajo”, “esta suena a que en unos años va a ser el *boom*” (Montero, 2000), motivo por el cual las carreras profesionalizantes podrían tener cierta ventaja sobre las tradicionales, al contar con nombres llamativos y que responden a las necesidades de la globalización y el siglo XXI.

Muchas de ellas también incluyen consigo promesas de ascenso o progreso social; “ostentar un título suele interpretarse como una garantía de éxito, prestigio, salario y poder avanzar en la estructura social” (Montero, 2000, p. 39). Así, una forma en la que este tipo de imaginarios son construidos es a través de los medios de comunicación, que son quienes al final educan a los sujetos (Bravo y Vergara, 2018).

Una razón que explica lo anterior es lo que menciona Bauman (2007) como *educación líquida*, al señalar que el conocimiento es, hoy en día, una mercancía, y su valor comercial no es dado por la calidad del “producto”, sino por lo que lo diferencia de los demás ya existentes. Por ende, se crea una competencia entre profesionales, que no tienen como objetivo trabajar en equipo para consolidar un resultado exitoso en términos productivos y sociales, sino conseguir el llamado “éxito económico”.

De acuerdo con lo expuesto, se toma como caso de estudio las carreras de Administración de Empresas, Economía y sus equivalentes profesionalizantes, porque i) son las carreras que han sufrido las más profundas transformaciones en su contenido curricular; ii) han sido la base para la proyección de nuevas ofertas por parte de las instituciones de educación superior; iii) han fijado los imaginarios de éxito económico y progreso social que indican qué se debe estudiar y qué no; y iv) encuentran un discurso gubernamental que potencia su espíritu innovador y emprendedor (lo que ha dado en llamarse *economía naranja*).

Este capítulo se divide en tres secciones. En la primera, se realiza un recorrido desde los principios de estas carreras hasta la proliferación de los programas profesionalizantes creados en el siglo XXI; en el segundo apartado, se expone la proliferación de programas profesionalizantes en administración, economía y áreas afines, entre 2001 y 2019; y en el tercero, se analizan las tres variables a destacar en el presente texto: las carreras con mayor vinculación laboral, las más demandadas por las empresas y las mejor pagadas por las mismas. De esta manera, se espera obtener una visión acerca de los retos que representa para la educación superior colombiana el imaginario de un panorama profesional ideal, cuyo soporte en políticas públicas y apoyo estatal no resulta contundente para definir qué tipo de carreras brindan éxito económico y progreso social,

teniendo en cuenta la apuesta gubernamental por una economía naranja. Al finalizar, se presentan algunas consideraciones finales resultado del análisis realizado y cómo la proliferación de carreras profesionalizantes relacionadas con administración y economía inciden en la filosofía de las universidades del siglo XXI y el dilema entre educar para trabajar y emprender o formar para pensar y transformar.

Estudiar Administración: imaginario social de éxito económico y reconocimiento social

La historia de la administración data desde el Paleolítico, desde las necesidades del hombre para ejecutar labores en la sociedad, pues actividades como organización, planeación, dirección y control, que hoy en día se conoce como proceso administrativo según Frederick Taylor, principal exponente de la administración científica, ya se venían dando desde la época de los cazadores. Pasa desde la cacería, evoluciona al pastor, hasta el punto de inflexión que es el agricultor quien da origen y desarrollo de algunos conceptos propios del área del saber administrativo, dado que la transición del hombre predador al hombre productor implicó una introducción masiva de trabajo como actividad diaria, así como la instauración de un sistema social estructurado.

Con el paso del tiempo el agricultor se convirtió en obrero, luego llega la Revolución Industrial y se convierte en controlador de maquinaria, y así se fueron intensificando las actividades productivas, hecho que fue generando dificultades entre trabajadores y patrones, tanto por incentivos como por gestión de recursos materiales; por lo tanto, esta serie de sucesos dieron origen a lo que hoy se conoce como la escuela científica de la administración fundada en 1895 por los aportes de Frederick Taylor, que tuvo como primer objetivo enfrentar los problemas de organización, mediante la dirección científica (Arnoletto, 2014, p. 6).

En cuanto a la subordinación, trabajador-patrón, Foucault propone que la verdad está en estrecha relación con las relaciones saber-poder. El poder se encuentra en el hombre mismo, no es algo externo que lo oprima o esclavice. En tal sentido, el razonamiento al poder, no consigue ser clasificado como algo bueno o malo, ya que el poder se esboza como una extensa red de relaciones. No existen explotados, porque el poder no es una propiedad, vale decir, no es algo de la exclusividad de una persona o de un grupo determinado (Foucault, 1998).

Una vez surge la revolución mental de Taylor, diferentes pensadores de la época empiezan a contribuir a la teoría clásica de la administración, como la filosofía de dirección de Henry Gantt, las primas por eficiencia de Emerson, los catorce principios de Taylor y Fayol. En este sentido, se da origen formal a la historia de la administración, desde el momento en que la ingeniería industrial diferencia entre la administración científica, que se caracteriza por hacer

énfasis en las labores del obrero, y la teoría clásica que se distinguía por el énfasis en las estructuras y las funciones que deben existir en una organización. Resultado de ello, se adoptan conceptos como *eficiencia* y *eficacia*. Sin embargo, dichas teorías no perseguían el mismo objetivo: la búsqueda de la eficiencia de las organizaciones (Arnoletto, 2014).

Hernández (2011) argumenta que:

La teoría clásica nace en Francia en 1916 y su principal exponente es el ingeniero de minas Henry Fayol, quien expuso su teoría en su famoso libro *Administration industrielle et générale* publicado en París en 1916. El estudio de Fayol parte de un enfoque sintético, global y universal de la empresa, lo cual inicia la concepción anatómica y estructural de la organización, que desplazó con rapidez la visión analítica y concreta de Taylor. Esta tuvo un enfoque normativo y prescriptivo (p. 49).

Adicional a esto, según Taylor (1911) como resultado de “la escuela científica se consideraron los primeros cinco principios generales de la administración. Ya en el siglo XX se desarrolló lo que hoy se conoce como el sector terciario, también llamado trabajo de oficina, lo que llevó a un cambio de enfoque de la teoría administrativa” (p. 23). En 1916, Henri Fayol dividió las operaciones de negocios e industriales en seis grupos: técnico, comercial, financiero, seguridad, contabilidad y administración; dicha división se considera como el punto de partida de la escuela de administración clásica. Para Fayol, la función administrativa debería tener por objeto solamente al cuerpo social, mientras que las otras funciones inciden sobre la materia prima y la maquinaria, la función administrativa solo obra sobre el personal de la empresa (Fayol, 1916, p. 45).

A partir de 1930, diferentes autores empiezan a analizar el comportamiento corporativo y la relación entre jefes y trabajadores, desarrollando diferentes teorías de mercado, consolidando los temas administrativos y articulando saberes a la administración como la economía, la contabilidad, la psicología, el derecho. En este sentido, Foucault (1998) realiza todo un análisis frente a la relación poder-saber, complementando las teorías clásicas de la administración en donde especifica que:

Todo discurso, y toda relación de poder, implican un saber, un campo analítico, así en relación al consumo podemos ver que las grandes empresas a fin de lograr mayor consumo han recurrido a psicólogos, semiólogos, publicistas, sociólogos, etc. Con el fin de ver el impacto de ciertas imágenes o productos en la mente del consumidor. (p. 260)

Para finales del siglo XX, en palabras de Foucault, este proceso se conoce como el disciplinamiento del saber, donde la academia direccionó a la administración de empresas como una carrera tradicional que debía responder a las necesidades e

incertidumbres que se van presentando en el andamiaje empresarial. Es decir, un administrador debe responder con diferentes habilidades, como llevar el control de la gestión, los criterios para su evaluación, la investigación y segmentación de mercados, las funciones básicas de la gerencia, la estructura de las organizaciones, los procesos decisorios, la comunicación interna y externa, y la responsabilidad social empresarial. Adicional a esto, tener un equipo de trabajo interdisciplinario, que esté en la capacidad de optimizar tiempos, reducir costos, aumentar ingresos, garantizar las leyes laborales, generar rentabilidad y, lo más importante para una compañía, ser reconocida y cumplir con los estándares de calidad requeridos por la legislación nacional.

A razón de lo anterior, Foucault (1998) explica:

Para que los discursos y fuerzas operen no solo se necesita de instancias y sujetos que creen estas subjetividades, que disciplinen y normalicen, sino que también se debe vigilar que así sea. De esta manera, existe un saber, un sostén de antecedentes, una analítica respecto de las preferencias, gustos y tendencias de las personas. (p. 240)

Para el siglo XXI los retos de la administración son diferentes. El dilema no se centra en la relación poder-saber, en la cultura organizacional o en la departamentalización empresarial²; esta vez las competencias deben estar enfocadas en la articulación de la globalización y el fenómeno tecnológico, con las necesidades empresariales que están dirigidas a la internacionalización, a la apertura de mercados y a la integración económica empresarial.

Por ello, Castaño (2000), afirma que:

La globalización lleva a que la Administración de Empresas, y en particular su conocimiento, permita insertar los conceptos tecnológicos a los grandes cambios potenciales que debe experimentar, y realizar los niveles de apropiación pertinentes que permitan hacer frente a las crisis. (p. 29)

Es por esto que hoy el desafío de las universidades es despertar el espíritu emprendedor de sus estudiantes. Existe el prejuicio de que todo ya está inventado; por ello, la administración de empresas entra en crisis como carrera tradicional y se empieza a desarrollar un fenómeno que es articular la administración con otras disciplinas u otros campos de estudio. Es decir, articular la administración con carreras profesionalizantes, como por ejemplo administración pública, administración y negocios internacionales, administración en salud, etc. Más adelante se abordará con mayor profundidad las consecuencias que estas nuevas carreras han generado en la educación superior.

2 El término departamentalización empresarial está referenciado en el texto *Fundamentos de la administración de organizaciones* de Arnoletto.

Con el cambio de milenio, se producen fuertes transformaciones en términos geopolíticos, económicos, sociales, científicos, y académicos, y entre esos cambios, en el caso de la administración, esta ha presentado a lo largo del siglo XXI diferentes puntos de inflexión como carrera universitaria, pero su contenido curricular empezó siendo el de un programa académico de carácter tradicional, y hoy en día es evidente cómo se ha articulado a las necesidades que la globalización va presentando por diferentes factores como la tecnología, la apertura de mercados, el cruce de fronteras y los nuevos tratados entre Estados.

En síntesis, es fundamental tener en cuenta la oferta de perfiles profesionales que promocionan las universidades, pues afirman que el egresado en Administración de Empresas y sus carreras afines estarán en la capacidad de dar soluciones a las organizaciones frente a situaciones inmersas en un mundo globalizado y altamente competitivo; promueven las habilidades de negociación, son seres creativos, recursivos, ingeniosos, con altas capacidades de análisis y síntesis. Tienen como pilar la innovación, el emprendimiento, la perseverancia, la toma de decisiones y el alcance de objetivos. Una promesa de superar la pobreza generacional, garantizar el éxito económico y alcanzar el progreso social, olvidando que todas esas promesas están sujetas a la realidad laboral de un país con la misma falencia de la universidad, prometiéndole el discurso de emprendimiento e impulso de economía naranja; cuando aún no existe una política pública sólida para ejecutar esas habilidades profesionales que se quedan en el papel, tanto de la oferta universitaria para captar estudiantes como en las propuestas de un candidato para atraer votos.

Carreras profesionalizantes: estudiar para trabajar

Existen diferentes modelos para la orientación al momento de elegir una carrera técnica, tecnológica y profesional. El presente apartado se centrará en las carreras profesionales, teniendo en cuenta aspectos que influyen en la toma de decisiones de cada estudiante, como por ejemplo intereses a largo plazo, aptitudes, información de los medios, información adquirida por voluntad propia, el voz a voz, entre otros factores.

Cano, 2008 afirma que:

La elección de una carrera se ve influenciada por la motivación que esta genere en el estudiante a nivel personal, social y laboral. Este factor está altamente relacionado con el rendimiento académico durante el colegio, en áreas relacionadas con el currículo del programa de educación superior. (p. 6)

Cuando el individuo opta por estudiar una carrera determinada, surge la pregunta de si la elección ha sido la acertada, debido a que existe un gran número de personas que mientras cursan su carrera no obtienen buenos resultados académicos, motivo que puede llevar a la deserción estudiantil (Guzmán, Durán y Franco, 2009).

En este sentido, el Programa de Desarrollo Educativo de 1995 indica que el reto del siglo XXI será la elección de carreras, por lo tanto es pertinente enfocar la atención al proceso de oferta y demanda por parte de las universidades, que es de suma importancia para los jóvenes, ya que en los últimos años se ha observado que la demanda estudiantil se concentra en las áreas de ciencias sociales y administrativas (derecho, contabilidad y administración) con cerca del 50 % de los estudiantes, en contraste con las ciencias naturales y exactas, que absorben el 2 % de la demanda estudiantil, ciencias agropecuarias y humanidades con un 3 % cada una, mostrando signos preocupantes de disminución en la matrícula, a pesar de ser áreas de gran importancia para el desarrollo nacional. Por su parte, ingeniería y tecnología ha incrementado gradualmente su participación y atiende aproximadamente al 33 % de la población estudiantil, mientras que el área de ciencias de la salud atiende al 9 % del total de la población.

Adicional a lo anterior, los profesionales en administración lograron identificar que, en el campo de las competencias laborales, a las empresas no les interesa un profesional que cumpla con una sola función —administrar, dirigir, liderar—, les interesa un profesional proactivo, propositivo, líder, que tenga la capacidad de dirigir y, a su vez, analizar. Por ello, surge la administración como una carrera profesionalizante. Una carrera que se articule y que comprenda las necesidades del mercado laboral, un profesional que sea multidisciplinar, que en un solo cargo esté en la capacidad de realizar múltiples funciones porque su perfil de egresado lo garantiza.

En este caso, la educación superior en Colombia cada vez está presentando mayores desafíos por tres razones: la primera, es que las universidades están lanzando diferentes carreras, en este caso profesionalizantes, con el fin de mantenerse vigentes en el tiempo y “responder a las dinámicas del mercado laboral” con el perfil de sus futuros egresados; la segunda, es que ha disminuido la demanda de carreras universitarias, ya que los jóvenes tienen exceso de oferta y desde el bachillerato no están encontrando esa orientación vocacional adecuada; y la tercera razón es que gracias a la globalización los jóvenes recién graduados están entendiendo las dinámicas de esta y prefieren migrar a otros países con el fin de aprender otros idiomas y articularse al ascenso social de un entorno diferente al colombiano.

Según el estudio realizado por Oxford Economics y patrocinado por SAP (2019), a pesar de que las empresas cuentan con una fuerza laboral cada vez más internacional, diversa y móvil, la mayoría carece de estrategia, cultura y soluciones para gestionarla adecuadamente. El entorno laboral de las empresas ha dejado de ser uniforme. Conviven en ellas trabajadores de diferentes generaciones, que viven en países distintos, con hábitos de trabajo y habilidades dispares, y relaciones contractuales incomparables. Aunque tal variedad representa una gran oportunidad para la productividad, el desarrollo de talento y

el compromiso de los empleados, muchas compañías no están preparadas para rentabilizarla. Así:

Tras encuestar a más de 5.400 empleados y ejecutivos en 27 países, el estudio Workforce 2020, centró la investigación en listar algunos problemas a los que se enfrentan las empresas con respecto a la fuerza laboral. Entre ellos, los planes de compensación —Planes de pensiones, flexibilidad y el tiempo libre—; la incompreensión de los *millennials*, debido a que los directivos no entienden su forma de pensar; aumenta la falta de talento. Aunque los directivos citan el alto nivel educativo o la formación institucional como la capacidad más importante de sus empleados, sólo el 23 % ofrece el desarrollo de estas capacidades o la formación como beneficio; Carencia de liderazgo, Además, sorprendentemente, menos de la mitad indicó que su equipo directivo tiene las capacidades para gestionar de una forma efectiva el talento o inspirar y motivar a los empleados. La fuerza laboral está cambiando. Cada vez más, las empresas contratan fuera de sus organizaciones y según lo vayan necesitando la experiencia y recursos que precisan. Y es una tendencia al alza, con el 83 % de los directivos manifestando que incrementarán el uso de trabajadores temporales e intermitentes y de consultores. (p. 13)

En esta dirección, las universidades privadas son las que están articulando la carrera de administración con carreras profesionalizantes con el fin de aumentar la demanda de estudiantes, idear diferentes estrategias para captar jóvenes y combatir la crisis universitaria, que es un fenómeno que se está presentando en los últimos años. Sin embargo, es importante resaltar que Colombia ha sido uno de los países de América Latina con mayor crecimiento de la educación superior privada. La literatura especializada explica este crecimiento por el aumento de la demanda y por las limitaciones del Estado para financiar las universidades públicas (Levy, 1999). Adicional a esto, en Chile, Brasil y Colombia el sector privado matricula más del 50 % de los estudiantes del sistema. En algunos países, donde el sector público no creció debido a exámenes de ingreso selectivos, el exceso de la demanda se transfirió al sector privado. En los países donde la masificación de las universidades públicas está dada por políticas de ingreso sin restricción, el sector privado se desarrolló con un carácter más de élite, contrastando con sus contrapartes del sector público (Schwartzman, 1992).

El Espectador afirma que:

Para agosto de 2018, en el panorama de Latinoamérica, solo tres países fueron incluidos en el *ranking* que emitió la OCDE. Estos son Costa Rica, Colombia y México, en ese orden. Costa Rica ocupa el primer lugar porque el 23 % de sus habitantes cuenta con un título. En Colombia, ubicado en el segundo puesto en Latinoamérica, el promedio es de 22,2 % mientras que México (tercero en América Latina) el 16,8 % de la población ha realizado algún tipo de educación superior (16 de agosto de 2018).

Así, teniendo en cuenta las cifras anteriores, Colombia ha entendido la lógica de la globalización y sus nuevas formas de educación, pues ya existen universidades que comprenden dichas necesidades. En este sentido, la Unipanamericana de Compensar y la Uniempresarial de la Cámara de Comercio de Bogotá son universidades que están en constante diálogo con el sector empresarial, pues es el sector corporativo el que está exigiendo a las universidades ya nombradas qué tipo de perfiles necesitan contratar, con habilidades específicas, con conocimientos clave y con experiencia encaminada a un mismo objetivo.

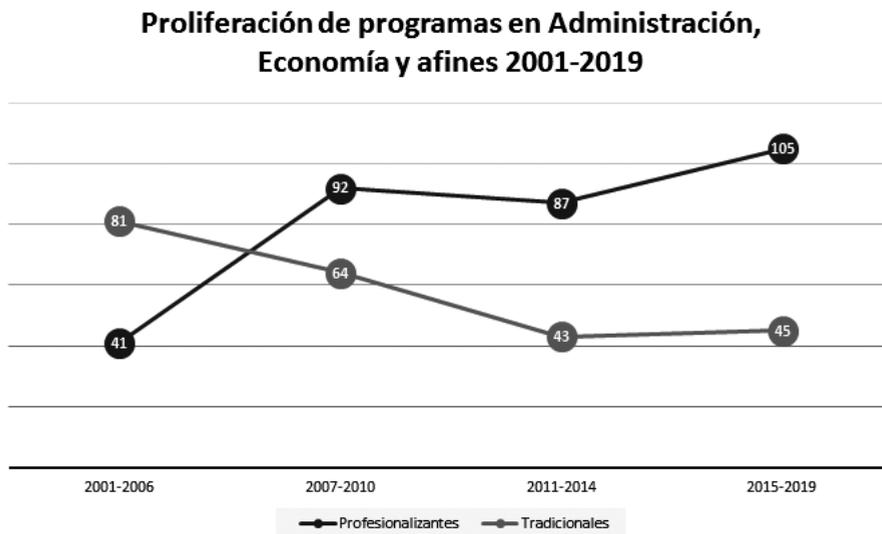
Por otra parte, según *Portafolio*, la educación superior en Colombia dio un salto cuantitativo importante en la última década, al pasar de una cobertura de 31,6 % en el 2007 a 51,5 % de los alumnos que salen del colegio en el 2016, según cifras del Ministerio de Educación. Así mismo, del total de estudiantes matriculados en la última década, el 6 % cursó un nivel técnico, 25 % tecnológico, 63 % universitario y el 5,8 % restante hizo un posgrado (3,8 % especialización, 1,8 % maestría y 0,2 % doctorado).

Vale la pena destacar que la formación en pregrado tuvo una variación positiva de 1,7 veces en ese lapso, con más de 900.000 docentes nuevos incorporados al sistema, en tanto que la matrícula en posgrados creció 2,8 veces. Parte de ese logro, de acuerdo con la viceministra de Educación Superior, Natalia Ruiz, tiene que ver con el aumento del presupuesto estatal, pues entre el 2010 y el 2017 se destinaron a educación 212 billones de pesos, siendo una cifra histórica. En educación superior, el desembolso ha incrementado en un 79 %, al pasar de \$20,8 billones a \$37,4 billones. (*Portafolio*, 29 de abril de 2018)

En la actualidad, según el Ministerio de Educación, Colombia cuenta con 49 instituciones de educación superior con acreditación de alta calidad. De estas, el 43 % son de carácter oficial y el 57 %, privada. Adicional a esto, existen 1.211 programas con esa misma distinción, de los cuales el 13 % corresponde a programas de posgrado y el 87 % restante a programas de pregrado. Además, el 51 % son ofertados por entidades públicas y el 49 % restante, privadas. Partiendo de estos datos, es pertinente analizar que de ese 51 % de programas ofertados por universidades de carácter público, todos los programas son orientados a la investigación; es decir, que las universidades privadas son las que están respondiendo a las necesidades de las empresas.

En este sentido, es importante conocer dicho comportamiento para los programas objeto de este estudio, que son las carreras relacionadas con las ciencias de la administración y gestión. En la figura 1 se muestran los resultados del mismo procedimiento, aplicado a este grupo de programas en específico, y los resultados fueron los siguientes:

Figura 1. Proliferación de programas profesionalizantes y tradicionales en Administración, Economía y afines, en Colombia 2001-2019



Fuente: Datos del Ministerio de Educación Nacional (2019), elaboración propia.

La actualidad exige programas que se ajusten a las necesidades de las empresas, las cuales requieren profesionales que se formen para cumplir sus labores de manera eficiente, y por eso áreas como la mercadotecnia, la logística, los recursos humanos, las finanzas, entre otras, toman fuerza al punto de lograr la creación de más de cien programas profesionalizantes al 2019; mientras tanto, las instituciones de educación superior que deciden crear programas como Administración de Empresas y Economía son cada vez menos.

Por ello, los jóvenes hoy en día ponen en una balanza habilidades *vs.* rentabilidad, y quienes se dedican a informarse de manera adecuada al momento de elegir una carrera, encuentran que las carreras relacionadas con la gestión de los negocios y la administración de las finanzas ofrecen buenas oportunidades de empleo, sobre todo en la empresa privada. En este sentido, la Administración planteada como bicarrera promete amplias posibilidades ocupacionales y la hacen una carrera muy apetecida. Este programa presenta el mayor número de egresados y estudiantes de pregrado, pero al mismo tiempo muestra una alta demanda por parte de las empresas por ser profesionales capacitados para desempeñarse en diferentes campos.

En este sentido, si bien, la universidad sigue trabajando en el proyecto educacional de entregar a Colombia profesionales con habilidades competitivas, que respondan a las incertidumbres que trae consigo la globalización, aún es

largo el camino que hace falta consolidar desde la región; se requiere expandir esos administradores de empresas a ejercer sus carreras a lo largo del territorio para así mejorar el modelo socioeconómico y ser un país que contribuye en la inclusión, transformación y formación de la sociedad en condición de vulnerabilidad, y que esto se logre desde la formación en las grandes ciudades y la ejecución de dichos profesionales en lugares del país donde la educación superior no está presente, bien sea desde el sector público o el sector privado.

Empleabilidad: carreras con mayor vinculación, más demandadas y mejor pagadas

En un contexto de globalización es fundamental formar profesionales que piensen de manera global — lo que muchos programas profesionalizantes pretenden hacer —, pero no se debe permitir que esto nuble la visión nacional de responder a las necesidades locales. Hoy en día muchos jóvenes quieren aventurarse a formar un futuro en el exterior porque se dan cuenta de que en Colombia las posibilidades son cada vez más limitadas.

Por tal motivo, en esta sección se presentarán las cifras que determinan si las nuevas carreras en administración y economía resultan ser rentables y, a su vez, responder a los retos que implica la actualidad en el siglo XXI no solo en cuanto a productividad económica, sino también en reconocimiento social. A continuación, se relacionan las preferencias de los estudiantes universitarios y se planteará un posible argumento por el cual se cree que el emprendimiento está en estudiar carreras relacionadas con estas áreas, pero las ideas de negocio no se logran materializar, razón por la cual nace la idea de buscar nuevas posibilidades en otros países.

Para esto, es necesario hacer referencia al último informe presentado por el Observatorio Laboral para la Educación (2017). En este, se exponen los quince programas mejores pagos en el 2016, siendo los siguientes:

Técnico profesional: i) operaciones comerciales, ii) procesos industriales, iii) industrial, iv) electromecánica, y v) análisis y diseño de bases de datos.

Tecnológico: i) supervisión de redes de distribución de energía eléctrica, ii) mercadotecnia, iii) logística de transporte, iv) desarrollo informático, y v) electromecánica.

Universitario: i) medicina, ii) ingeniería electromecánica, iii) ingeniería informática, iv) ingeniería forestal, y v) administración pública.

Entre los anteriores, cuatro programas tienen que ver con el área de las ciencias de la administración y gestión, y todos son profesionalizantes. Administración de Empresas, Economía o Contaduría no hacen presencia en esta lista.

Además, los profesionales técnicos y tecnólogos mejor pagados pueden ganar más que el promedio de los universitarios. Por lo anterior, se puede inferir que, en términos económicos, sí resulta rentable escoger una de estas carreras. Sin embargo, ¿son estos los programas más demandados por los estudiantes y las empresas? Según el DANE (2017), en el informe Saber para Decidir 2018, los graduados por área de conocimiento a 2015, y vinculados laboralmente en 2016 se distribuyeron así:

Tabla 1. Graduados por área de conocimiento y vinculados laboralmente

Áreas de conocimiento	Graduados 2015	Porcentaje de graduados vinculados laboralmente en 2016
Ciencias de la Salud	28.169	86,3 %
Ciencias de la Educación	35.852	84,2 %
Economía, Administración, Contaduría y afines	136.369	80,5 %
Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines	84.248	79,1 %
Ciencias sociales y humanas	51.404	77,1 %

Fuente: Datos del DANE (2017). Elaboración propia.

Estas cifras indican que si los programas de las ciencias de la administración y gestión son los que mayor número de egresados tienen, entonces podrían ser también los más demandados por los jóvenes al momento de iniciar una carrera universitaria; esta es una posibilidad, debido a que puede haber programas como Medicina, que tengan un mayor número de demanda, pero no tantos egresados. Sin embargo, esta información no es suministrada por los datos del DANE.

Una razón por la cual dicha demanda es tan alta, se puede atribuir a que existe un gran número de ofertas laborales para esta área de conocimiento. Las empresas necesitan cada vez más administradores, economistas y contadores, pero también profesionales en mercadeo, logística, operaciones, publicistas, financieros. En ese momento se empieza a analizar qué tipo de programas son más solicitados por los empresarios.

En el caso de las ciencias de la salud, por ejemplo, resulta comprensible que la tasa de vinculación sea tan alta: el número de egresados es muy bajo y es un área indispensable para el funcionamiento de la sociedad en términos vitales. No obstante, las ciencias de la administración y gestión, aun teniendo el mayor número de egresados, ocupan tan solo el tercer lugar entre el ranking de los que más ingresan al mercado laboral, lo cual indica que son el área más beneficiosa en términos de empleabilidad.

Otro informe consultado fue el de Tendencias Laborales para el segundo trimestre de 2018, realizado por la plataforma El Empleo. Aquí se menciona que “Administración de Empresas es la carrera que más oferta laboral tiene en Colombia” (2018). En la tabla 5, se puede observar cuáles son las demás carreras que cuentan con más oportunidades de trabajo en Colombia.

Tabla 2. Carreras con más trabajo en Colombia

Profesión	* Número ofertas
1. Administración de Empresas	6.600 aprox.
2. Ingeniería de Sistemas. Computación	3.100
3. Ingeniería Industrial	3.000
4. Administración de Negocios	2.200
5. Contaduría	1.800
6. Economía	1.350
7. Administración Financiera	1.300
8. Ingeniería Electrónica	1.300
9. Ingeniería de Telecomunicaciones	1.250
10. Ingeniería de Redes y Telecomunicaciones	1.050

Fuente: El Empleo (2018).

En consecuencia, se puede observar que cinco de las diez carreras listadas anteriormente —destacadas en cursivas— pertenecen a las ciencias de la administración y gestión, y de esas, dos son profesionalizantes, cifra que no debe ser subestimada, pues esto significa que dichas carreras le están haciendo una competencia considerable a las tradicionales, y estas segundas deben estar atentas a dicho escenario.

En las tablas 3 a la 5, se presentarán los programas que, según el DANE (2017) y su informe *Saber para Decidir 2018*, son los destacados con mayor vinculación laboral y mejores salarios para dicho año.

Tabla 3. Los cinco programas destacados. Programas tecnológicos con mayor vinculación y salario. Programas técnico profesionales

Programa	Graduados 2015	Graduados vinculados en 2016	Vinculación laboral	Salario promedio 2016
Procesos Administrativos Municipales	87	61	70,1 %	\$ 1.513.167
Mercadeo y Publicidad	30	23	76,7 %	\$ 1.478.596
Operaciones Comerciales	51	43	84,3 %	\$ 1.447.624
Técnico Profesional Industrial	104	88	84,6 %	\$ 1.408.657
Análisis y Diseño de Bases de Datos	23	23	100 %	\$ 1.377.593

Fuente: DANE (2017).

Tabla 4. Los cinco programas destacados. Programas tecnológicos con mayor vinculación y salario. Programas tecnológicos

Programa	Graduados 2015	Graduados vinculados en 2016	Vinculación laboral	Salario promedio 2016
Mercadotecnia	106	91	85,8 %	\$ 2.107.616
Supervisión de Redes de Distribución de Energía Eléctrica	208	186	89,4 %	\$ 1.866.436
Logística de Transporte	204	189	92,6 %	\$ 1.832.364
Desarrollo Informático	115	105	91,3 %	\$ 1.815.627
Gestión de Mercadeo	319	285	89,3 %	\$ 1.722.027

Fuente: DANE (2017).

Tabla 5. Los 5 programas destacados. Programas tecnológicos con mayor vinculación y salario. Programas universitarios

Programa	Graduados 2015	Graduados vinculados en 2016	Vinculación laboral	Salario promedio 2016
Medicina	4.817	4.572	94,9 %	\$ 3.372.500
Ingeniería Electromecánica	580	537	92,6 %	\$ 2.798.297
Ingeniería Informática	421	359	85,3 %	\$ 2.411.280
Ingeniería Catastral y Geodesia	184	169	91,8 %	\$ 2.382.045
Química Farmacéutica	263	240	91,3 %	\$ 2.346.749

Fuente: DANE (2017).

De acuerdo con las tablas tomadas del informe, se puede observar que los egresados de programas profesionalizantes siguen contando con un mejor desempeño a nivel salarial y de vinculación. Adicional a esto, no hay programas tradicionales en el área de las ciencias de la administración y gestión en las tablas (estos son, Administración de Empresas, Economía y Contaduría), mientras que programas profesionalizantes se pueden observar seis, incluidos en los programas técnico-profesionales y tecnológicos, que son: Procesos Administrativos Municipales, Mercadeo y publicidad, Operaciones Comerciales, Mercadotecnia, Logística de Transporte y Gestión de Mercadeo.

Lo anterior indica que, en efecto, hasta el año 2017 los programas profesionalizantes del área de conocimiento tomada como objeto de estudio en este documento sí se habían posicionado en el mercado laboral y resultaban ser una competencia fuerte para las carreras tradicionales como Administración de Empresas, Economía y Contaduría. En este sentido, aún queda por analizar el factor “demanda” por parte de las empresas. Es decir, ¿cuáles son las carreras más solicitadas por las instituciones públicas y privadas al momento de hacer ofertas laborales?

En la tabla 6, se muestran, por nivel de formación, los empleos que, de acuerdo con el DANE (2017), más solicitan las empresas a través de la Agencia Pública de Empleo.

Tabla 6. Los cinco empleos más solicitados por los empresarios a través de la Agencia Pública de Empleo. Profesional

	Número de vacantes	Número de inscritos
Profesores e Instructores de Formación para el Trabajo	38.422	7.548
Profesionales en Organización y Administración de las Empresas	2.995	6.691
Profesionales en Recursos Humanos	2.442	4.853
Ingenieros en Construcción y Obras Civiles	1.895	3.368
Contadores	1.508	2.500

Fuente: DANE (2017).

Tabla 7. Los cinco empleos más solicitados por los empresarios a través de la Agencia Pública de Empleo. Técnicos profesionales. Tecnólogos

	Número de vacantes	Número de inscritos
Asistentes Administrativos	9.031	36.003
Técnicos de Sistemas	7.633	26.016
Inspectores de Sanidad, Seguridad y Salud Ocupacional	5.576	8.053
Técnicos en Electricidad	4.033	1.911
Técnicos en Fabricación Industrial	3.885	5.078

Fuente: DANE (2017).

Según el informe en mención, entre los cinco empleos más demandados por las empresas a través de esta plataforma se encuentran: profesionales en Organización y Administración de las Empresas, en segundo lugar; seguidos por profesionales en Recursos Humanos, en el tercero; y contadores, al final de la lista (DANE, 2017). Acorde con esta información, una vez más los programas profesionalizantes en el área de ciencias de la administración y afines están significando una señal de alerta para que las carreras tradicionales se reinventen y se adapten a las necesidades que el Siglo XXI trae consigo.

En la tabla 8, se muestra cuáles son las carreras más demandadas por las empresas, no solo en la Agencia Pública de Empleo, sino a nivel general, para el año 2018, según *El Empleo*.

Tabla 8. Profesionales que más aplican a ofertas de empleo

Profesión	* Número aplicaciones
1. Administración de Empresas	1.221.88
2. Ingeniería industrial	722.888
3. Administración de Negocios	330.617
4. Contaduría	316.801
5. Economía	272.858
6. Administración Financiera	221.274
7. Ingeniería de Sistemas. Computación	218.919
8. Psicología	177.712
9. Publicidad y Mercadeo	151.973
10. Ingeniería electrónica	133.277

Fuente: El Empleo (2018).

De la tabla expuesta se puede inferir que el 60 % de las aplicaciones a ofertas de empleo presentadas en esta plataforma, son por parte de egresados en Ciencias de la Administración y Gestión, cifra que es considerable e indica que esta sí es una de las áreas que mayor número de egresados tiene a nivel nacional, y asimismo una de las más demandadas por las empresas al momento de realizar contrataciones. Sin embargo, se debe destacar que, en esta tabla, de las seis profesiones del área estudiada en este artículo, tres son las carreras tradicionales, y tres son profesionalizantes; es decir, aún no hay un veredicto que indique cuál de los dos tipos es preferido por las empresas; cada uno tiene sus pros y sus contras, así como sus aciertos y debilidades.

Por ello, con el fin de identificar hasta qué punto la creación de nuevas carreras es una forma de responder a los desafíos del siglo XXI, o hasta qué punto la rigidez de las tradicionales lo hace de mejor manera, se debe pensar en determinados factores como la productividad, y la conveniencia en el sentido económico y de progreso social, pero también es oportuno tener en cuenta que:

En términos generales podemos decir que la educación es pertinente cuando guarda congruencia (es decir, conveniencia, coherencia y relación lógica) con

las condiciones y necesidades sociales, con las normas que regulan la convivencia social y con las características concretas de los educandos en sus diversos entornos naturales y sociales de interacción. (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 5)

Por esto, es importante que la oferta académica tradicional se reestructure y adapte de acuerdo con las nuevas necesidades del mundo y el mercado, sin que caiga en el extremo de formar técnicos y tecnólogos con un título de profesional, pues no está mal la formación de los primeros, pero entonces ¿cuál es el plus de los segundos? Esto, en específico, por tres razones: la primera, que debe pensarse en una mayor flexibilidad y pertinencia al momento de formar profesionales para que respondan a los cambios que exige su contexto ocupacional; la segunda, es la necesidad de tener estudiantes con la capacidad de aprendizaje y formación constante, así como la adaptabilidad e imprevisibilidad; y la tercera corresponde al surgimiento de nuevas formas de organización, identidad y apropiación del conocimiento (Simón, 2017).

De tal manera, se comprende que, si bien las carreras tradicionales deben permanecer, con el fin de generar profundización en las aptitudes y conocimientos de los egresados, también es necesario crear programas que estén alerta a los cambios que se presentan en el día a día, y logren una multidisciplinariedad que permita al profesional responder a diversas situaciones laborales.

Ahora bien, las cifras indican unas conclusiones, pero estas no dejan de ser descriptivas; es necesario analizar qué sugieren esos números respecto a lo que concierne esta investigación. En primer lugar, cabe mencionar que los programas profesionalizantes en administración y economía hacen una promesa fallida de progreso social y éxito económico porque, si bien desde sus perfiles se comprometen a formar a un egresado que cuenta con las características imponentes de una carrera tradicional, pero con el campo de acción de un conjunto de disciplinas que se pueden desempeñar en cualquier escenario, en la realidad se puede ver que en su nivel profesional, si bien estos programas obtienen un porcentaje de vinculación laboral y generación de ingresos considerables, no logran destacar en medio de las tradicionales. Desde este punto de vista, y aquel que indica que el éxito y progreso están anclados al factor económico, los programas profesionalizantes en estas áreas de conocimiento no son los más rentables.

Además de esto, las promesas de emprendimiento que se pueden observar en la mayoría de los perfiles y currículos académicos también se frustran gracias a la falta de apoyo que se evidencia por parte de políticas públicas gubernamentales que se enfocan en respaldar a aquellos estudiantes que tienen una buena idea de negocio, pero los trámites y demás protocolos que pocas personas logran concluir terminan generando que dichas ideas se perpetúen

en las hojas que conforman una tesis. Estos, pues, terminan siendo motivo de decepción para los profesionales y, en especial, futuros estudiantes, debido a lo que se ve reflejado en las cifras descendentes de matrículas universitarias en los últimos períodos académicos.

Pero no es suficiente el discurso reivindicativo del presidente Iván Duque, en donde afirma lo siguiente:

Así como valoramos la legalidad, ha llegado el momento de hacer del emprendimiento la base de nuestro progreso económico y social. Colombia debe ser un país donde micro, pequeñas, medianas y grandes empresas progresen de manera sostenible para generar empleos de calidad. Por eso pondremos en marcha un programa de reactivación económica que nos permita, con responsabilidad fiscal, tener un sistema tributario y de desarrollo productivo orientado a la inversión, el ahorro, la formalización, la productividad y la competitividad de nuestra economía. La Colombia del emprendimiento, la Colombia del desarrollo empresarial, es la misma que debe mirar con afecto al sector cooperativo y a todos los micro y pequeños emprendedores que reclaman facilidades, buen trato y menos presiones por parte del Estado. Basta ya de un Estado que mira al micro, pequeño y mediano empresario como una fuente de recursos, hoy el Estado debe ver en ellos un aliado estratégico para la generación de calidad de vida. (7 de agosto de 2018)

Dos años después, no existe una política pública que impulse el discurso citado anteriormente. Esa Colombia del emprendimiento de la que habla el presidente se ha quedado en promesas y en palabras, en el marco de un discurso conmovedor y motivacional y que hoy solo existe en papel. Sin embargo, lo más cercano que ha hecho efectivo en su gobierno frente a temas de emprendimiento es lanzar el Premio Nacional al Talento Joven, el cual inició con errores por parte de sus asesores, pues inicialmente llevaba el nombre de la primera dama “Premio María Juliana Ruiz”; luego su equipo se reivindicó a causa de todas las críticas generadas en los medios de comunicación y redes sociales. Según informó Wradio (2019), el objetivo era premiar a 35 jóvenes de todo el territorio colombiano más tres delegados (uno de Bogotá, uno de Medellín y otro de Barranquilla) por sus iniciativas de alto impacto en los territorios y sus muestras de liderazgo. Para hacer efectivo el galardón, la primera dama y la Cancillería Presidencial para la juventud lideraron el proyecto con el apoyo del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible y el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias), quienes buscaron el apoyo económico de 21 empresas del sector privado para que patrocinaran a los galardonados y cubrieran todos sus gastos de participación en la Cumbre Mundial de Jóvenes “One Young World”, que se realizó en Londres. Esto, enmarcado dentro del compromiso del Gobierno Nacional de generar oportunidades e impulsar los talentos y capacidades de los jóvenes colombianos.

Consideraciones finales

Los resultados del análisis realizado permiten generar varias conclusiones. Primero, y como se ha reiterado, las carreras profesionalizantes (en especial, las del área de administración y economía) se han convertido en una promesa fallida por creer en una política pública inconclusa y sin articulación con las universidades y el ministerio de Educación (emprendimiento en anteriores gobiernos y economía naranja en el actual). La economía naranja, definida por el Ministerio de Cultura como “una herramienta de desarrollo cultural, social y económico” (2020, párr. 1), que se basa en el aprovechamiento de la creatividad y la cultura, y que se diferencia de otros tipos por su énfasis en la protección de la propiedad intelectual (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2013; Ministerio de Cultura, 2020; García, 2018), no le otorga a la educación (de ningún tipo) un papel preponderante en la formulación de políticas públicas para su ejecución.

Este tipo de economía busca “fortalecer y crear mecanismos que permitan desarrollar el potencial económico de la cultura y generar condiciones para la sostenibilidad de las organizaciones y agentes que la conforman” (Ministerio de Cultura, 2020, párr. 2). Es decir, su principal objetivo es el patrimonio cultural y la creatividad que genere entretenimiento, lo que la convierte en un mecanismo cuyo alcance es limitado y dirigido a un sector específico de la sociedad. Y no está mal querer contribuir al crecimiento y visibilización de la tradición nacional, pero la crítica que se quiere realizar aquí se refiere al discurso de emprendimiento y reconocimiento social estudiantil que ha ido de la mano de esta política pública, cuando en realidad el sector educativo es el que menos ha sido tenido en cuenta por el gobierno.

El Ministerio de Educación Nacional tiene una participación limitada en esta propuesta, y se materializa solo en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) (desde la Ley 1834 del 2017), que se dedica a realizar determinadas capacitaciones en materia de economía creativa, lo cual aún permanece vigente en seis de las siete íes o pilares de la Economía Naranja o Estrategia Colombia Crea 2030: i) información, ii) instituciones, iii) infraestructura, iv) industria, v) integración, vi) inclusión, vii) inspiración (Ministerio de Cultura, 2018; Departamento Nacional de Planeación, 2019). La reflexión a este respecto tampoco se enfoca en que el SENA ponga en práctica tales labores, lo que se debe pensar es que el papel de la educación superior en la economía naranja es claro: no se trata de fortalecer la primera por medio de políticas públicas y apoyo institucional que beneficie a los estudiantes, sino de poner en marcha los planes de la segunda a través de la enseñanza y capacitación.

El rol de la educación se ha quedado en que “el Ministerio de Educación Nacional insertará los contenidos de educación creativa y cultural en todos sus niveles

de educación pública. Así mismo, fomentará el desarrollo de habilidades requeridas para enfrentar los retos que suponen la Cuarta Revolución Industrial” (Ministerio de Cultura, 2018, p. 35), pero en las cifras del primer reporte del Departamento Administrativo Nacional de Estadística, sobre lo alcanzado por la Economía Naranja en el 2019, no se muestra que se haya brindado apoyo a un plan de emprendimiento creativo universitario. Entonces, es indispensable replantear el papel de la educación (en especial, la educación superior) en este proyecto de país.

En consecuencia, las carreras profesionalizantes en el área de administración y economía no resultan ser de manera precisa la fórmula idónea para satisfacer las necesidades de progreso económico y reconocimiento social en el siglo XXI, dado que no son las más exitosas en términos económicos y tampoco prometen un progreso social materializado en proyectos de emprendimiento, pues no reciben el apoyo suficiente por parte de una política que se ha quedado detenida en la comercialización de la cultura, dejando de lado la creatividad que se presenta en las universidades. Lo anterior, creando como consecuencia que, al final, los egresados de los nuevos programas profesionales terminen acudiendo a empleos que tienen como fundamento la administración y la economía como carreras tradicionales.

En este sentido, después de analizar la proliferación de la administración como carrera profesionalizante, la empleabilidad, el porcentaje de vinculación y el pago recibido, se puede concluir que las empresas no están conformes con la multidisciplinaria, pues prefieren contratar profesionales que tengan un saber en específico, más que un profesional con un perfil que asegure tener múltiples habilidades en el papel, pero en la práctica es todo lo contrario. Como bien lo expuso el estudio realizado por Oxford Economics, una de las variables de dicha inconformidad es el comportamiento de los *millennials*, quienes se están formando bajo un modelo flexible, toda vez que las instituciones de educación superior con el fin de “educar”, avalan dentro de su reglamento estudiantil un sinnúmero de actos permisivos, como entrar a la clase a cualquier hora, no perder por fallas, si el estudiante presenta el trabajo es sinónimo de responsabilidad y por ende debe tener una nota aprobatoria; entre menos exigencia, mayor será la demanda de estudiantes en diferentes universidades.

Por lo tanto, el modelo es exitoso para los ingresos de las universidades, pero no lo es para el estudiante, no lo es para la sociedad, no lo es para el profesional, no lo es para las empresas y no lo es para el Estado; ya que no está respondiendo a las necesidades laborales. Quien no comprende que la disciplina, la exigencia y el compromiso son necesarios para alcanzar el éxito económico y el progreso social, entonces se va a encontrar con que no es eficiente cumplir las funciones, y que en su mayoría no son eficientes ni eficaces porque se basa en un proceso de formación, en el cual desde la casa, desde la universidad no

se le exigió al individuo y como la universidad les vendió la idea de que iban a ser gerentes de sus propias empresas, directivos exitosos; pero a la hora de realizar un plan de negocio o una propuesta innovadora, salen con excusas de que ya todo está inventado. Y, como resultado, se encuentran personas indiferentes, profesionales conformistas, y empleados frustrados porque a pesar de ser profesionales no cumplieron con esas expectativas que el perfil profesional del administrador les prometió.

Por otra parte, es pertinente resaltar un fenómeno que ha impactado en Colombia en la educación superior y es la presentación de exámenes en universidades públicas. Muchos jóvenes no tienen el proceso de orientación vocacional adecuado, ya que está viciado por su entorno social, su estrato socioeconómico y, por supuesto, la identificación de habilidades cognitivas y aptitudes conceptuales. Por lo tanto, al momento de realizar dicha elección, en su mayoría deben basarse más allá del gusto profesional, su atención debe estar fijada en el precio de las matrículas y es aquí donde en su mayoría no realizan la elección acertada (Camarena, 2009).

En este sentido, eligen la carrera que más se acomode a su elección inicial, presentan el examen requerido por la universidad pública y, en muchos casos, no son admitidos, lo que genera resentimiento y que los aspirantes se sientan rechazados, de hecho, en muchos casos se rinden y solo se presentan una vez. Sin embargo, en su mayoría son conscientes de que ese prestigio social que se ha tratado a lo largo del texto solo se alcanza en Colombia por dos vías: estudiando o realizando actividades ilícitas. Por ende, a muchos les toca cambiar la elección de la carrera o empezar a trabajar para estudiar la carrera según su elección, y esta es una de las razones por las cuales se encuentran en el aula estudiantes poco participativos, con rendimiento académico básico, que no quieren exigencia, que se molestan con las reglas, que se basan en la denuncia, en la excusa, en la queja y en la victimización para no justificar su irresponsabilidad.

Por otro lado, en Colombia existen tendencias frente a la relación universidad-empresa- Estado, pues el conocimiento es clave como factor de desarrollo, las capacidades productivas que han generado índices de especialidad en la economía de cada nación y esas políticas públicas que regulan la relación entre dichos actores. En este sentido, la relación universidad-empresa:

Es de gran importancia, ya que, si bien no son las únicas que pueden establecerse en el marco del sistema social, vinculan a los representantes tradicionales del binomio ciencia-innovación. De esta forma, el diseño de instrumentos orientados al fomento de las relaciones Universidad-Empresa se ha convertido en un elemento central dentro de las nuevas estrategias de desarrollo, mientras que el análisis de los factores determinantes de dichas relaciones se ha constituido en un campo de estudio de gran interés académico. (Vega, Manjarrés, Castro y Fernández, 2011, p. 10)

En síntesis, el desafío de la educación superior en el siglo XXI depende de los tres actores ya mencionados, el primero es el Estado con la propuesta presidencial de impulsar la economía naranja y el discurso fallido del emprendimiento al que el presidente Iván Duque Márquez se refiere, pues no se tiene en cuenta las dinámicas de proliferación de carreras universitarias en Colombia. El segundo actor es la universidad, que, en el afán de captación de estudiantes semestre a semestre, se olvida de ofrecer los mismos contenidos curriculares y esa promesa fallida de éxito económico y progreso social que les venden a los jóvenes.

Ahora bien, las universidades que se han lanzado a ofrecer programas profesionalizantes se basan en la multidisciplinaria y no realizan esa conexión adecuada entre Estado y universidad para promover y apoyar los emprendimientos que surgen desde el aula de clase, pues, más allá de los contenidos académicos, los jóvenes que demuestran ese espíritu emprendedor también necesitan de orientación a la hora de presentar sus proyectos a iniciativas como Innpulsa, Fondo Emprender, o Incubadoras de proyectos empresariales, y, en muchos casos, ese camino lo inician solos cometiendo errores y desaciertos que los terminan desmotivando, dejando de creer en el discurso emprendedor.

Y el tercer actor es la empresa, quien se encarga de recibir estudiantes para cumplir el requisito de pasantías, y en el mejor de los casos terminan contratándolos dentro de las mismas empresas, pero se olvidan de apoyar esa economía naranja a la que hace referencia el gobierno actual, pero que por falta de coordinación entre universidad-empresa-Estado no existen políticas públicas que impulsen y proyecten esas nuevas mentes emprendedoras, pues la academia no logra llamar la atención suficiente ni de las empresas, ni del Estado para hacer efectiva esa economía naranja de la que tanto se habla y poco se hace en el 2020.

Referencias

- Álvarez, H. (2016). La administración en el siglo XXI, en una encrucijada. *Gestión Joven*, (15), 96-127.
- Ariza, E. (2015). Las dificultades de pensar por sí mismo en las facultades de economía. *Lumina*, (16), 70-84.
- Arnoletto, E. (2014). *Fundamentos de la administración de organizaciones*. Córdoba, Argentina: Córdoba Eumed.
- Arteaga, H., Intriago, D. y Mendoza, K. (2016). La ciencia de la administración de empresas. *Dominio de las Ciencias*, 2(4), 421-431.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

- Bravo, G. y Vergara, M. (2018). Factores que determinan la elección de carrera profesional: en estudiantes de undécimo grado de colegios públicos y privados de Barrancabermeja. *Psicoespacios*, 12(20), 35-48.
- Camarena, B. González, D. y Velarde, A. (2009). El programa de orientación educativa en bachillerato como mediador en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 539-562
- Cano, M. (2008). Motivación y elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 22(39), 6-9.
- Castañón, G. (2000). *La carrera de Administración de Empresas y la globalización*. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/8458/1/germanalbeirocasta%C3%B1oduque.2000.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (2017). *Ley 1834 del 23 de mayo de 2017 por medio de la cual se fomenta la economía creativa ley naranja*. Bogotá, Colombia: Congreso de la República de Colombia.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2019). *Economía Naranja. Primer reporte 2019*. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/pib/sateli_cultura/economia-naranja/1er-reporte-economia-naranja-2014-2018.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2017). *Saber para Decidir 2018. Boletín Nacional*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/sinidel/boletin-sinidel-2018.pdf>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2019). *Plan Nacional de Desarrollo le apuesta a la economía naranja*. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Paginas/Plan-Nacional-de-Desarrollo-le-apuesta-a-la-econom%C3%ADa-naranja.aspx>
- Duque, I. (7 de agosto de 2018). *Discurso de posesión del presidente de la República de Colombia*. Recuperado de <https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/Este-es-el-Pacto-por-el-emprendimiento-del-Presidente-Duque.aspx>
- El Empleo. (2018). *Informe de Tendencias Laborales*. Recuperado de https://cmsresources.elempleo.com/sites/default/files/adjuntos/informe_de_tendencias_de_elempleo.com_-_julio_2018.pdf
- El Espectador. (16 de agosto de 2018). *Colombia es el segundo país de Latinoamérica con más universitarios*. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/colombia-es-el-segundo-pais-de-latinoamerica-con-mas-universitarios-canada-es-el-primer-del-mundo-articulo-806473>

- Etkin, J. (2000). *Política, gobierno y gerencia de las organizaciones*. Buenos Aires, Argentina: Pearson Education.
- Fayol, H. (1916). *Administration Industrielle et Générale*. París, Francia: L'Industrie.
- Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*, 17(74), 183-207.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.
- García, J. (2018). Naranja, un nuevo color en la política pública económica. Superintendencia de Industria y Comercio. Recuperado de <https://www.sic.gov.co/ruta-pi/octubre17/naranja-un-nuevo-color-en-la-politica-publica-economica>
- Guzmán, C., Durán, D. y Franco, J. (2009). *Deserción en la educación superior colombiana*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Hernández, H. (2011). La gestión empresarial, un enfoque del siglo XX, desde las teorías administrativas científica, funcional, burocrática y de relaciones humanas. *Escenarios*, 9(1), 38-51.
- Melo-Becerra, L., Ramos-Forero, J. y Hernández-Santamaría, P. (2017). La educación superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia. *Desarrollo y Sociedad*, (78), 59-111.
- Ministerio de Cultura. (2020). *Economía Naranja*. Recuperado de <https://www.mincultura.gov.co/Economía%20Naranja/economianaranja.html>
- Ministerio de Cultura. (2018). *Estrategia Colombia Crea 2030*. Recuperado de <https://www.mincultura.gov.co/Economía%20Naranja/assets/files/COLOMBIA%20CREA%202030.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Educación pertinente para un ciudadano del siglo XXI*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-41323_tablero_pdf.pdf
- Montero, M. (2000). *Elección de carrera profesional: visiones, promesas y desafíos*. Ciudad Juárez, México: Universidad Autónoma de Ciudad de Juárez.
- Levy, D. (1999). *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*. Chicago, EE. UU.: University of Chicago Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2013). *Informe sobre la Economía Creativa. Edición especial 2013. Ampliar los cauces de desarrollo local*. Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/pdf/creative-economy-report-2013-es.pdf>

- Oxford Economics. (2019). *Business and Economic Outlook, technology and communications: Workforce 2020*. Recuperado de <https://www.oxfordeconomics.com/my-oxford/projects/496213>
- Portafolio. (29 de abril de 2018). Número de universitarios casi se duplicó en la última década. *Portafolio*. Recuperado de <https://www.portafolio.co/economia/numero-de-universitarios-casi-se-duplico-en-la-ultima-decada-516663>
- Sánchez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas universitarios. *Ciencia y Sociedad*, 22(3), 327-341.
- Schwartzman, S. (1992). Las universidades latinoamericanas en Contexto. En M. Salvador y S. Morley, (Eds.), *La educación superior en América Latina: testimonios de un seminario de rectores*. Washington, EE. UU.: BID-UDUAL.
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). (Junio de 2019). *Estudiantes matriculados de todas las cohorte en todos los programas académicos en educación Superior. Información 2018*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/Informacion-a-la-mano/212400:Estadisticas>
- Taylor, F. (1911). *Principios de la administración científica*. Nueva York, EE. UU.: American Society of Mechanical Engineers.
- Universidad del Norte. (2019). *Programa de Administración de Empresas*. Recuperado de <https://www.uninorte.edu.co/web/administracion-de-empresas/perfiles>
- Vega, J., Manjarrés, L., Castro, E., y Fernández, I. (2011). Las relaciones universidad-empresa: tendencias y desafíos en el marco del Espacio Iberoamericano del Conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, (57), 109-124.
- Wradio. (18 de agosto de 2019). *'Premio Nacional al Talento Joven' no lleva el nombre de la Primera Dama, María Juliana Ruiz*. Wradio. Recuperado de <https://www.wradio.com.co/noticias/actualidad/premio-nacional-al-talento-joven-no-lleva-el-nombre-de-la-primera-dama-mari769a-juliana-ruiz/20190818/nota/3941904.aspx>

Editores

Ricardo García Duarte

Magíster en Estudios Políticos del Institut d'Études Politiques y en Análisis de Problemas Políticos Contemporáneos del Instituto de Altos Estudios para el Desarrollo. Abogado y politólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Analista y cofundador de las revistas Razón Pública.com, Coyuntura Política y Esfera. Articulista y ensayista. Líder del Grupo de Investigación Representación, Discurso y Poder (Categoría A Colciencias). Rector de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Jaime Andrés Wilches Tinjacá

Candidato a Doctor en Comunicación de la Universidad Pompéu Fabra, Barcelona. Politólogo Grado de Honor y Magíster en Estudios Políticos de la Universidad Nacional de Colombia, Comunicador Social y Periodista de la Universidad Central. Integrante del Grupo de Investigación Representación, Discurso y Poder (Categoría A Colciencias). Docente de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Este libro se
terminó de imprimir
en mayo del 2020
la Editorial UD
Bogotá, Colombia

Vivimos tiempos complejos, pero necesarios para pensar los retos y perspectivas de la educación superior en el siglo XXI. Este libro se propone pensar algunos de los múltiples retos que abrirán el debate en la entrada de una nueva década. Entre la libertad y la crítica se abren las posibilidades éticas y epistemológicas de la construcción del individuo contemporáneo, imagen quizá evanescente del sujeto moderno.

Se trata de una libertad crítica y a la vez de una crítica libre; polos intercambiables en los que se mueven la verdad, la consciencia moral y el poder. Precisamente, la educación se inscribe en ese espacio que se desplaza entre la libertad y la crítica. Ambos polos le entregan los ingredientes con los que puede fabricar su sentido. En la libertad reside la ampliación de los horizontes para el saber, para las experiencias y la verdad. En la crítica se ubica la actitud para cuestionar, interrogar esa misma verdad y transformar el conocimiento, la sociedad y los hilos del mando y la obediencia.

Seis autoras y ocho autores con visiones y trayectorias diversas, pero articulados en una vocación innata por la construcción de un país que sustente en la educación, las bases de un proyecto político, económico y social de largo plazo. Todas y todos han consagrado su vida a una dimensión fundamental para la defensa de una sociedad democrática, crítica y progresista.

La relexión no se detiene con la publicación de este libro. Por el contrario, toma impulso en el contexto de una coyuntura local, nacional y global, que nos invita a pensar en otros mundos posibles.

UD
Editorial

Doctorado
Interinstitucional
en Educación **DIE**

ISBN: 978-958-787-177-7

