

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA CALI

E D U C A C I Ó N
S O C I E D A D
Y **D E S A R R O L L O**
H U M A N O

REFLEXIONES ACADÉMICAS
DESDE LA FORMACIÓN
MAGÍSTER



COMPILADORA
REINA SALDAÑA DUQUE


EDITORIAL
BONAVENTURIANA
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

Colección
SAPIENTIA

Educación, sociedad y desarrollo humano
Reflexiones académicas desde la formación magíster



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA**

Educación, sociedad y desarrollo humano

Reflexiones académicas desde la formación magíster

Compiladora
Reina Saldaña Duque

Maestría en Educación: Desarrollo Humano
Grupo de investigación: Educación y Desarrollo Humano
Universidad de San Buenaventura Cali

2023

Educación, sociedad y desarrollo humano. Reflexiones académicas desde la formación magíster /
Compiladora, Reina Saldaña Duque. -- Cali: Editorial Bonaventuriana, 2023.

148 páginas.

Incluye referencias bibliográficas

eISBN: 978-628-7559-31-8

1. Educación – Desarrollo humano - América Latina 2. Educación intercultural – América Latina 3.
Covid-19 – Aspectos educativos 4. Educación superior – Tecnología educativa 5. Calidad de la edu-
cación superior -- América Latina 6. Educación para la paz – Colombia 7. Estudiantes de la Maestría
en Educación: Desarrollo Humano (MEDH) -- Investigaciones I. Saldaña Duque, Reina II. Título.

370.72 (CDD 23)

E24

CEP- Biblioteca Fray Juan de Jesús Anaya Prada. Universidad San Buenaventura

Cali.

 Editorial Bonaventuriana, 2023
© Universidad de San Buenaventura

Educación, sociedad y desarrollo humano. Reflexiones académicas desde la formación magíster
Compiladora: Reina Saldaña Duque

Maestría en Educación: Desarrollo Humano
Grupo de investigación: Educación y Desarrollo Humano
Universidad de San Buenaventura Cali

© Universidad de San Buenaventura Cali

© Editorial Bonaventuriana, 2023
Dirección Editorial Bonaventuriana
Carrera 122 # 6-65
PBX: 57 (2) 318 22 00 - 488 22 22
e-mail: editorial.bonaventuriana@usb.edu.co
www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co
Cali, Colombia, Suramérica

Dirección editorial: Claudio Valencia Estrada
Corrección: María Alejandra de los Ángeles Garzón Saavedra
Diseño y diagramación: Carlos Cárdenas Moreno

eISBN: 978-628-7559-31-8

El autor es responsable del contenido de la presente obra. Prohibida la reproducción total o parcial de este
libro por cualquier medio, sin permiso escrito de los editores.

Publicación impresa
2023

Índice general

Presentación	13
Prólogo: pensando la educación, la sociedad y el desarrollo humano en América Latina	
<i>Raúl Fomet-Betancourt</i>	17
Consideración previa.....	17
Crítica intercultural al concepto hegemónico del desarrollo humano	18
Consecuencias de una crítica intercultural al concepto hegemónico de desarrollo como progreso para la educación	19
Consideración final	21
El poder, la cultura y las capacidades: retos de la educación para el desarrollo humano	
<i>Leovigildo Carlos, Lina María Gallardo Saavedra y Paola Andrea González Lozada</i>	23
Introducción.....	23
El poder en la educación y en la sociedad	24
Una mirada al poder y a la autoridad en la escuela	25
Poder y sociedad	26
Reconocimiento de los saberes que se inscriben en los territorios	27
Atarrayaje etnointercultural: rescate y fortalecimiento de saberes	30
Las capacidades de los sujetos para el desarrollo.....	31
Sujetos sentipensantes.....	32
El arte de vivir	32
Construir proyecto de vida.....	33
Consideraciones	34

Develamientos educativos en torno al pensamiento pedagógico: una reflexión desde las prácticas y las TIC en 2020

Ludivia Cárdenas Zamora, Edgar Johnny Molano Londoño y

<i>Christian Mauricio Rodríguez Álvarez</i>	37
Introducción.....	37
Pensamiento pedagógico: un lugar para reflexionar alrededor de las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje	38
La educación: un espacio de reflexión.....	40
Educación virtual: tecnologías del aprendizaje y la participación.....	41
El confinamiento: pretexto para el reconocimiento de las emociones y la alteridad desde el arte, la virtualidad y la familia.....	43
Cómo entender la escuela virtual desde la alteridad	45
El lugar de las emociones y el pensamiento crítico en la enseñanza de las artes	46
Consideraciones	48

La tensión entre la tecnofilia y la tecnofobia: una mirada desde la docencia

Willy Figueroa, Guillermo Larrahondo, Diana Marcela Prado Mosquera, Steven Puente,

<i>María Salomé Salcedo y Luz Gabriela Serna</i>	49
Introducción.....	49
Tecnofobia, tecnofilia y subjetividad.....	51
Renovación pedagógica y tecnologías en la educación	53
Reflexiones finales.....	55

Pensar el aula en la contemporaneidad: una mirada en sentido humano como apuesta epistémica

Juan David Sáenz Peña y Mario Alberto Álvarez López.....

Introducción a modo de problematización	58
Desarrollo de la reflexión a manera de contexto epistémico.....	62
El aula: un rastreo de su significado.....	63
Desarrollo y resultados de la investigación	69
Trabajo de campo a modo de inferencias reflexivas.....	76
Cierre o apertura a modo de provocaciones	78

Lectura, escritura y subjetividad: reflexiones desde un diálogo de saberes

Nazly Vanessa Gómez Morales, Paola Jennyfer Carvajal Taborda y Valeria Peña Parra

Introducción.....	81
Lectura, escritura y subjetividad	81
Lo metódico: propuesta y reflexiones	84
Resultados y discusión.....	85
Marianela (16 años, estudiante de grado 11)	85
Sobre la lectura	85
Sobre la escritura	86
Estela (16 años, estudiante de grado 11)	87
Sobre la lectura	87
Sobre la escritura	88
Las subjetividades que emergen	89
Conclusiones	92

Lectura y pensamiento crítico en la transformación de la realidad social: una mirada al aula a partir del hipertexto

Mónica Lorena Ballesteros Muñoz, Guillermo Andrés Cano Rodríguez y

<i>Christian Andrés Hernández Rodríguez</i>	95
A modo de introducción	95
Ciencia y verdad como campo dogmático e irracional en la escuela	96
De la acriticidad de la escuela a la criticidad en el aula	98
Leer en el aula: enseñanza lineal-instrumental y enseñanza creativa mediada por el hipertexto	102
El instrumentalismo de la mediación hipertextual	104
La lectura crítica hipertextual: un constructo que posibilita el empoderamiento del sujeto	107

Educación: clave para la paz verdadera

Janelle Sarría Useche y Juan Carlos Floyd Llanos

Introducción	111
El conflicto como principio de violencia	112
La interculturalidad en los procesos de posconflicto	114
La educación en el posconflicto	117
Conclusiones	120

Sujeto, aula y educación: una reflexión en torno a las políticas para la educación superior, a propósito de las nuevas reformas educativas

Ana Lucía Sánchez y Reina Saldaña Duque

A modo de introducción	121
Implicancias del proyecto Tuning para América Latina	123
La formación: una mirada reducida al plan de estudios	125
El aula como escenario de medios educativos	127
Sujeto sujetado: abordajes desde la norma para la educación superior	128
Lo instituido y lo instituyente en la educación superior	129
Consideración	131

Referencias	133
--------------------------	-----

Autores	141
----------------------	-----

Presentación

El presente libro es resultado de las reflexiones, los aportes y las apuestas de indagación de egresados, docentes y estudiantes de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano (MEDH) de la Universidad de San Buenaventura (USB) Cali, quienes buscan contribuir a la apuesta formativa del programa y, además, se inscriben en una de las líneas o los campos del Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo Humano. La obra hace un despliegue epistémico frente a las emergencias por una educación plural y humana, que parta de las realidades de los sujetos y las comunidades. Los lugares de encuentro donde se tejen reflexiones, comprensiones, tensiones y desafíos se dan en las educaciones, las pedagogías, la interculturalidad, las tecnologías, el pensamiento crítico, la paz, etc., los cuales son pretextos que unen a maestros y maestras en torno al reconocimiento de la diversidad de cada contexto.

En este sentido, la MEDH apuesta por el reconocimiento de las otras educaciones que se suscitan en los territorios, otras formas de emergencia pedagógica que han posibilitado los encuentros, desencuentros y saberes propios de las comunidades que merecen abordajes en la escuela. Es así como Leovilgildo Carlos, Lina María Gallardo Saavedra y Paola Andrea González Lozada, egresados de la cohorte XVIII de la maestría, son los compiladores del capítulo “El poder, la cultura y las capacidades: retos de la educación para el desarrollo humano”, donde invitan a reflexionar a partir de tres lugares. Primero, lo vivido durante la pandemia del COVID-19, destacando la urgencia de enseñanzas que partan de las realidades vividas y del cuidado, la necesidad del trabajo entre comunidad y escuela, pero sobre todo la valoración de la educación como acto de socialización de los sujetos, los saberes y los contextos. Segundo, la implicancia de la escuela en la construcción de conocimientos, donde se hace un llamado a la valoración de las epistemes propias, las que se tejen desde las comunidades. Y tercero, el compromiso de la educación en cuanto al fortalecimiento de las capacidades de

los sujetos, las cuales no se quedan en las lógicas de la racionalidad analítica, sino que se complementan de acuerdo con la sensibilidad y las experiencias de vida.

Ahora bien, estableciendo una relación entre las tecnologías, las prácticas y la educación, se encuentra el capítulo “Develamientos educativos en torno al pensamiento pedagógico: una reflexión desde las prácticas y las TIC en el 2020”, compilado por Ludivia Cárdenas Zamora, Edgar Johnny Molano Londoño y Christian Mauricio Rodríguez Álvarez, egresados de la cohorte XVIII de la MEDH. En el apartado en cuestión se miran las prácticas educativas como posibilidad de liberación desde donde se cuestionan tanto las hegemonías dominantes de la escuela como la matriz monocultural que se ha instalado y aún persiste. Al mismo tiempo, se muestran los beneficios de las TIC al servicio educativo, los desafíos en tiempos de pandemia y el despliegue de encuentros sincrónicos y asincrónicos que estratégicamente la escuela abrió frente al cuidado de sí, del otro y de lo otro en confinamiento.

Dicha intencionalidad también se hace presente en el capítulo “La tensión entre la tecnofilia y la tecnofobia: una mirada desde la docencia” propuesto por Willy Figueroa, Guillermo Larrahondo, Diana Marcela Prado Mosquera, Steven Puente, María Salomé Salcedo y Luz Gabriela Serna, egresados de la cohorte XVI de la MEDH. Estos docentes plantean un análisis en relación con las posturas que se asumen en la escuela alrededor de las TIC, a la vez que proponen tensiones en torno a la configuración de la subjetividad de los profesores de cara a las TIC. Por una parte, se encuentra la tecnofilia que se aproxima a la escuela por medio de la misma implementación de un área disciplinar. Por otra, está la tecnofobia que recae en los miedos a la transformación en la escuela con respecto al uso de los medios de comunicación. Estas tensiones permiten preguntar por el lugar del sujeto en las llamadas nuevas mediaciones de lo educativo, al igual que vale la pena cuestionar qué es lo que se media y qué permite o niega el uso de las TIC en el campo educativo.

Ahora bien, ¿por qué pensarse en una renovación pedagógica en estos entornos tecnológicos? Sin el ánimo de responder sino de seguir generando ciertas tensiones, es pertinente indicar que dentro de la línea de pensamiento pedagógico del Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo Humano de la MEDH, se abren espacios para dialogar sobre pedagogías que recuperan al sujeto en su historia, tradición y memoria, pedagogías que no se inscriben en la institucionalidad, sino que están en los territorios; de ahí que la renovación pedagógica de la que aquí se habla tenga lugar en el sujeto que se moviliza, piensa y es crítico frente al uso y abuso de los sistemas tecnológicos en los panoramas educativos.

Por su parte, con el compromiso de ir más allá de lo institucional y suscitar otros entornos de socialización donde el sujeto crea posibilidades de mundo, se propone el capítulo “Pensar el aula en la contemporaneidad: una mirada en sentido humano como apuesta epistémica” donde el doctor Mario Alberto Álvarez y Juan David Sáenz, egresado de la cohorte III en Armenia, miran el aula como acontecimiento que integra los lenguajes, las culturas, los saberes, los sentidos y las experiencias; es el aula un escenario donde lo humano pervive en vínculo con la vida misma, en consecuencia, la construcción no es tan solo epistémica sino también humana.

Acorde con Becker Soares (1985), el aula es un espacio de reflexiones, tensiones y humanidad, donde se logra interactuar y expandir el conocimiento, los saberes y el sentido humano en habitación. Sin embargo, es preciso preguntarse qué tipo de aula se evidencia hoy, cuando no hay un otro o un nosotros, sino que prevalece la homogenización; en palabras de Skliar (2002), existe una “docilidad de los cuerpos esculpidos por la normatividad” (p. 88) que lo que hace es normalizar el sujeto, y esa normalidad en el campo de la educación se desplaza a medida que se dan virajes en la sociedad. Entonces, ¿cuáles son las condiciones que hacen posible no perpetuar un aula normalizada?

Por su lado, otra contribución importante para la MEDH es el capítulo intitulado “Lectura, escritura y subjetividad: reflexiones desde un diálogo de saberes” propuesto por las magísteres Nazly Vanessa Gómez Morales, Paola Jennyfer Carvajal Tabora y Valeria Peña Parra, egresadas de la cohorte XV de la MEDH, quienes invitan a considerar el papel de la lectura y la escritura en la configuración del sujeto. Ahora, es importante indicar que los procesos de lectura y escritura no necesariamente suceden en la escuela, sino que se viven en contextos múltiples; igualmente, las posibilidades de leer no se inscriben a un solo tipo de texto, sino que se manifiestan en una diversidad de formas, las cuales es menester abordar en el aula como escenario de relaciones. Al respecto emergen interrogantes referentes a *¿qué leen los jóvenes? ¿De qué manera lo hacen? ¿Cómo la escuela acompaña los procesos de lectura y escritura?;* debido a que estos procesos abren posibilidades de mundo desde donde acontecen las experiencias y se enriquece la conciencia, y con ello se estimula la adopción de una postura crítica y política frente a su realidad sociohistórica, política, económica y cultural.

Esta misma apuesta la desarrollan Christian Andrés Hernández, doctor en educación, y Guillermo Andrés Cano y Mónica Ballesteros, magísteres egresados de la cohorte XX, quienes en el capítulo “Lectura y pensamiento crítico en la transformación de la realidad social: una mirada al aula a partir del hipertexto” proponen el acto de pensar como acontecimiento antropológico, donde la lectura

crítica potencia dicha acción que se aleja del anclaje mecánico y lineal, y convoca a un pensar que recrea la autonomía, la concienciación, la libertad, la crítica y sobre todo una profundidad del pensamiento situado que imagina y tiene un lenguaje propio, el cual se expresa en los contextos de interacción del sujeto. Leer a partir de una postura crítica en la escuela abre posibilidades de comprensión y diálogo en cuanto al reconocimiento de la historia, las culturas y el presente de las comunidades que han trasegado por matrices coloniales, a la vez que se dan elementos que contribuyen a la formación política y crítica del sujeto.

Por su parte y con el propósito de seguir apostando por la construcción de escenarios de paz desde el campo educativo, los magísteres Janelle Sarria Useche y Juan Carlos Floyd Llanos, egresados de la cohorte XVII, en su capítulo “Educación: clave para la paz verdadera”, exponen la incidencia del conflicto armado en Colombia en los procesos de formación del sujeto y la gran tarea de la escuela en la construcción de espacios colectivos de convivencia, resignificación y paz, dando lugar a la democracia, el reconocimiento de la diferencia, la ética del cuidado y la justicia social.

Por último, la doctora Reina Saldaña Duque y la magíster Ana Lucía Sánchez Peña, egresada de la cohorte VI en Armenia, a partir de su capítulo “Sujeto, aula y educación: una reflexión en torno a las políticas para la educación superior, a propósito de las nuevas reformas educativas” dan cuenta de la necesidad de comprender la pertinencia social, pedagógica y humana de las nuevas reformas del Ministerio de Educación Nacional para la educación superior. Aquí vale la pena preguntarse: ¿de qué manera se está legitimando el ejercicio normativo propio del contexto latinoamericano? ¿La educación sigue siendo pensada, diseñada e impuesta por Occidente? Desde la MEDH se invita a abordar estos asuntos que tocan el despliegue de lo pedagógico, lo curricular y lo humano, en cuanto que el sistema educativo en Colombia es heredero de tradiciones hegemónicas dominantes que aún perpetúan las dinámicas instituidas e instituyentes.

Antes de continuar, es pertinente agradecer nuevamente a cada uno de los magísteres docentes investigadores por las reflexiones y palabras respecto a la educación, lo social, lo humano, la formación, la escuela, los maestros, la enseñanza, los aprendizajes, entre otros campos que se recogen en este libro. En síntesis, el propósito central es invitar a la conversación y a seguir enriqueciendo los campos de indagación sobre estos asuntos vigentes hoy; este ejemplar da cuenta de ello. Se deja, entonces, el texto en las manos de sus lectores para seguir tensionando, comprendiendo y debatiendo alrededor de lo educativo y lo humano en estos tiempos.

Prólogo

Pensando la educación, la sociedad y el desarrollo humano en América Latina

Raúl Fornet-Betancourt

Consideración previa

El texto a continuación, como notará sin duda alguna el lector, no es un prólogo al estilo en que comúnmente se suelen escribir textos con la finalidad de prologar una obra. No obstante, sí responde en cierta medida al significado del concepto de prólogo, en cuanto que se entiende como una palabra que se antepone al cuerpo textual que sigue, con la intención expresa de ambientar, de preparar el umbral a la lectura reflexiva de este libro, resultado de la meritoria labor de la doctora Reina Saldaña Duque y el equipo de la MEDH de la USB Cali, por la cual es preciso agradecer.

En síntesis, el breve texto que sigue presupone lo que se dice sobre los trabajos que componen este libro en su presentación y se entiende como una invitación a reflexionar acerca de lo que constituye la cuestión central en cuyo marco se inscriben los diferentes trabajos aquí compilados; a saber, el desafío de una crítica intercultural del concepto de desarrollo hoy hegemónico y sus implicaciones para la educación. En ese orden de ideas, se aborda esta cuestión en dos momentos: el primero gira en torno a la crítica intercultural y el segundo se centra en las consecuencias que tiene esa crítica intercultural para la tarea educativa hoy.

Crítica intercultural al concepto hegemónico del desarrollo humano

Este primer momento se compone de dos preguntas: ¿por qué es necesaria la crítica intercultural al concepto hegemónico del desarrollo humano? Y ¿cómo es posible o qué hace posible hoy una crítica intercultural del concepto hegemónico si todos estamos impactados, si todos somos parte de ese desarrollo hegemónico? En este sentido, ¿cómo es posible salir de dicho círculo y posicionarse críticamente?

En referencia a la primera pregunta, el punto esencial es considerar que la necesidad de una crítica intercultural del concepto hegemónico del desarrollo no nace de una teoría filosófica intercultural, sino del mundo, de su estado, de la hegemonía que lo gobierna. Es el estado de cosas que se da por normal en el universo que habitamos lo que reclama una necesidad de crítica intercultural. En otras palabras, es la situación en la que vivimos y convivimos en el mundo de hoy la que pide que seamos críticos y que lo hagamos de manera intercultural, porque si lo miramos con desnuda honestidad intelectual, tenemos que sentirnos heridos, afectados por el curso de la realidad histórica, y constatar que vivimos una existencia que ha hecho posible que planetariamente se someta el ideal del desarrollo humano a la ideología del progreso entendido capitalísticamente.

Tal como se soñó y se impuso en la Europa moderna y capitalista a partir del siglo XVIII, se ha supeditado el ideal del desarrollo humano a una ideología del progreso industrial. Esta subordinación significa una suplantación axiológica, es decir, por ese sometimiento se transmutan los valores éticos que caracterizaban y daban sentido al ideal del desarrollo humano como ideal de perfeccionamiento humano; una sustitución que se explica por los intereses del crecimiento industrial, del capital y de la mercancía. Y hay que tener en cuenta todavía que dicho sometimiento no es un suceso abstracto, porque la sustitución axiológica que conlleva se concretiza, se hace mundo y toma la cara concreta de una civilización.

Lo que llamamos hoy desarrollo humano en el sentido hegemónico es una manera de hacer mundo y hacer individuos, por eso se designa como civilización. Y como esa civilización es impuesta, debemos verla como una cruzada colonialista, imperialista; en una palabra, el desarrollo y el progreso dejan de ser un simple proyecto ideológico, una visión del cosmos, para convertirse en una estructura, un marco civilizatorio o, incluso, en una fijación civilizatoria, debido al totalitarismo con que se expande, el cual no permite otras configuraciones de mundo e impone su hegemonía como ley o eje central de nuestra forma de ser y estar en el globo.

En ese sentido hegemónico, el progreso –o desarrollo– es una maquinaria de nivelación de las diferencias culturales, de uniformación de los modos de pensar y de vivir de la humanidad. Y justamente porque aplanar el mundo, se hace necesaria la crítica intercultural de ese proceso como estructura única para el planeta. Así, la crítica intercultural es la crítica de las realidades que vivimos en ese cosmos hecho a imagen de la hegemonía de la civilización capitalista.

En cuanto a la segunda pregunta, ¿cómo y por qué es posible en este marco civilizatorio una crítica intercultural?, es preciso señalar que hoy la civilización que coloniza el mundo ha alcanzado dimensiones globales. Empero, a pesar de toda esa expansión imperialista que no conoce fronteras, la civilización que nos gobierna no es la medida del mundo, no da la medida de este; es decir, hay más mundo del que presenta la civilización actual, hay más vida, más realidad de la que publicita nuestra civilización de hoy y la que quiere pasar como única realidad real. Y precisamente porque hay más mundo que civilización, porque hay más realidad que esa que construye el proceso civilizatorio, es posible criticar la hegemonía de la civilización actual. Pero aquí conviene recordar la idea del filósofo y teólogo jesuita Ignacio Ellacuría cuando dice que hay que estar en la realidad con una actitud definitiva y decisiva que es la de buscar con sinceridad los lugares que dan verdad, pues es de ese otro modo de estar en la realidad del que o en el que se da la posibilidad de la tarea de la interculturalidad, justo al filo de la pregunta: ¿qué lugares quedan en nuestro mundo que nos den verdad, bondad, belleza? Esa es la gran tarea de una relectura intercultural de la realidad.

Esta posibilidad intercultural crítica también tiene como condición la superación efectiva y afectiva de prejuicios afincados en la percepción del mundo, como aquellos que sustentan la división de la humanidad en pueblos modernos y atrasados o, dicho de otra manera, entre civilizados y bárbaros. En una palabra, eliminar las condiciones de racismo. Eso significa que la posibilidad de una crítica intercultural a la civilización hoy hegemónica, la cual se ha apropiado del concepto de desarrollo, supone el reconocimiento, más allá de todo racismo, de la idea de que el desarrollo humano se manifiesta de muchas formas y se realiza siguiendo caminos diversos, cuya pluralidad tiene que ver precisamente con las memorias de sabiduría sobre lo humano que guardan todos los pueblos del globo y no solamente el pueblo blanco moderno.

Consecuencias de una crítica intercultural al concepto hegemónico de desarrollo como progreso para la educación

Entendiendo que se trata de una civilización capitalista, mercantilista y mecanicista que, entre otras cosas, ha convertido la educación en una mercancía

codiciable –justo porque la vende y la programa como instrucción para que la gente aprenda a desempeñar una función en sus procesos civilizatorios–, la primera consecuencia de una crítica intercultural será la de mostrar que educar no es adiestrar a la gente para que funcione bien dentro de la civilización, cumpla un oficio en ella o promueva los fines de esta, sino que el objetivo de la educación es promover en las personas el deseo, la necesidad humana de renacer a lo humano. Educación como proceso de renacimiento en mutualidad con los demás, renacer en la convivencia humana, educar para desarrollar lo humano en cada sujeto.

Una segunda consecuencia, dando por supuesto que la civilización hegemónica es mecanicista y que por tal requiere mecanizar a los individuos para que ellos mismos se conviertan en portadores del progreso de la civilización, es la de contraponer a esa visión mecanicista de lo real y de lo humano una perspectiva orgánica que educa para la toma de conciencia de que el ser no es una pieza en el aparato de la civilización, sino un miembro de la vida, miembro de un organismo vivo cuya vida lo reclama como tal, como un familiar. Sería una visión que despierta la conciencia de que somos familia y que, por tanto, ninguna persona debe ser educada para que se haga un fragmentado, preocupada por su currículo y con ambición de apropiarse de cosas que pertenecen comúnmente a la familia.

Una tercera consecuencia, suponiendo que el mecanicismo desinterioriza la vida humana y el mundo, sería la de promover una educación que sea y represente un proceso de recuperación de la dimensión interior del ser humano y del mundo. Sin embargo, esta educación no debe confundirse con una que llame al cultivo del intimismo de lo privado, porque lo que se quiere decir con ella es que concientiza a los hombres y a las mujeres de hoy para que se percaten de que lo fundamental, lo que realmente está cargado de sentido, no acontece fuera del ser humano, en los artificios y aparatos de la civilización, sino precisamente en el alma de la persona y en las zonas de misterio del globo. Dicho con otras palabras, es educación para esa profundidad de lo humano y del mundo que transmiten las memorias como lugares con carga de sentido último, las memorias arcaicas de las culturas y sus mensajes de intensidad de la vida. Educar para la recuperación de la interioridad quiere decir, en suma, educar para saber habitar lo humano como la frontera última en la que cosmos y persona se compenetran y se copertenen.

Por último, una cuarta consecuencia, que es como una síntesis de las anteriores, es la tarea de *descivilizar*. La educación debe ser instrumento para descivilizar primero el mundo, limpiarlo de tantos objetos o artificios que opacan su profundidad real. Y si recordamos que ya José Martí se preguntaba: ¿con qué derecho invaden los Estados Unidos nuestros países con productos que nadie necesita?; hoy haríamos bien en educar de manera que aprendamos a preguntar por qué y

para qué la civilización llena el mundo con tantos objetos dudosos para el desarrollo humano, y tomemos así conciencia de que urge limpiar el planeta tanto como limpiar el corazón del ser sujeto. Hay, pues, que descivilizar así mismo el corazón del individuo para que este vuelva a sentir las nostalgias de sentido, la nostalgia de ser afín a los demás y vivir en armonía con los semejantes y con el cosmos. Civilizar es limpiar el corazón del ser humano para que él vuelva a ser un lugar de luz y no un espacio opacado por la civilización que lo ata y lo detiene.

Consideración final

Esperamos que las palabras presentadas puedan cumplir con el propósito de preparar al lector al estudio de los trabajos que siguen y que, de este modo, le sea un incentivo para abordarlos a fondo e intentar, por su parte, sacar de ellos todo el provecho que le sea posible. Es decir, que su análisis de los textos compilados sea la continuación de la labor realizada por la Maestría en Educación: Desarrollo Humano. Y no hace falta decir que será con ese ejercicio por parte de sus lectores que se manifestará la relevancia social que tiene este libro, justo hoy, en una Colombia que enfrenta caminos de transformación humana.

El poder, la cultura y las capacidades: retos de la educación para el desarrollo humano¹

*Leovigildo Carlos
Lina María Gallardo Saavedra
Paola Andrea González Lozada*

Introducción

Pensar las características de lo humano es un ejercicio que compete a cada individuo, en el cual está imbricada la escuela y con ello, el docente en su práctica pedagógica, social y cultural desde las diferentes perspectivas y modos de vida. Una de ellas refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje que no necesariamente se inscriben a la escuela desde el lugar de la institucionalidad, sino que la desbordan para construir conjuntamente otros espacios de socialización entre el sujeto, los saberes, los contextos y las culturas, los cuales están mediados por las TIC, las relaciones de poder, las instituciones (familia, Estado, Iglesia) y los grupos sociales en los que se inscribe y se va configurando el ser. Estas dinámicas invitan a reflexionar, a la luz de la línea de investigación de educación, sociedad y desarrollo del Grupo de Investigación de la MEDH, en torno a la pregunta: ¿cuál es el papel de lo humano en la época actual? Lo que hace posible una discusión

1. Trabajo colectivo de los maestrantes de la MEDH, cohorte XVIII, en colaboración con Andrés Felipe Pérez Velasco, Beatriz Victoria Andrade Portocarrero, Edwin Fernando Ramos Montaña, Gloria Amparo Casaran Machado, Liliana Eugenia Méndez Méndez, Liliana Petti Angulo, Lina Vanessa Vargas Mora, María Fernanda Arribas Murcia, Mariela Angulo Valencia, Meiby Lorena Muñoz Riascos, Otilia Olaya Jiménez y Yenifer Andrea Martínez Caicedo.

frente al campo social y al campo subjetivo que aborda la línea, alrededor del papel del sujeto en el desarrollo humano, las relaciones de igualdad, el bienestar y la convivencia, entre otros asuntos que se tratan en este ejercicio académico.

En consecuencia, se hace fundamental ocuparse de tres momentos: primero, el vínculo entre el poder y la autoridad, en cuanto que sus normas de convivencia, juegos de socialización y las formas de interacción entre los sujetos invitan a la reflexión y permiten dimensionar los retos de la educación y del ejercicio docente en medio de la pandemia en 2020. Segundo, comprender los lugares de la educación a nivel institucional en los países del tercer mundo, particularmente en Colombia, puesto que ha sido implementada como escenario propicio para la visión de desarrollo en las relaciones saber-poder; cabe agregar que hoy se reclama el reconocimiento de otros acervos culturales, así como de otras epistemes que se inscriben a los territorios. Y tercero, se reflexiona sobre la escuela como lugar de posibilidad, donde el sujeto modele libremente su vida y potencie todas las capacidades de tal manera que le permitan contribuir a mejorar las condiciones de su entorno.

Partiendo de lo anterior, se hace necesario generar una conexión entre la educación con el desarrollo sostenible y sustentable, la cual haga posible indagar en categorías como poder, interculturalidad y capacidades en pro del desarrollo, enmarcadas en una sociedad como la colombiana.

El poder en la educación y en la sociedad

Mirar el poder desde el campo de la educación y la sociedad depara comprender los escenarios en los que este se ubica en relación con las transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas. En este sentido, es importante reconocer las situaciones que modifican los nichos sociales y con esto, los educativos de cara a los acontecimientos en el siglo XXI, ejemplo de ello, el COVID-19, suceso que devela las desigualdades educativas, económicas, de la salud, etc. Asimismo, la pandemia posibilita pensar a la humanidad en los grandes panópticos y las normalizaciones en las que hace hincapié Foucault (1999), desde donde se plantea una dinámica de vigilancia para tener control sobre los cuerpos, las mentes y los contextos, de tal forma que se logren corregir los comportamientos de la ciudadanía, dado que en tiempos de pandemia, la sociedad está reclusa, aterrorizada y es obediente a los lineamientos del Gobierno. Sin embargo, dicha restricción se ve alterada por las grandes desigualdades sociales y económicas que acarrearán los sujetos, las cuales sobrepasan el sentido de humanidad y de vida, y reposan en el de supervivencia.

Teniendo en cuenta lo expuesto, es pertinente reconocer los trayectos del poder que se develan en el nicho educativo de frente a las prácticas y figuras del maestro en la escuela durante la pandemia, así como la institucionalidad de la escuela en sí misma. De otra parte, es fundamental el diálogo que se establece entre el poder y la sociedad, el cual está regulado por las medidas del Estado que entran en conjugación con las interacciones y los comportamientos de los sujetos.

Una mirada al poder y a la autoridad en la escuela

La mirada al poder y a la autoridad en la educación en tiempo de pandemia se configura a partir del crecimiento de los casos de la COVID-19 a nivel mundial. Este hecho obligó al Gobierno nacional a decretar estado de emergencia sanitaria y por ende, a suspender las clases en todos los niveles educativos, dando así el surgimiento a prácticas pedagógicas de carácter emergente, con el fin de dar continuidad al proceso educativo desde la virtualidad.

El sector educativo resultó duramente alterado, lo que generó caos, pánico e incertidumbre, puesto que durante el presente siglo, no había acontecido una situación de suspensión de actividades escolares a nivel mundial. Fue de este modo como se inició un experimento social de llevar la escuela a la casa, presentando un cambio radical en el quehacer pedagógico y los aprendizajes. Este reto social, pedagógico y de recursos físicos, empezó bajo las directrices de la institucionalidad, a través de las normatividades impuestas para lograr alcanzar unos objetivos impredecibles, con la intención de mitigar y dar cumplimiento al proceso educativo.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó unas estrategias que se enmarcan en los procesos de flexibilización curricular del plan de estudios, con la posibilidad de que se pueda adelantar y abordar una educación adaptable, mediante la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, recibiendo el apoyo de ambientes de aprendizaje no convencionales, además de la disposición de textos, guías y talleres pedagógicos (Directiva n.º 05, 2020).

En un récord de tiempo se diseñaron actividades educativas que se debían caracterizar por ser flexibles, integradoras y contextualizadas; por promover el aprendizaje autónomo, reconociendo las características individuales de cada sujeto; con tiempos para su ejecución; y por involucrar a las familias desde el reconocimiento de sus condiciones y capacidades con el objeto de ejecutar el rol de acompañantes en el proceso educativo. No obstante, estas directrices se convierten en un punto neurálgico entre la normatividad y la práctica, porque se requiere acatar un mandado institucional que solicita adaptar rápidamente

las clases ya planificadas de manera presencial a una educación a distancia o, en otros términos, al teletrabajo. Este nuevo sistema obliga a maestros, estudiantes y familia que obedezcan a cabalidad los parámetros establecidos, por ejemplo:

1. La capacidad para generar clases en línea o enseñanza a distancia, así no se cuente con la competencia.
2. Planeación apresurada para cumplir con las directrices ministeriales.
3. Presión de los estamentos gubernamentales por volver a la normalidad imponiendo procedimientos sin la concertación con los maestros y la comunidad escolar.
4. La ampliación de la jornada laboral de ocho horas: esta se convirtió en más extensa durante toda la semana.
5. Estudiantes enmarcados en un panóptico digital, vigilados por el maestro, sin tiempo y espacio, automatizados dentro de un ejercicio forzoso para mantener su desempeño escolar.
6. La extensión del poder a través de los dispositivos digitales produce un adoctrinamiento con los mismos lineamientos del aula de clase en relación con la disciplina.

En estas circunstancias, la obediencia se asocia con el ejercicio del poder, puesto que la autoridad es un tipo de dominación que reposa en el reconocimiento por parte de los individuos gobernados; en efecto, “este reconocimiento, puede ser inconsciente, tácito, explícito reflexivo, pero es su presencia lo que permite hablar de autoridad” (Weber, 2007, p. 172).

Poder y sociedad

El ejercicio del poder dentro de las sociedades implica realizar el desglose de varios elementos que como sociedad hacen posible su construcción: por un lado, los comportamientos humanos y por otro, las interacciones; dado que estos se han modificado, han mutado y están en permanente seguimiento por parte de las entidades gubernamentales; cabe recordar conceptos como biopolítica² y

2. Noción acuñada por Foucault: “el concepto de biopolítica tiene un significado que va en paralelo con el de biopoder. Este último hace alusión a un conjunto de estrategias orientadas a dirigir las relaciones de poder para hacer de la vida algo administrable. La biopolítica sería entonces el tipo de política y de gestión que busca este biopoder. Para llegar a este concepto, Foucault hizo un estudio histórico de las formas en que se ejerció el poder. Según el filósofo francés, hasta el XVII, el poder tradicional entendía el cuerpo como una máquina. De esta forma, el poder trataría de influir en la educación, las aptitudes y los comportamientos de los individuos para producir cuerpos dóciles y fragmentados. Para este fin se desarrollarían herramientas como la vigilancia, el control o los exámenes sobre las capacidades. Sin embargo, a partir del XVIII y con el desarrollo de disciplinas como la demografía, quienes administraban el poder habrían encontrado un nuevo campo sobre el que ejercerlo. En palabras de

biovigilancia,³ que afincados en el manejo de la crisis por el COVID-19, han tomado más fuerza y validez a la hora de establecer la vida en comunidad.

Durante el transcurso de la pandemia se ha evidenciado la transformación de los sujetos en números, en estadísticas de contagio, por parte de las organizaciones del Estado, al igual que en los medios de comunicación. En este contexto, se han modificado una serie de prácticas que originan la pérdida de interacción social en muchos aspectos fundamentales, como la identidad y la construcción de colectivos sociales, debido al uso de tapabocas, el distanciamiento social y demás medidas de prevención que parecen una invitación a vivir en soledad y confinamiento, con lo cual se cambian de manera radical las prácticas culturales, donde la alteración de la corporalidad es mediada a través de una pantalla para mantener la sensación de seguridad.

A la luz de estas observaciones, queda cuestionarse por el ejercicio de la democracia, en donde la voz del pueblo parece silenciada por el Estado al no permitirle ser partícipe de la toma de decisiones colectivas, dejando en tela de juicio las manifestaciones públicas y generando censura entre los individuos por sus prácticas de vida. Ahora bien, el poder se ve reflejado en minorías de las políticas de Estado que repercuten la vida de los sujetos y ante ello, la pregunta sigue siendo ¿cuál es la condición de posibilidad para la construcción de una ciudadanía conjunta? ¿De qué poder se habla cuando se transgrede lo humano? ¿Qué es el poder? En esta emergencia sanitaria que transformó las vidas, los ritmos de las comunidades y sociedades, la escuela, las familias y las relaciones, ¿de qué poder se habla hoy?

Reconocimiento de los saberes que se inscriben en los territorios

Para reconocer los saberes que subyacen en los territorios es menester comprender cómo el lugar de la educación ha transitado de lo instituido a lo instituyente en los países catalogados como del tercer mundo. Para este caso, en Colombia, se han implementado escenarios propicios para la visión de desarrollo, la distinción, el conocimiento y la forma de someter al sujeto en las relaciones saber-poder. La

Foucault: 'a partir del XVIII se han intentado racionalizar los problemas que planteaban a la práctica gubernamental fenómenos propios de un conjunto de seres vivos constituidos como población: salud, higiene, natalidad, longevidad, razas, etc.'" (Wikipedia, 2022, párr. 6-9).

3. Refiere a la competencia de vigilar datos individuales con el fin de informar y monitorear variaciones imprevistas en la salud de la ciudadanía.

educación instituida se refiere al sistema de enseñanza que tiene por objeto la instrucción del conocimiento formal, este último se piensa desde el mundo y el pensamiento occidental, que en otrora fueron impuestos por la matriz colonial. Producto de esta formación, el individuo se profesionaliza en los diversos campos del saber científico que, a su vez, son validados por los Estados modernos y desconoce los saberes que se inscriben en los territorios y parten de las tradiciones culturales de las comunidades.

De ahí que emerja la necesidad de insistir en el rescate de la cultura en pro de mantener vivas las costumbres ancestrales que preservan la identidad de las comunidades, desde el quehacer ciudadano dentro y fuera de la escuela; esta última como ese espacio de encuentro para la construcción de sentido identitario, donde a partir de las relaciones entre los sujetos con sus culturas, las historias y las memorias se reconstruyan otros lugares de la episteme. Esto convoca a un despertar de América Latina y a un reconocimiento que no se centra obligatoriamente en lo étnico, sino que invita a un abordaje de las lenguas, los lenguajes y la raza humana que ha reclamado a lo largo de la historia el respeto y la visibilización de las culturas y las epistemes que subyacen en ellas.

En este caso, situarse en la *negridumbre*⁴ implica reconocer un pensamiento que evoca a los ancestros traídos del África a las Américas, particularmente los de la Costa Pacífica colombiana, para lograr instalar con base en una mirada crítica, aquella educación tradicional que está por fuera de lo teórico e instituido, que a lo largo de los años no se abre a la comprensión de las diferencias culturales, pese a que existe jurisprudencia en Colombia sobre ello como lo evidencia la Sentencia C-666 de 2016⁵ de la Corte Constitucional.

Conforme a lo anterior, esta reflexión surge como posibilidad de respuestas ante el peligro que incurre la educación ancestral de desaparecer, con saberes y conocimientos que no se ven validados por la institucionalidad en Colombia. Bajo esta representación, García (2009) constata la existencia en Colombia de una educación estandarizada que se define como “la que impone el Estado respondiendo a las políticas globales que pretenden la homogenización cultural como estrategia para el establecimiento perpetuo del consumismo universal” (p. 70). De ahí que la apuesta hoy sea por una educación que no se restrinja ni

-
4. “La tentación que ha sentido Salvador de Madariaga de denominar *negridumbre* a la *negritud*, atendiendo a dos resonancias: ‘*muchedumbre*, como lo es la negra, y *pesadumbre*, que es un estado de ánimo que los negros conscientes conocen demasiado bien” (Rubio, 1972, p. 63).
 5. Demanda de inconstitucionalidad “estatuto de profesionalización docente-omisión legislativa relativa por cuanto no establece un régimen especial para docentes de comunidades afrocolombianas, quienes gozan de autonomía para tener su propio sistema, acorde con la preservación de su identidad étnica y cultural/estatuto de profesionalización docente-derecho a la estabilidad laboral de docentes de comunidades negras” (Sentencia C-666, 2016).

se ancle a la estandarización, sino que parta del proceso de desaprender, aprender y reaprender desde la desescolarización y la desinstitucionalización en escenarios familiares, comunitarios y nacionales; ello para que, teniendo en cuenta la multiculturalidad y apostando por una interculturalidad, se contribuya a la construcción de diálogos culturales, epistémicos y de contexto.

En esta apuesta, en la actualidad se cuenta con varias rutas de reconocimiento social, cultural y político; una de ellas es la etnoeducación que está ligada a la “construcción de identidad étnico-cultural, desde la disquisición de cuentos, leyendas ancestrales, danzas, letras e instrumentos musicales, que son documentos de la *oralitura* propios del pueblo afrocolombiano” (Garcés, 2008, p. 193). Con la etnoeducación se propende por una pluralidad y conversación en torno a dichos saberes ancestrales y a nuevas formas de organización del conocimiento. Sin embargo, para muchas instituciones educativas, estas rutas empleadas por el Estado se han convertido en jornadas de la afrocolombianidad que se ejecutan una sola vez al año, perdiéndose el sentido y valor que representan.

Por tal razón, se hace importante abordar la etnoeducación y la interculturalidad como elementos fundamentales para la transformación pedagógica de las comunidades étnicas que buscan, a través de métodos innovadores, resignificar procesos tradicionales de educación en la escuela. También, es necesario señalar que estas discusiones se enmarcan en un amplio marco epistemológico que tiene como eje el concepto de cultura, sobre el cual ha girado un caudal considerable de estudios en disciplinas como la pedagogía, historia, filosofía, sociología y antropología, que para el presente caso puede brindar luces en cuanto a la perspectiva de interculturalidad, la cual se entiende según Walsh (2009):

El contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad. Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (p. 41)

Partiendo de la interculturalidad, se procura el reconocimiento propio, pero también del otro y de lo otro, de tal manera que se reconozcan las diferencias desde las cuales se construyen procesos de formación humana por medio de la diversidad social, basados en la igualdad y la justicia.

Atarrayaje etnointercultural: rescate y fortalecimiento de saberes

La atarraya⁶ es un instrumento artesanal de pesca, por lo tanto, el atarrayaje se entiende como la acción de lanzar la atarraya al mar para obtener el pescado. En correlación con dicho ejercicio se trata, entonces, de recoger y arrojar al mundo un entretejido de culturas en una perspectiva de humanización. En este sentido, se requiere un sujeto que desde su ipseidad y otredad busque constantemente soluciones que le permitan, en una comunión sinérgica, construir un mundo mejor instalado en la educación. De este modo, se propone que a la luz de un entretejido atarrayado entre culturas en la escuela, se fortalezca el contacto con el otro respetando e intercambiando saberes ancestrales, tradiciones y experiencias cotidianas, a partir de la visibilización y recuperación de su memoria histórica desde las diferentes etnias y culturas en el contexto de una educación etnointercultural.⁷

Mirar la transformación de la escuela depara una lectura comprensiva de lo que circula en ella, es decir, los maestros, los estudiantes, los contextos, los lenguajes y las lenguas, al igual que las creencias e identidades que se mueven en este espacio, de ahí que la presencia del docente sea eje fundamental para posibilitar la formación del educando, la cual parte de experiencias propias, arraigadas a su cultura y relaciones de mundo. En ese orden de ideas, se pretende que, por medio del fortalecimiento de sus capacidades cognitivas, psicoafectivas, éticas y estéticas, los alumnos puedan decidir y asumir una postura crítica y política de cara a los riesgos y desafíos sociales, económicos y políticos del país, además de fortalecer sus valores y su identidad, así como su actitud reflexiva y comprensiva alrededor de las tradiciones y de la importancia del autorreconocimiento y la autovaloración que ejerzan tanto la persona como los otros.

De acuerdo con lo anterior, se infiere la educación como epicentro cognoscente y formativo de sociedades, el cual debe enmarcar sus propósitos y diseños curriculares haciendo un rastreo histórico en relación con las características étnicas, socioculturales y económicas de cada cultura; posibilitando así, los caminos hacia el progreso y el desarrollo mancomunado no solo en una etnia y su cultura, sino entre todas y cada una de ellas. En función de esta perspectiva se vislumbra una sociedad igualitaria y equitativa; empero si se hace un acercamiento al trasfondo de la marejada sociocultural de Colombia, con base en una lectura hermenéutica desde sus contextos, se puede deducir que las realidades que se cristalizan en esta sociedad son otras. Luego, en diálogo con lo expuesto, son unas realidades

6. Instrumento tradicional artesanal tejido a ojo de malla en piola, pabulo o nailon de buen grosor en forma piramidal, que se utiliza para pescar.

7. Término acuñado por Beatriz Victoria Andrade Portocarrero, maestrante de la cohorte XVIII de la MEDH, referente a la conjugación sinérgica de la etnoeducación y la interculturalidad como propuesta educativa.

enmarcadas en el silenciamiento de voces, en la vulneración de derechos, en la ausencia de lo básico, en el clamor de lo invisibilizado, alejándose de ese “reconocimiento como persona humana portadora justamente en su diferencia de esa dignidad inviolable que nos hace iguales” (Fornet-Betancourt, 2009, p. 644).

En suma, desde una mirada epistémica etnoeducadora, a la luz de la interculturalidad, a partir de su praxis pedagógica, se trata entonces de subjetivar al sujeto para rastrear aquellos asuntos que convoquen a la objetivación y concienciación de las realidades sociales que consternan a la humanidad; vislumbrando un proceso de transformación sociocultural sembrada en territorios de igualdad para cada uno de los grupos étnicos desde la razón de sus culturas, con el firme propósito de modificar la etnoeducación mediante unas prácticas pedagógicas tanto incluyentes como humanizantes, en una categoría de etnointerculturalidad donde se abogue por el rescate y fortalecimiento de saberes.

Las capacidades de los sujetos para el desarrollo

No hay que dejar de pensar en las formas de posibilitar que el sujeto oriente por completo su desarrollo a través de la educación. Desde este punto de vista, lejos de concebir al individuo como medio de producción, la educación requiere potenciar las capacidades que este trae y que despliega en el aula, de ahí que se haga necesario que la escuela facilite los recursos para que el sujeto recree su pensamiento, sus experiencias de vida, al igual que sus relaciones, de tal forma que contribuya a mejorar las condiciones de su entorno y asuma una actitud responsable frente a los cambios de la sociedad. En relación con lo manifestado, Nussbaum (2012) plantea que

La capacidad viene a ser, por lo tanto, una especie de libertad: la libertad sustantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamiento. Dicho de otro modo, no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluye también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico. (p. 40)

Por lo que, la escuela está llamada a la transformación del individuo y este, a su vez, se convierte en agente de cambio que favorece la construcción de sociedades con un mayor sentido de lo humano. Frente a ello, en este último apartado, se proponen tres aspectos: primero, los sujetos sentipensantes; segundo, el arte de vivir; y tercero, el proyecto de vida; elementos que se requiere contemplar en la escuela para potenciar algunas de las capacidades propuestas por Nussbaum(2012). A lo anterior, subyace la importancia de identificar las

necesidades de cada contexto, de forma que se propicien espacios de prácticas que posibiliten el desarrollo humano.

Sujetos sentipensantes

A veces no hay nada más alejado del aprendizaje que la misma escuela. Esta ha sido una de las críticas recurrentes al sistema educativo tradicional: una escuela que se ha vaciado de sentido, donde los educandos no hallan un punto de convergencia, al menos no en términos de lo alfabético. ¿A qué van los estudiantes a la escuela? Para ellos, el espacio de la escuela los convoca a vivirla desde otros sentidos, desde la imaginación y el pensamiento. Esa es precisamente una de las capacidades humanas funcionales centrales, la cual señala Nussbaum (2012) como parte de esos rasgos básicos necesarios para la dignidad humana: sentidos, imaginación y pensamiento.

De acuerdo con esta perspectiva, se convoca a aulas más humanas que consideren la imaginación y el pensamiento como elementos que hacen factible el saber en una sociedad que ofrece más incertidumbres que certezas. Ahora que la humanidad en general está buscando adaptarse a las nuevas condiciones de vida, los educandos deberían encontrar en la escuela un elemento que potencialice la capacidad de dar un sentido a sus existencias, cuando esta ofrece las garantías para ser, no solo desde el reconocimiento de saberes, sino también desde la expresión de sus libertades por medio del arte, de su espiritualidad y de sus manifestaciones políticas, fortaleciendo el sentir, el pensar y el saber en el sujeto.

En definitiva, no debería ser una utopía pensar en una escuela que respete la diversidad epistémica de los sujetos, así como una donde se dé lugar a la imaginación, el arte y las estéticas de cara a los aprendizajes, al igual que al reconocimiento del devenir histórico y cultural donde se involucran los individuos. Para Nussbaum (2012), la capacidad sobre el entorno de cada quien (político y material) brinda esa condición de posibilidad que permite *ser* desde lo político, ser capaces de participar eficazmente en las decisiones políticas que gobiernan la vida; este es un reconocimiento a la condición humana de los educandos y una luz en el camino del desarrollo humano de la escuela.

El arte de vivir

Desde la niñez, se le pregunta a la gente a quién le gustaría parecerse o cómo será de mayor. Es ahí cuando empieza a morar el espíritu inquieto imaginativo, porque la fantasía infantil es osada, aunque no en pocas ocasiones la limitan estructuras externas que llevan a los niños a seguir modelos fijos, lejanos muchas

veces a sus deseos. Nussbaum (2012) trae a flote dos conceptos importantes que subyacen los planteamientos expuestos: las emociones y la afiliación como medios de posibilidad para el aprendizaje a través de los sentidos, la mente y el corazón; mundos ineludibles que en la cotidianidad de la vida tienden a olvidarse. Si en este instante se pensara en aquellos espacios y situaciones que favorecen una aproximación y una vivencia de estos conceptos, sería pertinente preguntar: ¿podría el arte acercar al sujeto a ello?

En este sentido, las emociones se ven como la capacidad que tienen los seres humanos para sentir apego a personas y a sí mismos; expresar amor a quienes se ama. Amar con tranquilidad sin sentimientos de pena, miedo o ansiedad (Nussbaum, 2012). Se hace necesario, entonces, un viaje hacia el mundo interior; un reconocimiento de aquello que se es y de lo que no se es. Como impulsor de espacios de formación, el arte permite acercarse a dicho reconocimiento para agudizar, perfeccionar y estimular los sentidos de tal manera que se deje volar la imaginación, para vibrar y sentir las emociones de los primeros sueños silenciosos donde el sujeto se reconozca a sí mismo y se permita expandir su potencial de emoción y afiliación.

En ese orden de ideas, el arte proporciona estímulos positivos que dan paso a la creatividad, la cual es capaz de romper los estereotipos, de confrontar el ayer y el hoy, y de enfrentar con decisión las dificultades que representan lo nuevo. Así, para estructurar propuestas de renovación, sería necesario pensar en la transformación del sujeto, aprender a ver con otros ojos el mundo en el que se vive y convocar a todas las fuerzas para crear el espacio de sensibilidad en un universo divergente. Hay un arte de vivir, de convivir, de aprovechar las potencialidades de cada uno, para convertir la vida en una obra de arte.

En coherencia con lo anterior, se abre paso a aquella capacidad planteada por Nussbaum (2012), en donde resalta la relevancia de la valía de cada ser humano, desde las diversas formas de interacción con los otros, desde el amor propio y el reconocimiento de la dignidad. En síntesis, la capacidad de afiliación se logra cuando los individuos se reconocen como seres interdependientes y comprenden que se está dentro pero también fuera; entonces, como semillas que yacen en la tierra, despliegan las raíces para nutrirse y dar aquellos frutos que otros esperan para seguir creciendo.

Construir proyecto de vida

Cuando se piensa en desarrollo según la perspectiva de Nussbaum (2012), se comprende la necesidad y trascendencia de fortalecer desde la educación, aspec-

tos que se relacionan con la vida misma. La sociedad moderna se ha establecido sobre un sentido de inmediatez, el cual limita la posibilidad de proyectar un futuro, pues el tiempo se reduce al aquí y al ahora, anulando la oportunidad que tiene el ser para construir su porvenir. Esto hace que la existencia se convierta en una apuesta de supervivencia, la cual pierde sentido y donde las motivaciones cada día se van reduciendo más, lo que a su vez desencadena otro tipo de problemáticas sociales que afrontan los individuos, como inseguridades, aislamientos, pérdida de identidad, frustraciones, etc.

Claramente, no hay que desconocer que la vulnerabilidad está latente en la vida de los seres humanos, por lo tanto, las contingencias no se hacen esperar en su día a día. Sin embargo y reconociendo esta realidad, es pertinente que en los procesos educativos, se brinden herramientas que permitan que las personas construyan su proyecto de vida, el cual ayuda a constituir propósitos y con ello, una conciencia de las acciones. Al respecto, Nussbaum (2012) plantea dentro de sus capacidades humanas, “la razón práctica, considerando la manera en que los seres humanos puedan adquirir una visión amplia y coherente en su deliberación y desarrollo” (p. 54). Por ende, la educación implica concebir la necesidad que tienen los sujetos en comprender su propia realidad y a partir de ahí, buscar la creación de una armonía entre los conflictos presentes en la vida misma y los propósitos personales, sin olvidar aquellos aspectos que limitan al ser como humano, pero construyendo una conciencia de sus actos frente al devenir, porque es ahí donde toma sentido el apostar a trabajar sobre el proyecto de vida.

Consideraciones

Las sociedades se configuran a través de diferentes procesos que están siempre mediados por la educación, es por ello que la escuela como escenario de educación se convierte en un espacio para construir los ideales con respecto al sujeto que solicita el sistema de poder del momento; actualmente estaría en manos del sistema económico. Hoy, los ideales están enfocados en configurar sujetos tecnicistas, individualistas e hiperconsumistas, apuntando a una homogeneidad que afecta los procesos de subjetividad y desarrollo de las personas. Lo que conduce a reevaluar y pensar en otros sentidos para la educación, la cual ha estado en función de agenciamientos que favorecen los requerimientos del mercado; así pues, se plantea la construcción de una educación donde la palabra libertad tenga un sentido a partir de reconocer en los distintos escenarios educativos el desarrollo humano desde las diferentes realidades del ser y los contextos.

Es de esta manera como finalmente, se convoca a tres grandes comprensiones que no son concluidas, pues los discursos están en plena emergencia para continuar su discusión. Primeramente, es pensar que la crisis social y sanitaria debe provocar imaginar y pensar la educación y la escuela desde otros lugares, sin abandonar su indispensable presencia. Esta coyuntura debe ser tomada como una oportunidad para analizar y realizar cambios respecto a la visión de docencia, del trabajo docente y la institucionalidad que ha estado mediada por las relaciones de poder. El regreso a clase involucra cambios significativos para no volver a caer en la sordera pedagógica, en donde cabe preguntarse si los docentes cuentan con un fuerte soporte de educación a distancia mediada por las TIC; además de los cuestionamientos que surgen por las desigualdades sociales y educativas evidenciadas en el país, por el acompañamiento de padres a sus hijos para el cumplimiento de procesos escolares, por la rigidez de la institucionalidad en los currículos escolares, por la búsqueda de conocimiento y por la forma de las aproximaciones pedagógicas propias de los contextos.

En un segundo momento, se pone en escena el reconocimiento de los saberes que subyacen en los territorios, definidos como diversos, flexibles y contextualizados; saberes que emergen de las prácticas cotidianas del pueblo afropacífico frente al conocimiento de Occidente caracterizado como universal, absoluto, totalizador, homogeneizador, etc. De este modo, se plantea la escuela etnoeducadora como un espacio de implementación de los saberes ancestrales, lugar alternativo que hace posible la expresión y visibilización de un cúmulo de conocimientos inscritos en los territorios. Es ahí donde el docente juega un papel de vital importancia como mediador y constructor de ambientes que convoquen una educación intercultural con sentido, dirigido al reconocimiento de historias en relación con la sociedad y a darle voz a la cultura como eje transversal en un currículo holístico que devela la necesidad de crear un modelo con fundamentos pedagógicos críticos y contextualizados.

Por último, con base en una concepción nueva de escuela, se propende por elementos clave que contribuyan a potenciar las capacidades del sujeto, las cuales lo llevan a ser un agente de cambio partiendo de la comprensión de su propia realidad y la del otro, a construir y a construirse desde la expresión de libertades a medida que vive y aprende a través de la mente, pero también de los sentidos y el corazón. Es decir, una escuela que reconoce al individuo como artesano de su propia vida, que posibilita desde sus acciones el desarrollo humano y es partícipe en la configuración de la sociedad; reconociendo así la educación como elemento que aporta en la transformación o el impulso de las realidades de las personas y los contextos.

Develamientos educativos en torno al pensamiento pedagógico: una reflexión desde las prácticas y las TIC en 2020⁸

Ludivia Cárdenas Zamora
Edgar Johnny Molano Londoño
Christian Mauricio Rodríguez Álvarez

Introducción

Reflexionar alrededor del campo de la pedagogía en tiempos de pandemia implica preguntarse sobre ¿qué es la pedagogía?, ¿cómo se está entendiendo la educación?, ¿qué está pasando con lo humano?, ¿cuál es el vínculo entre la pedagogía y las virtualidades?, y por último, ¿cuáles son los desplazamientos a propósito del COVID-19 que a la escuela le ha tocado hacer? Porque las dinámicas de la sociedad han cambiado, al igual que las de la educación, la familia y las formas de relacionarse, lo cual implica otros modos de actuar, convivir y pensar lo educativo. Resulta entonces trascendental encontrar la conexión con las tensiones del campo que pasan por la mirada de la práctica pedagógica, la experiencia pedagógica, la formación, el arte y la cultura, desde donde se plantean tres momentos de reflexión. El primero trata de evidenciar cómo las prácticas pedagógicas juegan un papel importante en la escuela y pone de relieve el paradig-

8. Trabajo colectivo de los maestrantes de la MEDH, cohorte XVIII, en colaboración con Maira Alejandra Bonilla, Martha Isabel Cano Parra, Gladys Amparo Cerón Hoyos, Maricel Hurtado Trujillo, Zoraida Peñaranda Zemanate, Héctor Fabio Riascos Murillo, Sandra Milena Ruiz Barona, Ricardo Andrés Correa Narvárez, Derly Andrea Millán y Gloria Jenny Sarria García.

ma hegemónico de la enseñanza heredado por la modernidad, el cual acarrea los componentes de la escuela tradicional, situando las prácticas pedagógicas desde el lugar del maestro de manera unilateral, sin reconocer a ese sujeto educable como interlocutor válido que participa en su formación.

Un segundo momento presenta las TIC como una nueva perspectiva para lograr la transformación de la escuela en aras de incluir procesos de construcción y alteridad desde lo ético, lo cultural y lo social, constituyéndolas en fuente de innovación al servicio de la educación. Por último, el tercero se titula “El confinamiento” y sirve como pretexto para el reconocimiento de las emociones y la alteridad desde el arte, la virtualidad y la familia, a partir del cual se presenta el arte como una vía para reflejar los sentimientos, las emociones y las sensaciones que experimentan los individuos frente a la realidad y a los congéneres, a la familia como núcleo social que debe reforzar el acompañamiento tanto académico como el emocional para favorecer la autonomía, estimular la expresión afectiva y potenciar las relaciones en procura del respeto y el trabajo mancomunado. En las dinámicas que subyacen hoy, la educación se convierte en un escenario de vida que convierte a la escuela en un lugar de creación, investigación y recreación, donde convergen conocimientos, valores y actitudes para posibilitar el desarrollo humano.

Pensamiento pedagógico: un lugar para reflexionar alrededor de las prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Hablar del pensamiento pedagógico demarca, en primer lugar, los desafíos que enfrenta la educación en el siglo XXI; desafíos que pasan por las reflexiones de las prácticas educativas, el ámbito escolar, la comprensión del devenir a través de lo histórico, entre otros criterios desde los que se ha replanteado el lugar de la escuela. Una escuela expandida donde en el aula se congregan saberes, personas, relaciones y lenguajes por medio de los que se posibilita la emergencia de otras epistemes. Así mismo, se observa que la familia se vuelve el actor fundamental para el desarrollo de los procesos de enseñanza y los aprendizajes de los sujetos, desde el cual se rescata la comunalidad y las relaciones bidireccionales entre familia y escuela, así como el vínculo estudiante-saber-familia.

En este panorama, el pensamiento pedagógico como campo de saber que reflexiona sobre las prácticas educativas coloca en juego las representaciones, las miradas desde la escuela, los procesos de enseñanza y aprendizajes, la labor del maestro y la concepción del niño como sujeto en un mundo que le exige

transformarse, donde la escuela requiere dar elementos para que el individuo se forme desde un pensar crítico, de tal manera que asuma una postura ética, política y humana ante los cambios socioeconómicos y culturales.

Pensar la escuela pedagógicamente a partir de una experiencia formativa supone comprender las necesidades y realidades desde las que se sitúa la persona en formación; realidades que no solo se inscriben en los nichos epistemológicos y teóricos, sino que se articulan con las sensibilidades, las emociones y las formas de comunicarse, relacionarse y vivir de esta, a través de las cuales el maestro precisa repensar sus propias prácticas, unas que incluyan, reconozcan y velen por la diversidad de culturas y tradiciones, por los derechos humanos y por los ritmos de aprendizaje.

En consecuencia, la educación como escenario de vida es la mejor herramienta para construir colectivamente el futuro de la sociedad, ubicándose como protagonista en la transformación de diversos contextos a nivel social, cultural y político; la cual está acompañada por la enseñanza y convierte a la escuela en el lugar de producción, investigación y creación en el que se comparten conocimientos, valores y actitudes en pos del desarrollo humano. Al respecto, Dewey (1897) afirma que “la educación no es preparación para la vida, es vida” (p. 7), por tanto, los actores educativos deben reflexionar en cuanto a diversas problemáticas que conforman las políticas de globalización, a fin de proyectarse como sujetos activos dentro de la sociedad, una sociedad fracturada que requiere de atención.

Dichas fracturas se abordan y recuperan mirando la educación como un campo de humanidad, un campo democrático y participativo desde el cual la pedagogía analiza los problemas sociales y culturales, con lo que permite repensar el tipo de persona que desea formar. Igualmente, da apertura a esquemas innovadores que necesitan de una nueva perspectiva, de nuevas rutas de enseñanza donde el individuo se reconozca a través de su singularidad, de tal manera que se coimpliquen las apuestas epistémicas y humanas que habitan lo educativo.

El pensamiento pedagógico se relaciona con la historia que rastrea las ideologías, tradiciones y memorias de los pueblos y las comunidades (Saldaña, 2022), además de las reflexiones académicas o las conexiones con otros campos del saber y del sistema educativo en perspectiva del desarrollo humano, para generar pensamiento autónomo, crítico y propositivo, teniendo en cuenta los principios éticos, morales, culturales y educativos como parte del bienestar humano.

Se hace necesario, entonces, pensar la enseñanza en función del conocimiento, la sociedad, la cultura y la paz y conforme a estos; la mirada bidireccional a la

enseñanza y al aprendizaje en la relación maestro-estudiante, en su correspondencia con otras disciplinas y ciencias, que permitirán deliberar la posibilidad de pensar el eje: maestro-escuela-sociedad-Estado-cultura, de tal modo que se promueva el vínculo con el aprendizaje para potenciar tanto las habilidades como las capacidades en los estudiantes y así responder al qué, el cómo y el para qué enseñar. De ahí que el docente esté en capacidad de buscar, direccionar y diseñar diversos mecanismos que contribuyan al fortalecimiento del conocimiento, con base en estrategias que propician la participación de todos los miembros de la comunidad. En esa clave, es pertinente desarrollar las dimensiones cognitiva, comunicativa, ética, estética y psicosocial del sujeto, las cuales hacen factible que el docente participe en la transformación del conocimiento. Así mismo, estas facilitan y vinculan al estudiante en la construcción de sus saberes y en la participación de su formación integral, al igual que fomentan que se planteen retos y estrategias orientadas desde la cultura, las realidades y los diferentes ritmos de aprendizaje de los educandos, para que los procesos de enseñanza generen preguntas que conduzcan a desarrollar pensamiento reflexivo, así como la toma de decisiones. En síntesis, que los procesos de enseñanza favorezcan el asumir una posición crítica frente a la sociedad democrática y pluralista, posibilitando la participación en la vida política y pública de los estudiantes del siglo XXI.

La educación: un espacio de reflexión

La educación en este siglo requiere que se evidencien las distintas realidades que representan a cada uno de los alumnos. Es así que se hace un llamado a la equidad, desde la cual se ofrece una educación pensada en y para todas las personas, partiendo de una igualdad educativa en la que se integren los saberes disciplinares con los saberes del contexto y las realidades por las que este transita; de la cooperación como elemento que facilita la reciprocidad en la comunidad educativa; y de la solidaridad que se despliega en los momentos de crisis humanitaria; de tal manera que se posibilite el reconocimiento de lo humano en los procesos educativos y de formación que se encuentran en el campo de la pedagogía.

Como ejemplo, está lo acontecido por la pandemia de la COVID-19 y otros eventos adversos que podrían tomar desprevenida a la humanidad, panorama en el que la escuela se convierte en un lugar de encuentro y de apertura frente a los cambios, los retos y las alternativas sociales y culturales. Por consiguiente, se hace necesario enseñar desde el reconocimiento de las realidades de los estudiantes, comprendiendo que todos poseen situaciones sociales, económicas y políticas diversas. Así mismo, el reconocer las diferentes formas de aprendizaje que coe-

xisten dentro del aula, haciendo de ella un escenario de equidad, flexibilidad y creatividad. El desafío está en la construcción de un pensar propio, un pensar latinoamericano y un sistema educativo incluyente, participativo y democrático.

Educación virtual: tecnologías del aprendizaje y la participación

Reflexionar en torno a la educación virtual y con ello, a las tecnologías del aprendizaje y la participación de cara a la escuela, lleva a abordar asuntos que pasan por los procesos de globalización, la evolución del internet, el desarrollo de las tecnologías y la urgencia de nuevas formas de comunicación. Se puede decir que estas han permitido otras maneras de relación a través de las que los seres interactúan, dialogan, juegan, aprenden, obtienen información y acortan distancias para el reconocimiento de culturas y entre culturas. En consecuencia, las plataformas y redes sociales han ampliado el espectro en materia de reproducción de datos, comunicación en tiempo real y movimientos económicos, políticos y culturales, que contribuyen al proyecto de transformación social de cara a los avances de la ciencia y la tecnología, a lo cual la escuela responde.

Actualmente, la sociedad –incluidas la escuela y la familia– se han habituado al uso de las TIC. En consecuencia, existe una nueva visión del mundo, en la que gran parte de sus actividades e interacciones giran alrededor del dominio de las redes sociales y del uso de herramientas sofisticadas que, en general, facilitan el diario vivir. Sin embargo, es preciso preguntar por el sentido del uso de las tecnologías en la familia y en la escuela, por la relación entre tecnología, sujeto y saberes, y por el despertar de un pensamiento crítico, puesto que

En la educación contemporánea, la emergencia de los nuevos dispositivos y medios tecnológicos ha configurado un tipo de sujeto anclado a la racionalidad instrumental, aferrado a la conectividad y mediatización de la información, quien a su vez pierde el lugar del contexto físico para posicionarse en espacios alternos, mediáticos y virtuales. En este sentido, las formas otras de pensamientos se ven somatizadas por una dinámica tecnológica, la cual depara nuevas maneras de ver y seguir estando en los campos social, económico, político y, sobre todo, cultural y educativo. (Bernal y Saldaña, 2017, p. 71)

Se hace necesario comprender cómo, desde la escuela en estos tiempos de pandemia por el COVID-19, se apuesta por la formación de un individuo que se piensa críticamente a nivel social y que asume una postura ética y política frente al uso de la información y al manejo de las tecnologías, las cuales se han convertido en escenarios para el aprendizaje, donde los docentes se permiten comunicar y convocar a otras interacciones mediatizadas en las que se preten-

de comprender e interpretar tanto los textos como los contextos reales de los sujetos. De acuerdo con esto, el uso de los espacios virtuales se ha vuelto un medio propicio para la creación de ambientes sociales en red, en los que fluye la información con mayor velocidad e inmediatez; igualmente, es un espacio donde se establecen vínculos de tipo académico y personal a través de los cuales se participa en la construcción de epistemes y se aboga por el reconocimiento de otros campos culturales.

Según Sangrà (2001), se está configurando un nuevo paradigma educativo alrededor de la virtualidad, entendido como la posibilidad para reinterpretar, repensar y recrear la educación. Una reinterpretación que pasa por encontrar nuevos sentidos y significados del uso de las tecnologías, donde el individuo se visualiza como actor principal que emplea dichas herramientas para innovar sus prácticas. Un repensar frente al uso de las herramientas, lo cual insta a un desaprender y aprender en torno a las formas de acercamiento al conocimiento, así como a atreverse a enfrentar los desafíos del actual cambio de época con respecto a lo educativo. Y un recrear que atraviesa por el reconocimiento de otras estrategias de aprendizaje para la construcción de ambientes virtuales en el campo de la educación.

En ese sentido, se hace necesario comprender que la educación en la virtualidad en estos tiempos no nace como un elemento independiente, por el contrario, surge como una invitación a la reflexión sobre los procesos educativos en los cuales se devela la desigualdad social y económica que excluye o margina algunos sectores de un país, situación que pone en un primer escenario a la educación como campo de relaciones epistémicas y humanas a emprender acciones que salgan de una mirada escolástica de la escuela y plantee ejes de estudio acordes con las exigencias del contexto. Al respecto, Chan Núñez (2016) afirma:

La virtualización vista como mega tendencia trasciende la digitalización de las prácticas escolares para su operación a través de lo que se conoce como campus y/o aulas virtuales. Virtualizar supone hoy, la gestión del entramado entre los entornos de aprendizaje físicos y digitales, considerando que en unos y en otros hay mediación de las tecnologías para la representación o evocación de los objetos de conocimiento y el modelamiento de las interacciones para el aprendizaje. (p. 3)

Es decir que la virtualización no es una nueva modalidad educativa, sino que se convierte en una tendencia que responde a la situación de la realidad actual a propósito de la pandemia. Las clases en línea, las plataformas de educación virtual, la enseñanza en redes sociales, los blogs educativos, entre otros espacios han surgido como contingencia al modelo educativo planteado durante la

emergencia sanitaria de 2020; de tal modo que, permite a los docentes llegar de manera remota a los estudiantes a partir del diseño de estrategias para la interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se ve, entonces, cómo el proceso educativo ha sido transformado aceleradamente, pasando de clases magistrales a formas de participación activa, donde tanto el docente como el alumno construyen ambientes de aprendizaje por medio del trabajo por proyectos o la aplicación de secuencias didácticas en los que se abordan temas de la cotidianidad bajo un eje transversalizador que permite incorporar todas las áreas del saber.

En consecuencia, estas metodologías de aprendizaje colaborativo hacen posible visualizar que cada ser es único y, por ende, desarrolla diferentes habilidades, presenta sus propios ritmos y sus propias reflexiones, aportando factores fundamentales para la construcción de conocimiento y brindando oportunidades para el desarrollo del aprendizaje. En tanto, más allá de los estándares, de objetos y datos cerrados, el aprendizaje se produce en la web abierta, con lo que se da prevalencia a una mirada con base en otras perspectivas, donde finalmente desde algunos encuentros y desencuentros, no se debe omitir que la virtualización hace parte del contexto actual y sugiere que la educación ya no será la misma.

Dicho proceso de cambio advierte que hoy, las tecnologías se instalan como estrategia que permite superar las limitaciones expuestas y de mayor visibilidad en la presencialidad; estos medios favorecen la expresión de ciertas dificultades que se manifiestan en los ámbitos emocionales, atencionales y comportamentales de los sujetos, es decir, se abren otros escenarios para la inclusión; sin dejar de reconocer que la presencialidad es uno de los lugares donde tiene lugar la relación y el reconocimiento del otro diferente a sí mismo, en el que se establecen vínculos con el otro y lo otro. De ahí que sea necesario reflexionar en torno a las oportunidades que ofrecen las tecnologías, en las que el docente se ha permitido reconocer las habilidades y destrezas con las que cuentan los educandos frente al uso de estas herramientas para facilitar la participación bidireccional maestro-estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El confinamiento: pretexto para el reconocimiento de las emociones y la alteridad desde el arte, la virtualidad y la familia

El confinamiento forzado de los alumnos en el nicho familiar por el cierre temporal de las instituciones (centros infantiles, colegios y universidades) ante

la repentina aparición del COVID-19 ha exigido de la familia un mayor empoderamiento como agente de cambio en tiempos de fragilidad e incertidumbre. Muchas familias colombianas no se limitaron a esperar la apertura del sistema educativo de forma presencial, sino que asumieron un papel protagónico participando en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

En efecto, la propuesta de resignificar el vínculo desde las emociones involucra de manera primordial el discurso desde el cuerpo del sujeto y el modo como se instala en el contexto actual de confinamiento, convirtiendo a la familia en el ente que impulsa la constitución del ser, siendo el punto de partida para facilitar el desarrollo de las actividades educativas y viabilizando el rol de la madre, la maestra que estrecha sus lazos y se permite interactuar combinando el cuidado y las prácticas escolares. Tal esfuerzo por parte de las familias le demanda al docente profundizar el contacto con este núcleo social en la propuesta de acciones ejercidas, las cuales se encaminan a la revisión o adopción de nuevos esquemas que se ajustan a las nuevas dinámicas a través de ritos y prácticas que refuerzan el acompañamiento académico y emocional, que favorecen la autonomía, que estimulan la expresión afectiva y que potencian el respeto y el trabajo en equipo. Ahora, es preciso considerar que la convivencia en espacios reducidos y por tiempos prolongados puede generar un cúmulo de emociones que debe ser asimilado para poder controlarlo. En esta línea, Velandia (como se citó en Colombia Aprende, 2020) indica que

Aprender a reconocer nuestras emociones es fundamental porque nos va a permitir de alguna forma monitorear lo que ocurre con nosotros cuando nos enfrentamos a diversas situaciones, evaluar formas de comportarnos o de reaccionar a esas emociones para poder modularlas (...). Modular nuestras emociones es aprender a responder a nuestras emociones, saber qué hacer con ellas, cuáles son, y así será más fácil generar mejor adaptación al contexto o círculo en el que estamos interactuando. (min. 3:16-4:03)

Probablemente, coyunturas como esta pueden suponer puntos de inflexión que evidencian la necesidad de que la enseñanza en la escuela también se dirija a fortalecer otros aspectos del ser, como las emociones. Por ende, estas últimas no pueden quedar rezagadas, de modo que resulta decisivo el acompañamiento de las familias en el proceso de formación de los niños, las niñas y los adolescentes (NNA) en el adecuado uso de las herramientas tecnológicas, con el fin de evitar una ruptura emocional, puesto que las clases virtuales propuestas –donde abundan las pantallas en negro (*black mirrors*) y los micrófonos apagados– imposibilitan reconocer los estados emocionales entre los actores educativos.

Las herramientas tecnológicas como medios de creación deben facilitar no solo la comunicación, sino que deben fortalecer los lazos de solidaridad y fraternidad entre las personas, asunto que hoy algunos sectores de la sociedad han tenido en cuenta, a propósito de la COVID-19, para producir expectativas esperanzadoras a través de mensajes en red que buscan y sugieren la superación de situaciones adversas y crisis emocionales, procurando así el sosiego ante lo siniestro que rodea al mundo en estos tiempos. Es preciso, por demás, que la condición de humanidad se encarne en cada individuo en forma de cooperación, sororidad, resiliencia y coraje para luchar contra el miedo y de esta suerte, redefinir el mundo y viabilizar transformaciones necesarias en esta sociedad. Por ello, en este último momento se busca reflexionar, primero, sobre el papel de la alteridad en la escuela virtual y, segundo, acerca de las emociones y el pensamiento crítico en la enseñanza de las artes, esto frente a los nuevos modos de ser sujetos que probablemente irán emergiendo de tantas realidades enfrentadas y tantas temporalidades construidas en estas circunstancias históricas de Colombia y el mundo.

Cómo entender la escuela virtual desde la alteridad

Pensar la educación en tiempos de la pandemia por el COVID-19 es meditar acerca de las condiciones que viven las personas dentro de su contexto familiar y particular, en cuanto que, debido al distanciamiento social y el aislamiento preventivo, la escuela ha sido trasladada a los hogares de los NNA, dando como resultado un vertiginoso paso del aula presencial a la virtual. En este escenario, uno de los aspectos que rápidamente hace presencia es la tecnofobia por parte de docentes y educandos a causa de diversas razones: la poca capacitación que reciben, los excesos de conectividad que provoca estrés, la incertidumbre producto de la sobreenformación, la falta de recursos o –paradójicamente– la presencia de recursos, pero la ausencia de conectividad que enfrentan los alumnos para acceder a los espacios virtuales.

Ante estas realidades, al maestro le corresponde sortear, replantear y comprender las nuevas condiciones de los sujetos educables. En efecto, los NNA detrás de la pantalla, al estar personificados en un recuadro, no tienen la posibilidad de recibir un abrazo; no obstante, pueden percibir el acompañamiento del educador si este intuye las condiciones de vida de sus alumnos y busca la proximidad mediante diversas formas del lenguaje, facilitando nuevas maneras de interrelación.

En ese sentido, la relación virtualidad-maestro-educando viabiliza espacios de reflexión en torno a asumir la vida del otro desde posturas éticas y políticas, siempre que se reconozca que ese otro no está presente en cuerpo, pero su condición de ser humano no desaparece en tanto sigue condicionado por sus miedos,

arrojos, sueños, contingencias y sentires, que los nuevos procesos de socialización e interacción no permiten percibir a través de la virtualidad de un modo real y concreto. Ahora, pensar al otro obliga a plantearse preguntas como *¿desde qué lugar o posición habla?*, *¿desde qué realidades se pretende que hable?* Y *¿quién es el otro con quien pretendo hablar?* Estas podrán mirarse creativamente, de tal suerte que se produzcan nuevas formas de reconocer los contextos y las necesidades de los estudiantes, dando apertura a una labor pedagógica coherente con las circunstancias que atañen al ámbito educativo.

El lugar de las emociones y el pensamiento crítico en la enseñanza de las artes

En sus distintas manifestaciones y a lo largo de la historicidad del hombre, el arte (pintura, escultura, arquitectura, música, literatura, teatro, danza, fotografía, cine, etc.) ha sido un instrumento para reflejar los sentimientos, las emociones y las sensaciones que experimentan los sujetos frente a la realidad y a sus congéneres. Los seres humanos han transmitido con ayuda del arte no solo sentimientos y emociones, sino que a partir de él se han configurado relaciones con el mundo.

Es así que el arte a través del juego creativo genera tensiones al evidenciar la cosmovisión del sistema mundo desde la mirada del artista, como algo casi mágico y fantástico. Su impronta o estilo personal permite unas formas de comunicarse mediante el lenguaje icónico, sonoro o corporal, en donde la simbología plasma el pensamiento del ser humano en diferentes épocas y refleja el dolor, la ira, la tristeza, la alegría, el amor y la pasión como emociones que responden a estímulos del medioambiente en su interacción con los otros y con lo otro. Entendido como la búsqueda incesante del hombre por lograr la felicidad, lo otro se sobrepone a las circunstancias, expresándose por medio del color, las pinceladas, los retratos, la naturaleza y el paisaje. De la misma manera, el ser humano convierte el arte en el referente inmediato de la realidad, retratando majestuosamente las desigualdades sociales, los horrores de la guerra, la peste, la servidumbre, la esclavitud, los problemas sociales, la corrupción política, etc.; así mismo, poniendo de manifiesto el desarrollo del pensamiento crítico, la creación y promoción de la cultura, el favorecimiento de la interculturalidad y los procesos identitarios.

En efecto, el individuo desarrolla el pensamiento crítico cuando se permite la libertad de pensar por sí mismo, expresa lo que cree y piensa dando rienda suelta a su capacidad reflexiva, mientras contribuye a mejorar sus procesos cognitivos, actitudinales, comportamentales y de socialización. Es ahí donde el maestro requiere fomentar la creatividad, permitiendo que el sujeto educable transmita sus ideas con base en realidades propias y ajenas; con ello, se promueve la cultura,

además de favorecer la multiculturalidad y los procesos identitarios al sacar a flote la sensibilidad del estudiante para que aprenda a crear experiencias partiendo de sus vivencias, creencias y realidades.

La dimensión estética en el ser humano puede ser estimulada a través del arte en la escuela como una condición de posibilidad para desarrollar todo tipo de competencias, construir un proyecto de vida y lograr que la persona adquiera el compromiso de formarse y renovarse. Al respecto, Cadavid (2016) afirma que “El arte, por su parte, tiene un carácter renovador, revolucionario, subversivo y transformador” (p. 250), propiedades que viabilizan entre los educandos, la oportunidad de reinventar el mundo por medio del arte, a partir de la construcción constante de su conocimiento.

Evidentemente, las dificultades que se han presentado en situaciones de crisis planetaria asocia la poca valía que se le concede al arte en el contexto educativo con la implicancia de la escuela virtual, asunto que es necesario correlacionar con el universo emocional y con el pensamiento pedagógico para enfrentar de un modo pertinente la situación de la educación actual; en ese orden de ideas, es imperativo e irrefutable aproximar a los alumnos hacia el aspecto emocional para viabilizar el aprendizaje significativo, donde el compromiso del maestro pasa a ser substancial ante este paisaje fluctuante y saturado por el desasosiego del mañana. Zemelman (2006) hace ostensible una reflexión intuitiva que transmite con fidelidad la apremiante postura que deben asumir los educadores frente a las dificultades sociales de ahora:

Hay que asumir entonces la postura para vivir en la incertidumbre, postura que no es solamente intelectual, sino que es también volitiva, ya que compromete el conjunto de las dimensiones del individuo, no solamente su facultad intelectual, compromete fuertemente sus dimensiones emocionales. Es decir, sin emoción, sin compromiso emocional, no hay construcción de conocimiento, no puede haberlo. (p. 79)

Por último, si bien la tecnología ha sido impuesta a la realidad educativa de forma categórica como una alternativa frente a esta encrucijada, resulta necesario trabajar mancomunadamente también desde las artes y la alteridad para que sus beneficios permitan la salida airoso de la crisis de 2020, sin soslayar lo emocional ni las relaciones entre escuela y familia de cara a la sociedad. En definitiva, no hay logro educativo sin escuela y sin familia que permita de manera fluida y constructiva la formación del sujeto.

Consideraciones

Para finalizar, es significativo indicar que las prácticas docentes requieren ser pensadas a nivel pedagógico y formativo, pues las emergencias y los retos educativos conexos a la crisis global han evidenciado cómo los maestros se ven abocados a realizar reflexiones críticas sobre estas, posibilitando así la construcción de nuevos saberes en espacios educativos virtuales, con formas de comunicación restablecidas y viabilizando la divulgación de la información. Lo que devela la exigencia de que las cavilaciones realizadas en torno a las prácticas pedagógicas han de extenderse con premura en el ámbito escolar por medio de apuestas educativas concretas. De ahí que sea importante resaltar que en la formación del ser humano se hacen presentes sus dimensiones cognitivas, comunicativas, éticas, estéticas y psicosociales, las cuales es menester potenciar en la escuela.

La dimensión cognitiva y comunicativa apuntan a la recontextualización de saberes en escenarios disímiles. Por ejemplo, alrededor de la implementación de la tecnología, existen diferentes métodos de concebir la educación con apoyos tecnológicos desde el sentir de cada uno, pero decididamente sin la participación de todos, no pueden llegarse a entender formas de aprendizaje dinámicas y oportunas para enfrentar situaciones adversas en estos tiempos.

La dimensión ética ha permitido entrever cómo el docente incide en el afianzamiento de la conducta del estudiante, pues mediante su discurso, el primero tiene la posibilidad de repercutir en el desarrollo moral del segundo y en la transformación de sus sentires, conocimientos y emociones. Desde la práctica pedagógica, la dimensión estética pretende dar un lugar privilegiado al arte en la escuela, predicha en el entusiasmo y esfuerzo del educador por desarrollar el deseo del saber en los educandos respecto a lo artístico como ocasión para sortear tantas zozobras. Para concluir, se hace necesario resaltar la dimensión psicosocial en aquellas prácticas pedagógicas donde el papel del maestro es protagónico, en cuanto que es el encargado de relacionar la cultura y el entorno social con el desarrollo cognitivo de sus alumnos, así como brindar un sinnúmero de posibilidades para que la construcción del saber sea igual para todos, a pesar de las diferencias y restricciones sociales.

La tensión entre la tecnofilia y la tecnofobia: una mirada desde la docencia

Willy Figueroa

Guillermo Larrahondo

Diana Marcela Prado Mosquera

Steven Puente

María Salomé Salcedo

Luz Gabriela Serna

Introducción

A lo largo del tiempo, la tecnología ha estado presente en las actividades y necesidades del ser humano, reflejando con el paso de los años la evolución de esta. En consecuencia, se ha dado un mejoramiento de las labores de los individuos de acuerdo con el contexto. Un ejemplo de ello son los adelantos tecnológicos que han cambiado la forma en que se transmite o se recibe la información, optimizando en tiempo y espacio la toma de decisiones y la comunicación de nuevos saberes; por lo cual, es claro que los avances logrados en el área de las telecomunicaciones han permitido que el ser humano se desempeñe de una manera más eficiente, motivando a las organizaciones a establecer mayores retos entre sus trabajadores (Rueda-López, 2007). En ese sentido, es claro cómo la tecnología se centra en la solución de problemas o la atención a las necesidades de las personas, ya sea por medio de métodos, instrumentos o dispositivos.

En relación con lo anterior, Rueda-López (2007) destaca que con los años se han creado alternativas de gran impacto, como el internet, los trenes de alta velocidad, los medios aéreos sofisticados, los cables de comunicación, la telefonía celular, la televisión por cable y mecanismos de vanguardia. De este modo, se ha migrado a una red global de transmisión instantánea no solo de información, sino de ideas y juicios de valor en la ciencia, el comercio, el entretenimiento, la política, el arte, la religión y la educación. Estos adelantos en las tecnologías, en especial en los medios de información y comunicación, han generado diversas discusiones frente a su inmersión y a su uso en la sociedad, polarizando la sociedad entre personas que asumen posturas a favor y aquellas que están en contra.

Ahora bien, es importante mencionar que los significados, las nociones y los imaginarios que se asocian con las tecnologías han tenido un “giro comprensivo que ya cuenta con fuertes expresiones y evidencias prácticas” (Peña y Otálora, 2018, p. 61), dado que hace alusión a una “perspectiva de pensamiento y reflexión que procura superar la tradición establecida por concepciones *reduccionistas simplistas* y de *fácil abordaje*” (p. 61), para ser denominada como “una *perspectiva cultural* de la tecnología, cuya naturaleza y estructura es esencialmente educativa, esto es, universal, integradora y compleja” (p. 61). Rueda-López (2007) complementa lo expuesto al expresar que la tecnología se comporta como una especie de motor del cambio social, además de definir la historia, debido a que la puesta en marcha de unas tecnologías particulares tiene como consecuente una serie de transformaciones a nivel social, de tal modo que “moldea y condiciona las conductas, las costumbres y el funcionamiento general de la sociedad que la acoge” (p. 14). Por lo anterior, cuando se habla de tecnologías de la información, se hace referencia a un proceso que la persona debe ir aprendiendo poco a poco e implementarla sucesivamente en los procesos que sean requeridos, ya sea para el ámbito laboral, social o educativo.

Así las cosas y entrando en el ámbito educativo, se precisa indicar que la tecnología educativa se ha mostrado:

A lo largo de la historia como una disciplina viva, polisémica, contradictoria y significativa, aludiendo con ello a la importancia que han tenido las transformaciones en las que se ha visto inmersa, y las diversas formas de entenderla en el discurso pedagógico. (Cabero, 2003, como se citó en Torres y Cobo, 2017, p. 32)

En los últimos diez años, ciertos países han introducido “la educación tecnológica o tecnología en los programas generales escolares y de educación superior, bien sea como nueva asignatura, como área independiente o como parte de asignaturas existentes en los respectivos currículos” (Cárdenas, 2012, p. 109). En

consecuencia, es claro que “la creciente importancia dada a la tecnología en las llamadas sociedades modernas, ha conducido a considerar la necesidad de una educación tecnológica” (p. 109), de tal manera “que algunos autores reclaman para ella un área independiente dentro de los currículos escolares” (p. 109).

A pesar de este panorama, desde el momento en el cual se empezó a utilizar la tecnología en la educación, se han planteado posturas a favor y en contra de esto, de forma que en un extremo se hallan los denominados tecnófobos, en otras palabras: “aquellos para quienes el uso de cualquier tecnología (artefacto, sistema simbólico u organizativo) que ellos no hayan utilizado desde pequeños y que pasaron a ser parte de su vida personal y profesional, representen un peligro para [sus] valores” (Sancho, 1994, p. 14). Mientras que el lado contrario, de los tecnófilos, corresponde a los que “encuentran en cada nueva aportación tecnológica, sobre todo en el ámbito del tratamiento de la información, la respuesta última a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje escolar” (p. 14).

De acuerdo con lo referido, este tema emerge para analizar las posturas asumidas, quizá, por la estrategia de agudeza de las tecnologías de la información al sistema educativo o por la forma en que se ha configurado la subjetividad de los docentes frente a las tecnologías, ya sea por el contexto de la escuela, su formación profesional o su acercamiento inicial a ellas, presentando además posibles estrategias para hacer frente a esta realidad.

Tecnofobia, tecnofilia y subjetividad

Hasta este punto, se destaca cómo las TIC han entrado en los distintos sectores de la sociedad como elementos cotidianos de lo político, lo económico, la salud y la educación, siendo estos constantemente permeados por innovaciones tecnológicas que requieren de nuevos aprendizajes y adaptaciones por parte de los sujetos que allí se movilizan. Sin embargo, la educación es uno de los sectores que ante estas nuevas tecnologías aún se enmarca en una propuesta tradicional con cierto desconocimiento de esta.

Para dar claridad a las posturas que se han originado frente al uso de las tecnologías en la educación, es menester empezar a hablar de dos conceptos que están inmersos en ello: la tecnofobia y la tecnofilia. Con base en lo anterior, la tecnofobia alude al rechazo y miedo a las tecnologías. El miedo se presenta frente a las tecnologías modernas justificándose en “el hecho de que la dependencia a [estas] tecnologías puede ser perjudicial para el hombre, tanto desde el punto de vista emocional como el físico” (Bautista, 2012, p. 64); puede ser dependencia del internet, la telefonía móvil, los videojuegos, etc.

En complemento, López (2015) da a conocer que la tecnofobia induce a que una persona presente tecnoestrés o tecnoansiedad, de tal forma que se presenta una activación fisiológica por la utilización de las tecnologías a tal punto que “el sujeto que la siente presenta altos niveles de activación fisiológica no placentera” (p. 60), experimentando “tensión y malestar por el uso presente o futuro de algún tipo de [tecnología], (...) ansiedad que lleva al individuo a tener actitudes escépticas” (p. 60) en cuanto a la utilización de las TIC, así como “pensamientos negativos sobre su propia capacidad y competencia con las TIC” (p. 60). En este sentido, Salanova (2003, como se citó en López, 2015) señala que la tecnoansiedad acontece, entonces, como “resultado de un proceso perceptivo de desajuste entre demandas y recursos disponibles” (p. 60); la cual se caracteriza por “síntomas afectivos o ansiedad relacionada con el alto nivel de activación psicofisiológica del organismo” (p. 60) y “el desarrollo de actitudes negativas hacia la TIC” (p. 60).

Lo explicado se asocia con los miedos que en muchas ocasiones están presentes en aquellos educadores que desconocen cómo emplear alguna herramienta, lo cual conduce a que haya una negativa con respecto al cambio de la metodología y los instrumentos que deberían emplear en clases. En el panorama actual, los sistemas virtuales, las redes sociales y los dispositivos móviles son algunas de las tecnologías que están instaladas en la escuela, la cual siempre manejó tecnologías tradicionales, análogas y confinadas a un espacio, y no tan digitales e informáticas como las de hoy por hoy, en las que la información ya no se encuentra entre los muros de la institución educativa, convirtiendo el acto de aprender en uno ubicuo.

Por lo tanto, se puede inferir que esa escuela tradicional y aún amoldada a la sociedad industrial se enfrenta a unas incompatibilidades tecnológicas y subjetivas que requieren de una serie de adaptaciones, pues no solo existen diferencias en las tecnologías, sino también en las generaciones. En complemento con lo anterior, Sibilia (2012) afirma que

Hay una divergencia de época: un desajuste colectivo entre los colegios y sus alumnos en la contemporaneidad, que se confirma y probablemente se refuerce día a día en la experiencia de millones de niños y jóvenes en todo el mundo. (p. 12)

Ahora bien, es claro que cuando las tecnologías empezaron a utilizarse con mayor auge no solo se presentaron miedos o ansiedades frente a estas nuevas herramientas, dado que hay personas que las recibieron con agrado en diferentes ámbitos, personas que hoy en día se consideran nativos digitales. En este

panorama, no todos los usuarios utilizan las nuevas tecnologías como deberían, creándose tecnoadicciones, las cuales también pueden presenciarse en el ámbito escolar. Según Bautista (2012), estas se denominan adicciones psicológicas o adicciones sin drogas y crean un uso abusivo de videojuegos, teléfonos móviles e internet, convirtiéndose en una tecnofilia. Como su nombre señala, “se trata de la afición a la tecnología, existiendo distintos grados” (López, 2015, p. 65) de acuerdo con “la atracción o dependencia que el tecnófilo tenga hacia las tecnologías” (p. 65); por lo cual es importante estar pendientes de que aquellas herramientas o dispositivos que los profesores utilizan con los estudiantes no conduzcan a una adicción en crecimiento.

Así pues, en este contexto de la escuela actual, emergen en los docentes subjetividades que se configuran por su experiencia, su formación y el acercamiento inicial al uso de las TIC, que al final los impulsa a tomar una postura tecnófoba o tecnófila en su labor educativa. En ese orden de ideas,

Pensar en las subjetividades significa hacerlo sobre las interrelaciones de lo individual y lo colectivo; lo que implica que nos vamos construyendo como seres humanos, en las relaciones con las personas, en la familia, en la escuela y en la comunidad. En este mismo sentido, el contacto con el contexto sociocultural nos proporciona la oportunidad de edificar nuestra subjetividad, nuestra manera de ser, de pensar, de sentir y de actuar. (Alcócer Tocora, 2012, p. 99)

Por consiguiente, si la subjetividad de los maestros se configura por sus interrelaciones individuales y colectivas, así como por el contexto sociocultural en el cual se moviliza, cabe preguntarse si hoy la escuela está preparada para que las tecnologías se empleen de forma crítica, apuntando a fines pedagógicos que enriquezcan los procesos educativos, desarrollando competencias de manejo de información en los alumnos, y no seguir pensando en ellas como herramientas técnicas y operativas que solo generan posturas tecnófobas o tecnófilas. Así mismo, es relevante conocer que el cambio tecnológico rompe con un modelo de enseñanza arraigado, el cual puede operar muy bien con el recurso humano que dispone la escuela.

Renovación pedagógica y tecnologías en la educación

Para empezar a crear diálogos sobre la renovación pedagógica con respecto a las tecnologías, es fundamental cuestionarse en cuanto a qué es la pedagogía, qué significa la renovación pedagógica y cuál es el vínculo entre la pedagogía y las

tecnologías. Con la ruptura de paradigmas y con las nuevas propuestas educativas, existe una necesidad de renovación a partir del diálogo, los encuentros en torno a la sociedad de la información y la comunicación. A propósito de la relación profesor-estudiante y el lugar del docente en la escuela conforme a la utilización de artefactos tecnológicos para los encuentros educativos, Sibilia (2012) afirma que “casi todos concuerdan que tanto la institución educativa en general como el desprestigiado papel del maestro en particular deberían adaptarse a los tiempos de internet, celulares y computadores” (p. 183). En otras palabras, la sociedad está ante una escuela que ya no tiene muros ni espacios confinados para aprender, donde el referente del conocimiento ya no es solo la escuela y el docente. De este modo, los educandos pueden acceder a la información desde cualquier lugar y hora, construyendo sus saberes previos sin esperar a que se los enseñen en la escuela; esto gracias a las herramientas tecnológicas que pueden enriquecer o restringir su proceso educativo, dependiendo de la postura tecnófoba o tecnófila.

En Colombia, con el programa de formación de Computadores para Educar se iniciaron cualificaciones dirigidas a educadores con enfoque en el uso instrumental de los computadores (A que te cojo ratón, TemÁTICas, Intel, entre otros), momento en el que no se hizo necesaria la reflexión frente al acto pedagógico de estos en el aula. En 2015, apoyándose en lineamientos internacionales, se dividió el programa de formación en tres fases y seis niveles, agregando al uso instrumental del computador la fundamentación pedagógica, comunicativa e investigativa. Pese a este proyecto, Correa Cruz *et al.* (2017) expresan que “se desconoce si efectivamente todos los profesores han realizado la formación en todos los niveles, tal como se propone, y cuál ha sido el grado de transformación percibido en el currículo y en las prácticas de enseñanza y aprendizaje” (p. 90).

Se puede considerar que la masiva llegada de equipos de cómputo y los procesos de formación establecidos por el Ministerio de Educación Nacional desencadenaron miedos y dudas por parte de los docentes, apareciendo en ellos posturas tecnófobas donde las TIC no tienen ninguna cabida en sus procesos educativos; mientras que otros tecnófilos se identificaron con el uso operativo y técnico, haciendo de ellas una herramienta imprescindible para resolver sus necesidades en el aula. Sin embargo, no se puede olvidar la trascendencia de generar otros cambios en la escuela que permitan que tecnologías como el computador se empleen como herramientas de la información (*mindtools*), término utilizado por David H. Jonassen de la Universidad de Missouri para diferenciar el uso técnico y operativo de los computadores con la construcción de conocimiento a partir de su utilización. Ciertamente, se está presentando una transición entre ciertos modos de ser y estar en el mundo, los cuales solicitan otras formas de enseñar y

aprender distintas a la escuela ideada para responder a unas necesidades particulares de la modernidad (Sibilia, 2012).

Para terminar, se hace pertinente resaltar que si se mira la escuela en sus diferentes épocas, las tecnologías siempre han estado presentes y los sujetos se han adaptado a ellas, encontrando sentido a su utilización en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esta época digital, tanto tecnófobos como tecnófilos son extremos que resisten el empleo de las TIC en la escuela, puesto que no permiten un verdadero uso crítico de estas, el cual posibilite transformaciones en el aula y en las maneras de ver y actuar tanto de educandos como de educadores.

Reflexiones finales

De acuerdo con el panorama esbozado, es pertinente considerar una postura intermedia, la cual convierta el educar en un aprendizaje colectivo mediado por las TIC y, así, que enriquezca las subjetividades y las singularidades de sus protagonistas, dado que se está presentando una transición entre ciertos modos de ser y de estar en el mundo, los cuales requieren unas formas de enseñar y aprender diferentes a la escuela (normalizada), de tal manera que se responda a unas necesidades particulares de la modernidad.

Las subjetividades de la modernidad (introspección o concentración) se están encontrando con subjetividades contemporáneas (visibilidad, conexión y dispersión) y con las tecnologías de la información como elemento mediador. Es así como las tecnologías permiten que emerjan otras prácticas pedagógicas en las que los docentes y estudiantes entren en diálogo en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, dejando de lado prácticas tradicionales que limitan la construcción y reflexión de los aprendizajes de manera colectiva. Para Tobeña (2011), los cuerpos contemporáneos son menos compatibles con la escuela y con las tecnologías escolares, pues estas instituciones se crearon para modelar sujetos y subjetividades modernas, en consecuencia difieren de las necesidades del contexto actual. De este modo, la mediación tecnológica en la educación precisa de unas prácticas pedagógicas distintas a las lógicas convencionales de la escuela.

En esta época digital, tanto tecnófobos como tecnófilos son extremos que originan resistencia a las TIC en la escuela, puesto que no permiten un verdadero uso crítico de ellas para generar en el aula acontecimientos otros en alumnos y docentes; esto en razón de que la escuela en sus diversos momentos ha contado con la presencia de las tecnologías, por lo que los sujetos se han adaptado a ellas,

encontrando apropiación y sentido a su utilización en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para concluir, la visión reflexiva acerca del empleo de las TIC en el aula se enfoca en presentar y orientar el desarrollo de las clases, sobreponiendo la fundamentación pedagógica al uso operativo y técnico de las herramientas tecnológicas. Lo anterior no significa que la exploración y el conocimiento de las herramientas tecnológicas se dejen de lado, pues es desde ahí donde se evalúa la pertinencia y el uso de ellas de acuerdo con la práctica pedagógica que se ejecute en clase para alcanzar aprendizajes significativos en los educandos.

Pensar el aula en la contemporaneidad: una mirada en sentido humano como apuesta epistémica⁹

*Juan David Sáenz Peña
Mario Alberto Álvarez López*

Con el desarrollo de esta reflexión, se construye la apuesta epistémica de pensar el aula habitada en un tiempo y un escenario específicos. En ese sentido, se tiene como propósito crear un lugar comprensivo sobre el acontecer en el aula, con respeto al sentido de lo humano, movilizado por los actores que la constituyen, docentes y alumnos, a partir de una exploración e interpretación a modo de estudio de caso en el Colegio Comfenalco, Quindío. Con esta intención, se parte del interrogante: ¿cuál es el sentido de lo humano y del lugar, desde una perspectiva contemporánea, que emerge en el aula en los grados séptimos del Colegio Comfenalco en Armenia, Quindío? Para rastrear las percepciones y respuestas de los actores, inicialmente se elabora un marco de referencia teórica y conceptual en torno a las nociones de aula y contemporaneidad, seguido de la configuración de un contexto epistémico y de lógica que orienta la meditación.

En cuanto a lo metodológico, el estudio descansa en un enfoque cualitativo con un alcance comprensivo, haciendo uso de diferentes técnicas de recolección de datos como el grupo focal y las entrevistas semiestructuradas con maestros y estudiantes de los grados y la institución señalados. Cabe agregar que esta deli-

9. Investigación realizada como obra de conocimiento que se vincula con el macroproyecto de investigación denominado: *Pertinencia de los proyectos educativos institucionales – PEL, de las instituciones educativas con el proceso de desarrollo humano*, apoyado por la USB Cali.

beración es el resultado de una obra de conocimiento y se suscribe a la línea de investigación de educación, sociedad y desarrollo, la cual invita a preguntarse por la condición humana en las relaciones entre sujetos y territorios, en este caso en los entornos educativos, como la escuela y el aula.

Pensar desde miradas filosóficas, sociológicas y pedagógicas el aula y, a partir de ahí, la producción de subjetividades, demanda la convocatoria y el diálogo con pensadores como Paulo Freire, Gilles Lipovetsky, Felipe Pigna y Darío Sztajnshrajber. De este modo, con la indagación realizada es posible postular que el sentido de lo humano y del aula no es algo unívoco y generalizable; de manera que se debe reconocer que esta última se trata de un lugar, del encuentro de los actores que la habitan y producen el sentido de lo humano. Un sentido que no se agota, que se construye permanentemente como acontecimiento ético y político.

Introducción a modo de problematización

El cuestionamiento sobre el sentido de lo humano y del aula en un escenario de identificación de la contemporaneidad lleva a reflexionar acerca de la emergencia de significados que se presentan al interior del aula, partiendo de la percepción de los actores, docentes y estudiantes. En este sentido, la naturaleza y el alcance del problema se circunscriben a que el aula no está siendo pensada por los actores que la componen ni responde a la realidad de un tiempo con unas características particulares, tal como es el caso de la época que se comparte y se denomina la contemporaneidad, y que sucede en el tránsito de lo moderno a lo posmoderno.

Existen buenas intenciones de las instituciones educativas por lograr una lectura apropiada del aula, pero al no advertir lo que surge en ella en tiempos contemporáneos, se dificulta una interpretación de las percepciones que ahí se generan; en particular de los educandos, cuyas aspiraciones e intereses justifican su presencia. En este panorama, los profesores reconocen que se encuentran ante seres con una cosmovisión apoyada en una época de singularidades que afectan inherentemente las intenciones con las que van al aula.

Para iniciar, es significativo a modo de problematización situarse en el ámbito de qué significa pensar. De una manera presuntuosa, pero sin negar el pensar en absoluto, Heidegger (1994) afirma que los seres humanos no saben pensar, por ende, no piensan, pese al acercamiento que se tiene hacia la filosofía. Al parecer, señala el autor, se filosofa sin cesar, pero no se piensa. En consecuencia, se puede filosofar sobre el aula, pero no pensarla. Así, por ejemplo, el aula se piensa, porque se toman decisiones de lo que debe acontecer en ella; sin embargo, el acto de

pensar va más allá de actuar en los ámbitos de la enseñanza y del aprendizaje por parte de los actores ahí presentes.

El tiempo actual invita actuar, pero posiblemente no a pensar ni reflexionar para el caso particular del aula. Lo provocador del asunto se muestra en que todavía no se piensa en el acontecer de dicho lugar y de su sentido humano. Como lo expresa Heidegger (1994), “Todavía no, a pesar de que el estado del mundo da qué pensar cada vez más. (...) Es posible que, hasta nuestros días, y desde hace siglos, el hombre haya estado actuando demasiado y pensando demasiado poco” (p. 114).

En ese orden de ideas, se hace presente un aula intervenida, aunque no pensada en relación con lo que acontece en ella en tiempos contemporáneos. En principio, el aula es intervenida por actores externos, tal como lo plantean Martínez *et al.* (2003) al mencionar que

Desde la segunda mitad del siglo XX, los asuntos educativos de los países, particularmente de los llamados países del tercer mundo, adquieren una dimensión multinacional. Desde ese momento las decisiones educativas de los diferentes gobiernos comenzaron a depender cada vez más de las discusiones y programas desarrollados al interior de los recién creados organismos de cooperación internacional, principalmente la Unesco y la OEA. (p. 24)

Estas instituciones fueron creadas con una mirada desarrollista, se podría pensar que con buenas intenciones, buscando una educación de calidad y de amplia cobertura. El dilema radica en que pasan a ser los referentes a la hora de pensar la educación y, por ende, lo relacionado al aula y a su acontecimiento como expresión intersubjetiva de quienes la habitan. No obstante, en el sentido desarrollista, las instituciones educativas y, al interior de estas, las aulas actúan:

Como instancias canalizadoras de recursos económicos e intermediarios en los procesos de transferencia de tecnología, los organismos internacionales de cooperación se convirtieron en los orientadores de las políticas educativas de los países del continente, iniciando un proceso de homogeneización, tanto en el ritmo como en los contenidos de las reformas educativas. La educación pasó así, de ser un problema nacional a constituirse en un asunto de orden multinacional, en donde los países industrializados y las instituciones financieras internacionales incidieron de manera considerable en los nuevos rumbos educativos. (Martínez, 2012, p. 25)

A partir de ello, emerge como inquietud: ¿deben ser estas organizaciones las encargadas de regir las políticas educativas del contexto particular? No está mal recibir ayudas y consejos por parte de este tipo de entidades, ¿pero hasta qué punto deben estas últimas pensar lo que sucede en ese ambiente del aula, de las culturas, de las sociedades y de las perspectivas políticas tan diversas en términos de contextos dependientes?

En consecuencia, se podría plantear una respuesta que surge desde el pensamiento de Paulo Freire (2005), en su obra *Pedagogía del oprimido*, quien asevera que “el liderazgo no puede pensar sin las masas, ni para ellas, sino con ellas” (p. 170). Pensar el aula debería ser asunto principalmente de los seres que la componen, la habitan, la viven; lo que introduce otro dilema. El docente no tiene tiempo para pensar el aula, debido a la cantidad de procesos burocráticos con los que se deben cumplir tanto en esta como fuera de ella, con el fin de responder a un modelo de gestión educativa. Este pensamiento es recalcado por Chacón (2011) cuando dice que el maestro es:

Mediatizado por la multiplicidad de ocupaciones, obligaciones, disposiciones a las que tiene que cumplir y para el efecto, se instala en la marca evasiva de su agotamiento. Esta marca no es expresión de ser feliz, está salpicada de angustia y atizada por la acumulación de textos, contenidos, papeleos que debe allegar para lograr el récord previsto. (p. 182)

En síntesis, se trata de un profesor coartado, sin posibilidades de hacer un pare y pensar lo que vive, comparte y proyecta en el ámbito del lugar denominado aula, salón de clase, espacio para la enseñanza y el aprendizaje, entre otros que lo significan y le dan sentido.

Para continuar, es pertinente destacar que en la presente reflexión, pensar se comprende como un acto de meditación profunda, el cual requiere de un análisis detenido en cuanto a lo que se percibe como aula, las intencionalidades, necesidades y demandas de los actores educadores y educandos, en un lugar y un tiempo determinados. Pensar en lo que se hace, en cómo se llega al aula, en cómo llegan los alumnos, en lo que se enseña y cómo se enseña; es decir, pensar en lo que se siente.

En un artículo sobre la burocracia en la academia, se afirma: “*Academics are spending less and less time thinking, reading and writing, and ever more time filling out forms*” (Glaser, 2015, párr. 1). No hay tiempo para pensar por tanta ocupación en actividades que no tienen que ver directamente con el aula; de igual forma sucede con los administrativos de la institución. La cuestión es que ellos y los

encargados de pensar el aula no la miran desde una realidad construida con los seres humanos que la habitan. Este pensar debe ser un acto contemplativo que se crea en conjunto, a manera de pensamiento que se pone en común, a través de los actores que la conforman directamente (docentes y estudiantes) y en vínculo con lo que se proyecta, se reconoce y se comparte como proyecto de sociedad, y con el sentido de lo humano.

Distinguiendo su perspectiva ambiental y al pensar el aula, Chacón (2011) refuerza la idea de que “las normatividades (...) son producidas desde los estrados ministeriales, los cuales son propuestos sin que haya una contextualización propicia en términos de espacios, tiempos, territorios, saberes en cercanía al recinto escolar” (pp. 183-184). ¿Quiénes mejores que las mismas personas que habitan el aula para pensarla? Es una pena que, al parecer, en las instituciones educativas el investigar, filosofar y pensar, así como proyectar social y humanamente el aula, terminan siendo propósitos a los que se les da valor solo en el discurso y no en la práctica.

En ese marco, el pensar en las maneras en las que se habita el aula en la contemporaneidad es una necesidad que no se debe seguir pasando por alto. Pensar en lo que está emergiendo en este espacio académico y vivencial, desde las configuraciones de sentido de los seres que la forman, permite alcanzar ciertas comprensiones de lo que se suscita ahí; lugar que produce subjetividades, sujetos y seres que, de acuerdo con la mirada de sociólogos como Gilles Lipovetsky, se enfrentan a la pérdida de confianza en las autoridades y en las instituciones que otrora eran referentes de orientación para la vida, y a las condiciones de certidumbre para proyectar la existencia.

De igual modo, los sujetos que habitan en la contemporaneidad el aula proyectan ciertos procesos de personalización, donde –por ejemplo– el esfuerzo, la disciplina y la formación ya no son virtudes y comportamientos que se deben seguir, sino que se tiende a una mente permeada por el hedonismo. Felipe Pigna (como se citó en Provéndola, 2019) habla de un aula dirigida a seres que ya no existen, cuestión que se trata preliminarmente en el presente escrito, la cual descansa en la construcción de una obra de conocimiento.

Las cavilaciones enunciadas encauzan esta meditación a responder la siguiente pregunta: ¿cuál es el sentido de lo humano y del lugar contemporáneamente que emerge en el aula en los grados séptimos del Colegio Comfenalco en Armenia, Quindío? Por consiguiente, la apuesta de la presente indagación es pensar el aula desde la visión de los autores como actores y partícipes de la reflexión propuesta, acompañados de la convocatoria de autores y pensadores; además

de la configuración de un contexto epistémico que orientó el trabajo de campo en el lugar mencionado.

Se desprende de lo expuesto, la necesidad de realizar un acercamiento conceptual de las siguientes categorías: aula y contemporaneidad. ¿Qué es el aula? ¿Cuáles han sido sus intenciones desde su surgimiento? ¿Qué tipo de sujetos forma el aula en la contemporaneidad? ¿Es un espacio que tiene en consideración las subjetividades de ese individuo? ¿Realmente está teniendo en cuenta las dinámicas en las que se mueve ese ser? ¿Se hace necesario que el aula cambie?

Desarrollo de la reflexión a manera de contexto epistémico

Se continúa con el desarrollo de la reflexión trazada, a manera de contexto epistémico, entendido por los autores como un territorio de pensamiento que se produce a modo de horizonte de significación y sentido. Con ello, se hace posible el abordaje de la temática que se referencia enunciativamente en las nociones que se señalaron en el acápite anterior como categorías. Para iniciar, Perniola (2008) plantea que en el aula-patio es posible

Una pulsión de identificación inmediata, de participación, de reunión de almas: es un mundo de susurros y confidencias, de arrobamientos y afinidades, de influencias y de fusiones de silencios elocuentes y palabras cómplices, de recuerdos y añoranzas, de anhelos, de emociones, de afectos y de sensaciones que sustentan recíprocamente y sintiendo el sentir. (p. 75)

La conceptualización sobre el aula se complementa con la visión de Alberto Martínez (2012), desde su perspectiva de la historia de la educación en Colombia, y de Carlos Chacón (2011), a partir de una mirada sensible de este espacio tan importante en la construcción de la sociedad. Por su parte, la categoría contemporaneidad se fundamenta en el criterio de Gilles Lipovetsky (1998), de acuerdo con su obra *La era del vacío*, donde esta se entiende como posmodernidad. Cabe aclarar que no es la intención del presente escrito ahondar en el concepto de contemporaneidad o posmodernidad, sino dar cuenta de ciertas percepciones que se producen en el aula por parte de los actores que la habitan.

En consecuencia, en primer lugar, se propone un rastreo conceptual del aula, transitando por el sentido del acto de pensar, y se finaliza con la reflexión sobre la contemporaneidad, época donde surgen otras formas de subjetivación, las cuales se convierten en horizontes de significación y sentido para pensar el aula en la contemporaneidad, rastreando las percepciones de los actores que la habitan en la institución mencionada.

El aula: un rastreo de su significado

El aula desde una definición poética y ambiental, en palabras de Carlos Chacón (2011), se concibe de la siguiente forma:

Pensamiento educativo ambiental: aula-cuerpo-tierra mezclados. Aula, del griego *aulé*, de corte soberano y palaciego. Palabra que usaron los romanos, en el sentido de palacio, patio, el lugar más bello de la casa. Entonces: aula-patio, como el lugar más bello del recinto escolar; el patio-aula como morada temporal de encuentro de entre-cuerpos. Aula resemantizada como célula (del latín *cellula*-pequeña celda), no en el deseo del encierro, del atrapamiento, sino en la especie de celda de abeja como lugar de labor del apresurado insecto, que en tránsitos por los vértices céricos y mielíferas cavidades, hacen geometría inestable de los recintos aceitosos y nutrientes, en donde se diseminan acuerdos afectivos, traducidos por el frenesí apícola danzante. (p. 265)

El modo de cargar de sentido que tienen los autores de la presente indagación implica un acto lleno de pasión a la hora de pensar el aula, un enfoque diferente a lo convencional; así, el valorarla con base en otras miradas más sensibles y conscientes provocan deseos de pensarla. En este orden de ideas, se trae a colación a Chacón (2011), quien precisa varios acercamientos al aula como los que se señalan enseguida: el lugar más bello de la institución donde se encuentran seres únicos; ese espacio donde “se suscitan relaciones, tensiones, rompimientos y junturas de discursos, de maneras de percibir la vida; lugar no sosegado” (pp. 64-65); es un espacio vivo, en movimiento, donde el lenguaje, los pensamientos, los roces, las alegrías y las tristezas se encuentran; un encuentro de subjetividades que constantemente generan tensiones y posibilidades; “un lugar del habitar-maestro, no como espacio ocupado, sino como espacio de los ritmos, en donde no ocurre la labor educativa en torno a materias brutas, sino en torno a cuerpos vivos” (p. 74).

En la presente reflexión, el concepto de pensar se complementa con el mirar. De hecho, para poder pensar en el aula como aquí se propone, se hace indispensable mirar. De ahí, por ejemplo, que una persona o un grupo puedan pensar el aula sin mirarla, por medio de percepciones y con ciertas intenciones posiblemente positivas, pero sin ser esto suficiente. Por tanto, se hace necesario que los seres que conforman el aula y que la miran constantemente, la piensen. El mirar el aula desde una intencionalidad sensata, profunda, consciente y sensible permite tener una lectura de la realidad más clara para eso que se moviliza a través del pensamiento.

El aula se significa como el encuentro intersubjetivo entre docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes. No se ve el aula meramente como un salón de clase; sino como la aproximación entre sujetos con unas intenciones de carácter académico, aunque sea más que materias, conocimiento, información y notas; es un espacio que debe ser pensado en función de seres que evolucionan, que razonan. En ese sentido, es imposible pensar el aula solo en torno a información que posiblemente no está aconteciendo, a actividades que no tienen sentido al colocarlas ante tiempos y seres con cosmovisiones diferentes.

En algún punto de la historia, el aula surgió con ciertas intencionalidades, entre ellas: formar ciudadanos, poner en contacto grupos humanos con el conocimiento y la cultura universal, enseñar saberes y moldear conductas, donde la instrucción como expresión de lo educativo se genera a partir de una necesidad de supeditar conductas. La escuela nació con los hombres del campo que seguían las mismas costumbres de sus ancestros, quienes no contaban con una perspectiva distinta de mundo desde lo social y religioso; de manera que se pretendía perfeccionar seres imperfectos, además de normalizar y controlar los posibles desvíos o las anormalidades de los cuerpos infantiles, disciplinar el cuerpo. En este escenario, Scharagrodsky (2007) señala características como

La clausura (el encierro), la cuadrículación (cada cuerpo en su lugar, tantos espacios como cuerpos hay), las ubicaciones funcionales (articulación del espacio individual, por ejemplo, con los procesos de producción) y el rango como unidad del espacio (espacio definido a partir de una clasificación). (p. 5)

Los grandes pedagogos entre los siglos XVI y XIX de alguna forma coincidieron en la necesidad de regular los cuerpos. En Argentina, contexto del aporte de Scharagrodsky (2007), en el siglo XIX se instalaron técnicas para normalizar los posibles desvíos del cuerpo, como “las tareas escolares con el fin de ordenar las multiplicidades confusas y moralmente perniciosas” (p. 5).

Con base en pensar en las intencionalidades primeras del aula, se desprende una serie de cuestionamientos que invitan a mirar-pensar este espacio en tiempos actuales: ¿cuál es la intención del aula hoy en épocas contemporáneas? ¿Permanecen estas intenciones? ¿Qué tipo de intencionalidades tienen los maestros, administrativos y rectores con el aula? ¿Qué se percibe hoy en el aula? Al respecto, se podría afirmar anticipadamente que una de las intenciones principales del aula en la actualidad, aparte del disciplinar el cuerpo, es el poner al humano en contacto con la ciencia y la tecnología para construir conocimiento. ¿Se ve

esto reflejado? A pesar de que se busca producir conocimiento, la realidad de hoy se sujeta aún a sus inicios. En tal sentido, Alberto Martínez (2012) refiere:

La escuela tuvo poco que ver en sus inicios con el conocimiento; instituyó unas formas de regulación del tiempo y el espacio que determinaron el tipo de prácticas que se realizaban (ejercicios basados en la repetición, en lo consuetudinario) y que dan una importancia capital al cumplimiento del horario. Con ello se ratifica que en sus comienzos dicha institución no tuvo como tarea fundamental la educación, el conocimiento o la ilustración de los individuos sino el amoldamiento, especialmente de los niños pobres. (p. 94)

De este modo, se creó el salón de clase con intenciones de regular, moldear y vigilar. Como un espacio en el que los cuerpos que lo habitan disponen de un lugar a ocupar y en donde el silencio es indispensable para realizar un buen ejercicio académico. Así:

El discurso pedagógico moderno supuso la distribución rigurosa de los cuerpos. De hecho, en el siglo XVII surgió el concepto de salón de clases, aspecto muy importante ya que diseñó una cuadrícula en la que cada celda le correspondió a un cuerpo. Todos estaban vigilados por un adulto que, generalmente, ocupó el lugar del saber y de la autoridad. (Scharagrodsky, 2007, p. 5)

Hoy podemos presenciar algo no muy distante a la razón principal para la cual se creó la escuela y, al interior de ella, el aula. Las prácticas pedagógicas terminan enfocadas en apaciguar un grupo de estudiantes inquietos, ausentes, sin una explicación clara de por qué hacen lo que hacen; unos seres heterónomos que difícilmente tienen voz y voto. Este panorama “permitió naturalizar el espacio del cuerpo infantil como el de un sujeto dependiente, obediente y fundamentalmente dócil” (Scharagrodsky, 2007, p. 5). En la actualidad, las condiciones son diferentes; las nuevas generaciones entran en un mundo informático, donde las vendas que antes existían ya no están, lo cual empieza a ocasionar inconformidad en las intenciones y los enfoques que dispone el aula para quienes se encuentran ahí como docentes.

¿Cómo es posible pretender que los educandos no expresen su humanidad y su queja ante un sistema opresor? En especial si se tiene presente que son sujetos multicomplejos, con diversas necesidades, contextos, formas de aprender, personalidades, tiempos de apropiación del conocimiento y modos de ver la vida. Así, el maestro opta por desarrollar prácticas que controlan a un grupo de

niños y jóvenes que van perdiendo el sentido de la necesidad de memorizar o plasmar tanta información en un cuaderno. También, se debe considerar que el solo hecho de estar en la era de la información agudiza más el problema. ¿Tiene sentido escribir en un cuaderno datos que se encuentran en línea? En ese sentido, el aula es “un espacio de encierro que en su propio límite produjo unas formas específicas de subjetividad [y configuración del sujeto]: escolares, alumnos, cadetes, niños, decuriones, aprendices, empollones, discípulos, etc., hechos a la medida de cada modelo y de cada lugar” (Martínez, 2012, p. 163). Ahí, a través de tareas rutinarias, se establecen tipos de conducta, de prácticas y de sujetos.

Anteriormente, las personas no tenían un fácil acceso a la información. A mediados de los setenta, la sociedad de la información se establece caracterizando “a una sociedad por un modo de ser comunicacional, que atraviesa todas las actividades (industria, entretenimiento, educación, organización, servicios, comercio, etc.” (Crovi, 2002, p. 16). En el ámbito educativo se hace necesario replantearse profundamente la organización de las actividades educativas debido al fácil acceso a la información y al conocimiento. ¿Qué tipo de sociedad llega al aula, a la luz de los sujetos que la habitan? ¿Qué tipos de subjetividades se generan en el aula? ¿Puede el aula soportar o manejar a un sujeto totalmente diferente al de tiempos pasados? Por consiguiente, es necesario cuestionar las prácticas que se llevan a cabo en una época con seres de una cosmovisión distinta a la de antes. Según Martínez (2012), en el aula se constituyó un tipo de sociedad, pues era un lugar donde se buscaba formar personas con un sentido claro, el de un sujeto dispuesto a trabajos específicos. En ese orden de ideas,

La educación escolar, que más tarde conoceremos como escolarización, desempeñó una función inmanente y constitutiva en el proceso de gestación de sujetos, que asumieron unos tipos de comportamiento y de relación con el trabajo, el saber, la vida, y jugaron un papel fundamental en la constitución de un tipo particular de sociedad y no solo una función superestructural o de reproducción de la ideología dominante y de afianzamiento de las clases sociales. Desde esta perspectiva, la educación no fue una práctica social derivada del sistema productivo o determinada por las relaciones sociales de producción, sino que ella fue constitutiva de realidad social, como también de un tipo especial de sujeto, dispuesto como buen vasallo y buen cristiano, que estuvo en la obligación de trabajar o por lo menos ser útil socialmente. En últimas, la escuela no preparaba al trabajador, producía lo que lo disponía moralmente para el trabajo. (p. 167)

¿Es todavía el aula un referente de constitución de sociedad o de qué modo está aconteciendo en estos tiempos? A este espacio llegan seres con intencionalidades

diversas, entre ellas, y como se diría en el argot popular, el ser educados con el fin de tener el conocimiento necesario para “ser alguien en la vida”. De este modo, ¿qué se proyecta hoy en el aula?

Tratar de llevar un rastro claro a través de la historia sobre la escuela y el aula es complejo, pues este espacio educativo no es estático por el simple hecho de albergar sujetos que están generando constantemente cuestionamientos, tensiones, indagaciones y posibilidades. Alberto Martínez (2012) refiere que “la escuela es un acontecimiento histórico difícil de fotografiar” (p. 15), de lo cual se infiere que el aula no es fácil de determinar ni de predecir. Sin embargo, en esta reflexión y en compañía de una obra de conocimiento, se pretende –en lo posible– realizar una aproximación a ciertas emergencias del aula de hoy, desde un lugar específico, pero contrastándola con experiencias y teorías que propicien meditaciones comprensibles sobre ella. El aula se debe mirar o pensar de una manera más fenomenológica y acontecimental, de modo que permita acoger como espacio un lugar más propicio para el sujeto contemporáneo.

En líneas generales, el aula tiene historia, intencionalidades y un significado profundo en el proceso educativo. En consecuencia, surgen muchas dudas, algunas ya enunciadas en el presente texto y otras que se plantean más adelante como provocación para investigaciones posteriores que se enmarquen en el ámbito de pensar la contemporaneidad como el lugar de subjetividades nacientes. De esa forma:

Este horizonte de sentido, emerge, al preguntarnos: ¿cómo podemos repensar la educación en medio de las mutaciones que estamos experimentando? Tratamos de identificar las tendencias y contextos en los cuales podemos pensar una nueva perspectiva teórica de la educación para los tiempos que estamos viviendo. Partiendo de un enfoque filosófico de la complejidad, trataremos de distinguir los aspectos sociológicos, pedagógicos, psicológicos, económicos, culturales y políticos que están en juego. Intentaremos adicionalmente, comprender los nuevos paradigmas y teorías que pueden ayudarnos a entender las metamorfosis de la educación. (Pérez, 2010, p. 7)

La historia del mundo, a través de diferentes sucesos trascendentales en unos ciertos periodos de tiempo, se ha dividido en distintas épocas o edades. Se habla de la prehistoria, la Edad Antigua, la Edad Media, la Edad Moderna y, hoy, de la Edad Contemporánea o Posmoderna. Procediendo desde una visión eurocentrista, el término contemporaneidad se define como el periodo desde la Revolución francesa (1789) hasta la actualidad. Esta época, así como las otras,

presenta características singulares que moldean un tipo de subjetividad en los seres que la habitan. Entre algunas de estas se encuentra la fuerza de la ciencia como práctica discursiva, la cual tensiona el discurso religioso de la Iglesia. El capitalismo con sus corrientes ideológicas, partiendo de la razón (la Ilustración) y el placer les ha quitado fuerza a las religiones en Occidente. Esto influye considerablemente en la sociedad, toda vez que una de las instituciones que regían el comportamiento de los sujetos se ha empezado a difuminar.

Otro de sus atributos principales es el nacimiento de los principales medios de comunicación; de manera que se conoce hoy por hoy como la era de la información. Anteriormente, el contacto con la información era difícil. En el campo de la educación, solo las instituciones educativas contaban con el conocimiento sobre la vida y el mundo. Hoy en día, en gran parte del mundo oriental y occidental, se puede contar con avances tecnológicos e informáticos, además de construir conocimiento sin la necesidad de la presencia de la institución educativa. Estos cambios están relacionados directamente con el problema que se viene planteando. El aula hay que pensarla teniendo en cuenta todos estos cambios. Los medios de comunicación y las facilidades de acceder a la información afectan de alguna manera las condiciones, el desarrollo y las intenciones de la escuela y del aula; se alteran en el ámbito tanto humano como en el del contacto con las formas de producción y validación del conocimiento y de la cultura universal.

El aula es un espacio que se conforma por seres influenciados principalmente por pantallas, elemento que posee un influjo notable que se debe tener en consideración. A modo de ejemplo, esto se puede percibir en los grandes influenciadores con la falta de preparación previa y la necesidad de estudios académicos para ser exitosos. Los jóvenes se preguntan con constancia: ¿para qué estudio si mi *influencer* o la persona que sigo no estudió para lograr lo que los profesores no han logrado (una vida de lujos, viajes, etc.)? Este tipo de figuras públicas alimentan el deseo de lograr las cosas sin mayor esfuerzo ni disciplina, instalados en el entretenimiento y no en los lugares propios de la academia. Así, el aula termina llena de este tipo de subjetividades, quienes pierden el interés cuando no se ve un futuro muy claro ni cercano de contraprestación al esfuerzo y a la dedicación que demandan los procesos formativos institucionalizados.

Igualmente, es de valorar cómo perjudica al cuerpo la continua exposición a las pantallas, la cual “es asociada a problemas de autocontrol, de déficit de atención, problemas de ansiedad, mayores niveles de depresión infantil, insatisfacción con la imagen corporal y [probablemente] un mayor fracaso escolar” (Comunicae, 2020, párr. 5).

De acuerdo con lo expresado, el aula debe tener en cuenta todos estos aspectos con el fin de lograr lo que intenta alcanzar. ¿Cómo es posible acercarse a sujetos absortos por el entretenimiento mediático? Pensar alrededor del asunto demanda que las condiciones formativas relacionadas con lo humano y lo académico se pongan en permanente tensión. Pensar el aula adherida de una manera paralela a las necesidades y a los cambios que surgen constantemente en la sociedad. Pensar el aula en la contemporaneidad refiere a llevar a cabo dicho ejercicio hoy, en tiempos actuales, los cuales son impredecibles, donde pareciera que no hay referentes claros ni, por lo tanto, la formación de subjetividades que afectan de alguna manera las intenciones y vivencias que se generan en el aula.

En ese sentido, el filósofo argentino Darío Sztajnszrajber piensa lo contemporáneo desde una visión filosófica. Él se pregunta qué son el pasado y el presente. Al respecto, plantea que los seres están en un movimiento constante. Además, el argentino hace una crítica en cuanto a la filosofía en la actualidad, a poder ver la filosofía en cuestiones de actualidad. En su discurso, es interesante cómo lleva el tiempo a lo no pensado, cuando –por ejemplo– afirma que la actualidad no existe y que es difícil delimitar lo actual o contemporáneo a un espacio de tiempo, en otras palabras, es complejo definir lo actual. Por consiguiente, manifiesta que lo actual siempre se está escapando, porque si se quiere pensar en lo que está sucediendo, al hacerlo eso ya ha pasado y ¿sería cuestión del pasado? ¿Dónde se pone el límite de la realidad actual? ¿Dónde empezó la realidad actual? En este orden de ideas, concebir y comprender lo contemporáneo depende no solo de los saberes disciplinares aportantes a la educación, sino de reconocer el acontecimiento ético y político de la formación al interior del aula.

Por su parte, el filósofo y sociólogo francés Gilles Lipovetsky (1998), en *La era del vacío*, analiza la sociedad posmoderna o contemporánea aludiendo a unos rasgos y unas actitudes muy definidas que reflejan la sociedad y al sujeto actual. El filósofo franco se refiere al proceso de personalización que ha nacido históricamente; este es caracterizado por nuevos comportamientos sociales, donde se legitiman valores hedonistas, dando libertad a la personalidad.

Desarrollo y resultados de la investigación

Pensar el aula en la contemporaneidad significa pensar el sujeto áulico de esta época. En cada periodo trascendental de la historia permanece una cosmovisión que tiende a configurar al ser, configuración que debería pensarse en términos de su época existencial. Para interés de esta reflexión, se busca explorar el tipo

de individuo que constituye el aula actualmente y cómo inherentemente afecta ese encuentro intersubjetivo con el otro y los otros.

Se pretende referir, a continuación, el tipo de persona que vive en la época actual con unas características particulares. ¿Qué tipo de seres componen hoy el aula? ¿El tiempo actual influye en el encuentro en el aula con sus intencionalidades? Así, se busca tener una mirada con cierta objetividad de los seres que conforman el aula en la contemporaneidad, para luego contrastarlo con las vivencias de los autores desde su experiencia en ella y lo que han observado e indagado. En consecuencia, se proponen unos lugares comprensivos que permiten tener algunas razones que justifican tendencialmente su comportamiento como sujetos históricos, éticos y políticos; estos escenarios son los que se exponen enseguida.

En primer lugar, ¿el aula está compuesta por seres que, al parecer, van perdiendo la confianza? El individuo de hoy, que ha sido criado en un contexto de mayor uso de las comunicaciones y las tecnologías digitales, ya no cree en las instituciones que otrora ofrecían cierta seguridad y solidez a la sociedad; entre ellas, la familia es un concepto que se ha difuminado. Verbigracia, se observa a muchos de los educandos perjudicados en términos familiares. Ello hace que el sujeto no le encuentre sentido a una práctica donde sus emociones y afectos han sido influenciados por circunstancias como un divorcio o la ausencia de uno de los padres. En otras palabras,

El desierto crece: el saber, el poder, el trabajo, el ejército, la familia, la Iglesia, los partidos etc., ya han dejado globalmente de funcionar como principios absolutos e intangibles y en distintos grados ya nadie cree en ellos, en ellos ya nadie invierte nada (...); ¿quién cree en la familia cuando los índices de divorcios no paran de aumentar, cuando los viejos son expulsados a los asilos, cuando los padres quieren permanecer “jóvenes” y reclaman la ayuda de los “psi”, cuando las parejas se vuelven “libres”, cuando el aborto, la contracepción, la esterilización son legalizadas? (Lipovetsky, 1998, p. 35)

Los estudiantes son seres que llegan al aula con vacíos emocionales y afectivos, por lo que piensan: ¿qué tan importante es este ejercicio matemático cuando mi casa se derrumba? ¿Qué sentido tiene socializar con otro grupo de personas en un espacio académico cuando no lo puedo hacer con mis padres y hermanos? Esta es una de las emergencias en sentido humano que hay que considerar cuando se pretende pensar el aula, a partir de cuestionamientos que no se expresan con un sentimiento existencialista, sino que tienen la intención de permitir la reflexión alrededor de qué tipo de sujetos componen el aula. Abordar seres con esta clase

de vacíos repercute la intención con que el maestro presenta un tema. Ahora, ¿el educador es consciente de las subjetividades de ese alumno que llega cada día al aula? Al respecto, es menester formular muchas dudas, independiente de si se encuentran respuestas o no, al menos se medita sobre las prácticas educativas que corresponde efectuar en calidad de docentes.

En este escenario, es preciso recordar que algunos valores han cambiado o se transforman, por lo tanto, son cada vez más las incógnitas referentes a ¿quién cree aún en las virtudes del esfuerzo, del ahorro, de la conciencia profesional, de la autoridad o de las sanciones? La actualidad puede concebirse como la era del vacío, que se conforma de seres que ya no creen en el esfuerzo y se preguntan constantemente: ¿para qué me esmero si la vida es muy corta? ¿Para qué me desvelo si hay gente que es millonaria solo haciendo vídeos que no requieren mucho pensamiento? ¿Para qué ser profesional? ¿Para qué estudio? Lo cual conduce a indagar si este es el pensamiento de los educandos de séptimo grado del Colegio Comfenalco. Muchos de los seres que habitan el aula probablemente han perdido el sentido de la vida o al menos viven con diversos cuestionamientos que no son fáciles resolver. Todas estas inquietudes se pretenden abordar en la investigación para saber cuál es la percepción real de la población de interés, en relación con los interrogantes movilizados.

Por su parte, otra institución que ha perdido credibilidad es la Iglesia. Desde sus principios, la educación “apuntaban a construir un hombre religioso para la salvación, con una moral definida por la fe, que se dedicarían a Dios ya para contemplarlo, ya para evangelizar a los que no tenían acceso a la verdad divina” (Martínez, 2012, p. 49). Hoy en día, al estar en tiempos donde la inclusión aboga por el respeto a los diferentes pensamientos y creencias, difícilmente se encuentran instituciones que adoctrinen sobre un dios específico. Así, por ejemplo, la Ley General de Educación (Ley 115, 1994) en Colombia, en su artículo 23, coloca en incertidumbre a las escuelas en el campo de las creencias, puesto que no pueden obligar a nadie a recibirlas. En ese campo, una de las intenciones del aula ha cambiado. Su enfoque principal no es adoctrinar, sino formar principalmente en el ámbito académico.

Además de lo expuesto, como característica primordial, el ser de hoy no cree en nada ni en nadie. Lipovetsky (1998) lo refiere como un “abandono ideológico y político, desestabilización acelerada de las personalidades; vivimos una segunda revolución individualista” (p. 5). El sujeto actual se caracteriza por la falta de creencia en la Iglesia o en un ser impuesto para muchos por el pensamiento judeocristiano. De forma similar ocurre en el campo de lo político. ¿Cómo afecta esto el encuentro en el aula? Al respecto, se podría pensar en la ausencia de un

punto de referencia en comparación con los tiempos pasados, donde las personas tenían claro en quién creer, lo cual daba una sensación de seguridad y un enfoque unívoco en las actividades cotidianas. En la actualidad, ese punto de referencia no está. En ese sentido, es un aspecto para tener en cuenta cuando se piensa en los seres que habitan hoy el aula.

Las instituciones como la familia y la Iglesia suplen elementos clave en el ser humano, como lo son la afectividad y la espiritualidad, y por ende el comportamiento. En muchos casos, los individuos se encuentran vacíos y perdidos en estas dimensiones tan importantes del ser. En ese contexto, el aula está pensada para suplir una necesidad meramente académica y no puede ni debería hacerlo en los otros panoramas; de modo que la identidad de aquellos sujetos está sesgada, debido a que no encuentran afecto ni una razón clara del porqué o para qué existen. Es de recordar que las sociedades cuentan con un referente ideológico en el ámbito espiritual sea cual sea la religión que se profese. Empero,

Los individuos aspiran cada vez más a un desapego emocional, en razón de los riesgos de inestabilidad que sufren en la actualidad las relaciones personales. Tener relaciones interindividuales sin un compromiso profundo, no sentirse vulnerables, desarrollar la propia independencia afectiva. (Lipovetsky, 1998, p. 76)

En una persona con desapego emocional surgen cuestionamientos como los que se han planteado en el presente escrito: ¿es necesaria la afectividad en el aula para alcanzar los objetivos académicos propuestos en ella? Esto debería ser pensado y se deberían construir escenarios para su análisis en torno a la parte relacional y humana que acontece en el aula.

En síntesis, “esa es la sociedad posmoderna, caracterizada por una tendencia global a reducir las relaciones autoritarias y dirigistas” (Lipovetsky, 1998, p. 23). La falta de confianza en las autoridades y ser un sujeto globalizado genera una tendencia a la intolerancia a estar dirigido por una autoridad. El individuo posmoderno busca ser libre y autónomo. ¿Se debe preocupar el aula por ello? Para responder a esta pregunta, es pertinente considerar que “el proceso de personalización es un nuevo tipo de control social liberado de los procesos de masificación-reificación-represión” (Lipovetsky, 1998, p. 24). Lipovetsky (1998) habla de ese nuevo proceso de personalización que iría en contra de lo instaurado en el aula. De este modo, empieza a existir una oposición a la masificación y a la represión. No se hace viable el estar en un espacio con más de treinta personas recibiendo de lo mismo y al mismo tiempo en este nuevo proceso de personalización. Al tener tantos individuos en el mismo lugar, se hacen necesarias

la represión –la cual ya no es aceptada– u otras formas de fiscalizar los cuerpos y las mentes.

En segundo lugar, ¿el aula está compuesta, al parecer, por seres que no existen? Hablando sobre el acto educativo en relación con la historia y los seres que conforman el aula hoy, Felipe Pigna (como se citó en Provéndola, 2019) comenta:

En la enseñanza de la Historia en primarios y secundarios se omite el conflicto, porque se sostiene que el niño no está en condiciones de comprenderlo, cuando en realidad el niño de 2017, vive viendo videos o leyendo cómics donde el conflicto está presente. Además, su capacidad de abstracción y memorización es impresionante: Pokémon tiene 590 personajes y en japonés. El discurso escolar está dirigido a un pibe que ya no existe más, que atrasa cincuenta años. (párr. 6)

En consecuencia, Pigna (como se citó en Provéndola, 2019) afirma que lo que se dicta en el aula en la contemporaneidad se dirige a seres con necesidades y visiones de mundo diferentes. Probablemente, al aula le está siendo complicado conectar con el ser de hoy, en la medida en que mantiene una tradición educativa donde difícilmente hay tiempo para escuchar y conocer esos individuos que posiblemente ya no encajan con las prácticas dispuestas para un sujeto distinto.

En ese sentido, Lipovetsky (1998) refuerza la idea de que “el individuo posmoderno está desestabilizado, de algún modo resulta ubicuista” (p. 41). Se trata de un ser que no se haya en sí; un ser que es y no simultáneamente; un ser que está y no está. ¿Ese sujeto que llega y habita el aula es uno desestabilizado? ¿Cómo pensar el aula desde ese individuo? ¿Cuáles son sus necesidades reales y cómo abordarlas? Interrogantes que deben movilizar a los maestros a pensar el aula en épocas contemporáneas.

El problema que se pretende tratar sobre el aula es el encuentro de dos conciencias que no están siendo (Freire, 2005, p. 57), pues tanto los profesores como los estudiantes se convierten en seres que no son. En su caso, Freire (2005) se refiere a los campesinos y obreros que no tienen otra opción que trabajar sin pensar, sin tener una visión más amplia de la vida, donde son oprimidos por sus jefes. Esto forma un tipo de subjetividad. Dicho pensamiento se podría contrastar con los seres del aula. El docente, por un lado, viene cargado con normas muchas veces absurdas y, por otro, el educando está obligado a lo dispuesto. También, ambos se encuentran atados a una conciencia liderada por lo que impone el sistema, con un enfoque desarrollista; escenario en el que lo económico y la competencia prevalecen por encima de lo humano, ignorando a un ser con rasgos particulares

que posiblemente, no les encuentra sentido a las prácticas en el aula. ¿Se podría pensar, entonces, en un aula compuesta por seres que no son? Esta pregunta debería alimentar las reflexiones actuales sobre la convivencia en el aula por parte de quienes practican la docencia.

Finalmente, en tercer lugar, ¿el aula está conformada por seres en un nuevo proceso de personalización? Lipovetsky (1998, p. 7) habla de un nuevo proceso de personalización donde la sociedad se organiza y se orienta de una forma diferente. Verbigracia, se debe tener en cuenta que la sociedad actual se mueve por una mente hedonista donde el placer prevalece sobre el sacrificio. En otras palabras, “el individualismo hedonista y personalizado se ha vuelto legítimo y ya no encuentra oposición (...). La sociedad posmoderna es aquella en que reina la indiferencia de masa” (Lipovetsky, 1998, p. 9). El ser actual es más relajado que antes, pretende vivir el presente y sacarle el máximo goce, por ende, ya no encuentra sentido en el esfuerzo. Pensando en el sujeto que habita el aula esto forma una nueva subjetividad del aula.

De esta manera, el individuo del aula de hoy parecer se “alérgico al esfuerzo, a las normas estrictas y coercitivas” (Lipovetsky, 1998, p. 112). Si el aula está constituida por seres con estas características, se vuelve en un lugar difícil de habitar, el cual ya no se dispone como un espacio de esfuerzo, sino de buscar las formas de aprender sin sacrificio. Los autores del presente análisis escuchan diariamente frases como: “Profe, ¿qué vamos a hacer hoy? No hagamos nada. Vamos al parque”. El sujeto actual quiere ser libre, sin represiones; vivir como le plazca. Los seres que hoy habitan el aula llegan permeados de una sociedad “libre”, con acceso a una infinidad de información, donde el esfuerzo para lograr las cosas se viene perdiendo. En ese orden de ideas,

El derecho a la libertad, en teoría ilimitado pero hasta entonces circunscrito a lo económico, a lo político, al saber, se instala en las costumbres y en lo cotidiano. Vivir libremente sin represiones, escoger íntegramente el modo de existencia de cada uno: he aquí el hecho social y cultural más significativo de nuestro tiempo, la aspiración y el derecho más legítimos a los ojos de nuestros contemporáneos. (Lipovetsky, 1998, p. 8)

Por lo tanto, la tendencia hacia el hedonismo caracteriza al sujeto de hoy; uno que ve la existencia solo como un momento en el que se debe disfrutar sin preocupaciones ni responsabilidades. Así,

El mundo de la modernidad líquida, la solidez de las cosas, como debería ocurrir con la confianza y certidumbre de los vínculos humanos, se in-

terpreta como una amenaza. Cualquier juramento de lealtad, cualquier compromiso a largo plazo (y mucho más un compromiso eterno) auguran un futuro cargado de obligaciones que (inevitablemente) restringiría la libertad de movimiento y reduciría la capacidad de aprovechar las nuevas y todavía desconocidas oportunidades en el momento en que (inevitablemente) se presenten. La perspectiva de cargar con una responsabilidad de por vida se desdeña como algo repulsivo y alarmante. (Bauman, 2007, p. 28)

Este tipo de subjetividad no da lugar al sometimiento a una sociedad disciplinaria. Posiblemente, tanto el docente como el estudiante ya se están cansando de un ritmo pesado y agobiante sin sentido. Una cantidad de horas viendo información que no acontece en la vida real y del instante. Además, es un individuo que está en busca de sentido; que se lamenta:

“¡Si al menos pudiera sentir algo!”: esta fórmula traduce la “nueva” desesperación que afecta a un número cada vez mayor de personas. (...) Un sentimiento de vacío interior y de absurdidad de la vida, una incapacidad para sentir las cosas y los seres. Imposibilidad de sentir, vacío emotivo. (Lipovetsky, 1998 p. 8)

Al aula llegan seres con la necesidad de sentir algo diferente, de ser conmovidos, acontecidos, posiblemente reencantados, pero el aula solo es uno de los tantos lugares que dan sentido a la existencia de cada sujeto y de la vida que ellos construyen. En ese marco, se trae a colación el pensamiento de Lipovetsky (1998):

La edad moderna estaba obsesionada por la producción y la revolución, la edad posmoderna lo está por la información y la expresión (...). Eso es precisamente el narcisismo, la expresión gratuita, la primacía del acto de comunicación sobre la naturaleza de lo comunicado, la indiferencia por los contenidos, la reabsorción lúdica del sentido, la comunicación sin objetivo ni público, el emisor convertido en el principal receptor. (p. 15)

El autor menciona que en la contemporaneidad el ser humano quiere ser visto y reconocido; expresar lo más íntimo de sus vidas; sin embargo, tantas expresiones crean un vacío, puesto que al final el interesado en lo que se exterioriza es el propio creador.

En el aula todos tienen algo para decir, una necesidad de ser escuchados. A la mayoría no le importa nadie, porque está absorbida por el narcisismo. Hoy, a través de los medios de comunicación, gran parte de los países permite la libre expresión, lo cual se convierte en una paradoja, en cuanto que esa expresión

no es oída por nadie, pues cada uno está centrado en lo suyo. Al respecto, se aprecia el caso de los influenciadores o los youtuberos. En la sociedad actual, el otro se tiende a invisibilizar, pues se mira como un objeto que puede impedir o permitir los logros individualistas. En este panorama en el que todos quieren ser escuchados, pero nadie quiere escuchar, el diálogo se vuelve un elemento que difícilmente se da, lo que es un punto a considerar en el aula.

Para continuar con la discusión referente a si el encuentro en el aula posibilita un lugar para las subjetividades de los seres que la conforman en la contemporaneidad, necesariamente demanda de lo ya abordado: de cuestionar las emergencias del aula que se escapan de los escenarios de la planificación educativa ante un sujeto contemporáneo que brinda luces para transformar las prácticas educativas en el aula. Más que pensar el aula desde una mirada romántica o idealista, es poder apuntar a la interpretación de unas realidades que surgen permanentemente al interior de este espacio y que hacen posible llegar a lecturas sensatas. De este modo, el objetivo de la presente reflexión –más que decir o plantear un postulado– es poner en duda, sacudir hábitos, objetar formas de actuar y pensar el aula en relación con los seres que la pueblan. Así como continuar con interrogantes del siguiente tenor: *¿qué tipo de ser llega al aula hoy? ¿Cómo se habita este lugar clave en el proceso educativo en la contemporaneidad?*

Lo dicho hasta el momento refleja unas realidades ante la categoría de aula y la categoría histórica de la contemporaneidad. El aula no solo representa un espacio en el que se transmite información, sino que es un encuentro intersubjetivo decisivo en la constitución de la sociedad. Un lugar con intencionalidades y sentidos al que se le debería dar más relevancia en el pensamiento de los seres que lo moran, de forma que se logre un grado de conciencia sobre su razón de ser por encima de lo que se ejecuta ahí. Por otro lado, es esencial tener en cuenta las nuevas subjetividades que se producen en un aula habitada por seres establecidos en un tiempo histórico particular. La falta de pensar el aula a partir de estos enfoques puede afectar el resultado de lo que se intenta lograr ahí desde la construcción del conocimiento.

Trabajo de campo a modo de inferencias reflexivas

Con base en la investigación desarrollada en el Colegio Comfenalco, Quindío, se hace interesante la ausencia de una mirada introspectiva; por ejemplo, una educadora expresaba que ella nunca había pensado en este tipo de cuestionamientos. De este modo, se confirma que muchas veces los seres humanos andan por el mundo en automático, sin meditar el porqué de las cosas. Por lo mismo, hay

una carencia de concienciación referente a las prácticas educativas en el aula, de forma que se realiza una labor sin pensar los fundamentos ni los propósitos por los que esta existe. Se podría afirmar que el aula se piensa, pero es preciso preguntarse de qué manera.

Para el 100 % de los docentes encuestados, el aula es un espacio significativo donde se imparte conocimiento fundamental para la existencia y donde se comparten experiencias acontecimentales de vida. Aun así, un maestro es consciente de que el aula no es un lugar importante, debido a que lo que sucede ahí se puede generar en otras áreas. El aula de los grados séptimos suscita todo tipo de sensaciones: alegría, estrés, pasión, ansiedad, retos o encierro, por lo cual se comprende que para cada ser que habita este escenario, las percepciones y los sentidos que se dan son diversos.

En cuanto al sentido de libertad u opresión en el aula, solo un profesor asegura sentirse oprimido por la administración; el resto concibe el aula desde la libertad o no lo hace desde esos términos. Es llamativo que solo el 11 % de los encuestados siente la misma sensación de opresión que los autores del presente estudio. Ello crea una percepción distinta acerca de lo que produce el aula en diferentes personas.

El 22 % señala que no se refleja el modelo humanista en el aula, pues de existir un humanismo desde lo administrativo, no se ve plasmado en el aula e, igualmente, dicho enfoque se observa más en lo académico que en los alumnos mismos. El resto de educadores dice que sí se evidencia el modelo humanista, mientras que uno de ellos plantea que depende del docente. En consecuencia, es claro que el sentido humano en este espacio empieza por el maestro, quien es el que les da direccionamiento a las dinámicas en el aula.

El 66 % asegura que hay diálogo en el aula. De acuerdo con Freire (2005), si hay diálogo, hay humanización. Ahora, sería pertinente analizar qué tipo de diálogo se presenta. Por su parte, un profesor expresa que no existe el diálogo y otro que es muy poco por el tiempo que se tiene. Cabe recordar que el diálogo es una premisa clara de Freire (2005) para una pedagogía liberadora.

A partir de lo advertido hasta el momento, se nota que algunos no dudan de lo humano en el aula. Hablan de tener presentes las singularidades de cada alumno, de sus ritmos de aprendizaje; a pesar de ello, es menester cuestionarse si realmente el sistema educativo da lugar a estos discursos tan esperanzadores, lo que mantiene vigente la pregunta: ¿es posible tener en cuenta las particula-

ridades de más de treinta estudiantes ante un sistema de calificación que exige resultados inmediatos?

Por otro lado, el 44 % percibe a unos educandos sin ganas de aprender, sin motivación por el aprendizaje. Esto se debe tener en consideración para pensar un aula con unos seres diferentes a épocas pasadas. En contraposición, el 66 % percibe estudiantes motivados. Estas respuestas dependen del tipo de disciplina que se da.

El 88 % está convencido de la importancia del aula para la formación integral de los alumnos; en tanto el 12 % afirma que se ha perdido el sentido de lo que se hace en el aula. Al respecto, se hace indispensable parar y meditar respecto a cuál es la intención principal del aula y si se está desarrollando. ¿Es solo academia? ¿Es solo formación del ser? ¿Realmente lo que se instruye en el aula tiene sentido para los tiempos contemporáneos y para preparar a los jóvenes para el futuro?

Cierre o apertura a modo de provocaciones

Con la presente indagación, se ha pretendido dar cuenta de un aula pensada desde otros lugares de comprensión, en este caso, desde un sentido humano y como creación de conocimiento. Para los autores de esta provocación, es un logro el profundizar sobre el aula en la contemporaneidad en contraste con su experiencia personal. Esto ha permitido un cambio en cuanto a la percepción de este espacio clave en la formación de la sociedad. En el ejercicio de introspección que es promovido por el primer momento de la construcción de una obra de conocimiento, denominado auto-eco-biografía, se produce una atención sobre ese lugar habitado, pero no conocido; un sitio que empezó a crear sensaciones inquietantes y preguntas que aún no se han resuelto. Ahora se puede notar que para muchos habitantes del aula este espacio también se percibe de diferentes formas.

Preliminarmente, se puede inferir que el aula es un encuentro humano. Es un asunto propio de las sensaciones. Esta se interpreta de acuerdo con las percepciones que cada ser le da. La constitución de sentido la configura cada sujeto a partir de su contexto e impresión. Hoy se halla algo al respecto, pero más adelante eso puede cambiar. Por ende, se convierte en una responsabilidad para el docente analizar la época y el tipo de ser que habita el aula, de manera que estudie sus intenciones y si están conectadas con ese ser. En ese sentido, es apropiado recordar que el aula siempre generará tensiones, pues la educación y el sentido del aula no son algo unívoco, no se agota. El aula siempre va a ser

un lugar que produce sentido a través del encuentro, debido a lo humano. No solo es el encuentro de un profesor que brinda un conocimiento, sino que cada involucrado le otorga sentido a esa interacción, no solo desde lo académico, sino en el ámbito de lo emocional y lo sensible.

En este escenario, el pensar el aula debe llevar a acciones que sean de beneficio para el encuentro humano y para la construcción de conocimiento. No es solo pensar por pensar. De esta forma, Freire (2005) alude al concepto de “praxis. El diálogo crítico y liberador, dado que supone la acción” (p. 51). El interés de esta investigación, y de las que quedan por realizar, es el de tomar acción si es necesario. Así, por ejemplo, cambiar las dinámicas o los contenidos dirigidos a cierto tipo de individuo. En síntesis, se convoca a investigar para transformar la realidad.

Desde la práctica docente la tarea es meditar en cuanto a qué tipo de relación se está generando en el aula y qué clase de comunicación se está teniendo con los estudiantes. En este orden de ideas,

Un educador humanista, revolucionario... al identificarse, desde luego, con los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador. (Freire, 2005, p. 52)

Así, se insta a mirar a los estudiantes no como objetos que están para consumir información y después depositarla en un papel; a pensar en la educación más allá de una transferencia de información; a construir en el aula espacios reales de diálogo. Con ello,

El educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico. (Freire, 2005, p. 53)

Según Freire (2005), “la investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento” (p. 135). En este sentido, el aula debería ser pensada con los seres que la habitan. ¿Quién piensa el aula? Hay situaciones en este espacio que pasan desapercibidas, de tal forma que se debe llamar la atención sobre eso. Tener conciencia de lo que realmente

sucede ahí y lo que esto genera, sea positivo o negativo. Es responsabilidad de los educadores pensar el aula teniendo en cuenta el pensamiento de los educandos.

A través de la exploración propuesta, se crean tensiones y provocaciones en relación con las nuevas configuraciones de realidad basadas en tiempos cambiantes, y con su vínculo con campos como la sociología, filosofía, pedagogía, etc. El aula es un espacio intersubjetivo que siempre suscitará nuevas percepciones y posibilidades de comprensión. Por el momento, se esbozan algunas de ellas a continuación: ¿debe el aula apuntar a una educación particularizada donde cada uno aprende a su manera, con un computador, o se debe mantener la educación soñada de Paulo Freire donde el diálogo es fundamental? Al respecto, puntualizaría Lipovetsky (1998): “en la enseñanza: trabajo independiente, sistemas opcionales, programas individuales de trabajo y apoyo por microordenador; tarde o temprano diálogo con el teclado, autoevaluación, manipulación personal de la información” (p. 20).

Ahora, en lo que respecta a las nuevas formas de sentido en cuanto a la rigidez y al disciplinamiento en el aula, ¿cómo se debe estructurar la dinámica del aula? Scharagrodsky (2007) haría notar que “hace más de tres décadas que el dispositivo curricular no insiste con términos como ‘vigilancia’, ‘orden’, ‘control’ y ‘corrección’. Nuevos lexemas como ‘expresividad’, ‘autopercepción’ y ‘autoconocimiento’ del cuerpo adquieren fuerza y legitimidad, por lo menos en el plano discursivo” (p. 12). De modo que ¿se debe seguir optando por un disciplinamiento rígido o se debe ceder y optar por las nuevas formas de interacción social?

Lectura, escritura y subjetividad: reflexiones desde un diálogo de saberes

Nazly Vanessa Gómez Morales
Paola Jennyfer Carvajal Taborda
Valeria Peña Parra

Introducción

Se propone una reflexión sobre los modos como emergen las subjetividades de los jóvenes a través de los procesos de lectura y escritura, para lo cual se busca comprender los diálogos de saberes desde la estética, la psicología y la literatura en vínculo con las voces de jóvenes, por medio de relatos biográficos. En ese sentido, se apuesta por tres emergencias: primero, la diversidad de las formas de leer y de escribir como géneros discursivos; segundo, las concepciones limitadas sobre lectura y escritura que se promueven desde el entorno escolar; y tercero, la estesis en la experiencia de leer y escribir como condición de posibilidad para la configuración subjetiva, destacando en ello la identidad y la alteridad como construcciones movilizadas en estas prácticas lingüísticas. De ahí que se apueste por las potencias de asumir, partiendo de entornos escolares y demás contextos formativos, las lecturas y escrituras a través de su amplitud como prácticas sociales subjetivantes más que como actividades escolares o tareas técnicas.

Lectura, escritura y subjetividad

Diversos estudios han planteado que los jóvenes en los entornos escolarizados presentan dificultades a la hora de leer comprensivamente o de escribir un

texto (Isaza, 2001; Kussama *et al.*, 2002; Mostacero, 2012; Sánchez, 1990); por ejemplo, Mostacero (2012) explica que “la escritura escolarizada es y ha sido un problema público soterrado, consecuencia de un currículo oculto” (p. 67). Es así como desde la educación primaria y media se pueden encontrar conflictos y contradicciones en la formación de las habilidades en lectura y escritura. Algunas de las problemáticas detectadas en relación con la enseñanza de estos dos procesos recae en que, por un lado, se presentan como prácticas individuales y descontextualizadas de la realidad cercana de los estudiantes (Cassany, 2009; Lerner, 2001) y, por el otro, se privilegian los procesos de alfabetización, la gramática y la ortografía, más que los aspectos pragmáticos, cognoscitivos y demás (Carlino y Martínez, 2009; Solé *et al.*, 2005); por tanto, se ha convertido en un asunto relevante para la educación, la comprensión de las situaciones que inciden en las lecturas y escrituras que realizan los jóvenes.

A partir de lo anterior y de una visión conceptual histórico cultural sobre la lectura y la escritura, se considera que más allá de enfocarse en las posibles dificultades que pudieran tener los jóvenes, es pertinente identificar cuáles y cómo son los vínculos que ellos establecen con estos procedimientos. Ahora bien, es claro que desde sus orígenes el ser humano ha sentido la necesidad de comunicarse a través de lenguajes, para lo cual ha empleado diversos mecanismos. Verbigracia, las marcas en piedra o cortezas de árboles y los grabados en cavernas fueron las primeras expresiones de la comunicación escrita que con el pasar del tiempo, han sido tanto referente histórico de la humanidad como manifestación de la búsqueda por compartir con el otro aquello que lo moviliza. En el texto “Autor y personaje en la actividad estética”, Bajtín (1998) hace referencia a “una necesidad estética absoluta del hombre con respecto al otro, de la necesidad de una participación que vea, que recuerde, que acumule y que una al otro” (p. 39).

En ese sentido, la lectura y la escritura cumplen con esta función relacional entre sujetos que da paso a la emergencia de las subjetividades desde este acto inmanente al ser. Con base en esta perspectiva, se estima oportuno comprender cuáles son las singularidades y los sentidos que se otorgaban a estas prácticas, debido a que, en contraste con lo observado en los entornos escolares, es claro que en otros espacios, como los medios digitales, los jóvenes sí leen y escriben con frecuencia (Cassany, 2009), además de parecer disfrutarlo.

Adicionalmente, una modalidad que ha venido transformándose a lo largo del tiempo y ha cobrado popularidad en el contexto actual, mediando las lecturas y las escrituras que realiza la juventud, es la del lenguaje visual. Este se presenta como una posibilidad para acceder a múltiples modos de intercambio y comunicación; así, su lugar ha sido destacado por varios autores como lo plantea Acaso (2009):

“a través del lenguaje visual se transmite conocimiento, es decir que la imagen es un vehículo que alguien utiliza para algo” (p. 20). De esta forma, el mundo del lenguaje visual acompaña la vida cotidiana desde distintas fuentes y genera productos culturales en los que se hace esencial la interpretación para llegar a su discernimiento. Las imágenes, entonces, se convierten en una herramienta para relacionarse, conocer el mundo y reconocerse como sujeto creador; igualmente, caracterizan al ser humano en el marco de una cultura, contribuyendo de este modo en la construcción de la identidad, las creencias, costumbres y percepciones del mundo.

De esta manera, en los jóvenes se configuran cada vez más, novedosas formas de expresión y comunicación que atraviesan sus lecturas y escrituras, las cuales tienen lugar fundamentalmente en los espacios de la vida cotidiana, fuera de los ámbitos educativos formales. Por tal motivo, se acude al concepto de subjetividad, el cual González Rey (2010) define como “sistema de configuraciones subjetivas que se organiza en las prácticas de individuos y grupos, expresando la tensión entre su organización inicial, y las formas que toma en el curso de esas prácticas” (p. 251). Por su parte, Mandoki (2006a) se refiere a esta noción como “lugar de abertura o exposición al mundo y condición de posibilidad de las tres fases en que se manifiesta: *individualidad, identidad y rol*” (p. 76). Para esta autora, la subjetividad se mantiene en continuo cambio y movimiento y en esta dinámica emerge la estesis. La condición de la individualidad es entendida como la corporalidad del ser, con lo que nace y lo caracteriza como sujeto, el carácter, el sentir. En cambio, la identidad depende del aspecto social, de los otros que se necesitan para consolidarse a sí mismos; es formada por el individuo y la usa para su presentación ante los demás.

Así pues, se ha señalado que a través del lenguaje en sus distintas expresiones, las personas establecen relaciones discursivas consigo mismas y con los demás, las cuales van construyendo y deconstruyendo su propia identidad, aparte de la forma de situarse en el mundo (Bruner, 2013; Cassany, 2009). En este sentido, la lectura trasciende lo supuesto por la escuela, pues no solo implica la decodificación, sino un lazo íntimo entre el lector y la experiencia que le produce dicha lectura; en el presente documento esta última se comprende como una vivencia en la cual el individuo se deja afectar en el proceso e interactúa de maneras diferenciales con el autor.

En ese orden de ideas, se configura un sentido y una conexión bidireccional entre las prácticas lingüísticas y la subjetividad. En razón a lo expuesto, el objetivo de este documento se constituye en la reflexión sobre los vínculos entre el sujeto joven con la lectura y la escritura. Igualmente, para aproximarse a la comple-

alidad de estas relaciones, se optó por un abordaje conceptual desde los saberes puestos en diálogo que ofrecen la literatura, la psicología y la estética, campos del conocimiento que han contribuido a estos temas de manera substancial.

Lo metódico: propuesta y reflexiones

Para aproximarse a entender las subjetividades emergentes en los jóvenes a través de sus relaciones con la lectura y la escritura, se decidió por una vía interpretativa y biográfico-narrativa. Partiendo de la idea de que la narrativa es un recurso fundamental para la construcción de la subjetividad en cuanto vehículo del lenguaje para significar, comprender y entablar vínculos, se lleva a cabo una recopilación de producciones de jóvenes que permitieran analizar en ellas algunos indicios de las emergencias de subjetividad.

De acuerdo con González Rey y Mitjans (2016), “la producción subjetiva es lo contrario a la subordinación pasiva. En la lógica de la respuesta se le retira a la persona la capacidad de producir, por tanto, se retira la capacidad de subjetivación” (p. 10). Por lo cual, se asumió que un acercamiento a los sentidos subjetivos de los jóvenes debería proceder de producciones elegidas y creadas por ellos mismos. De esta manera, se propuso un conjunto de actividades (como elaborar textos o imágenes con los temas de la lectura y la escritura) para que seleccionaran aquellas que querían realizar y entregaran el producto resultante. Con estos insumos, se estudió el contenido, en el que se distinguieron las categorías amplias de lectura y escritura para luego tratar de rastrear en ellas sus configuraciones subjetivas.

Para explicar y transmitir las posibles producciones que los jóvenes podrían elegir hacer, se creó un grupo cerrado de Facebook al cual se invitaron educandos de grado undécimo de un colegio privado y a estudiantes de primer a tercer semestre de un programa académico universitario; ambas instituciones de la ciudad de Cali. Esta focalización responde a una muestra intencional en la cual se esperaba que los alumnos tuvieran la suficiente confianza para entregar sus obras. Algunos de ellos eligieron publicarlas en el grupo y otros prefirieron enviarlas a correos electrónicos designados para tal fin; en los dos casos se procuró mantener su confidencialidad en la medida en que fuera posible.

Se estableció una fecha límite para recibir las producciones y en ese momento, se identificaron los individuos que podrían tener suficiente material (más de dos obras, de modo que se pudieran comparar y complementar entre sí) para llevar a cabo el proceso de análisis e interpretación, por lo que se hizo una revisión

parcial de sus trabajos, encontrando amplias similitudes en varias de ellas. Con base en el criterio de suficiencia y saturación del material, se seleccionaron dieciocho jóvenes (once colegiales y siete universitarios), todos entre los quince y los dieciocho años de edad.

Resultados y discusión

En el presente apartado, se exponen en particular los hallazgos de dos de los participantes, con el propósito de ilustrar de forma sintética los análisis realizados, así como las conexiones entre lo que acontece como vivencia propia de los sujetos, lo cual teje puentes hacia la conceptualización que se está construyendo en la comprensión de esta apuesta. En el caso de los individuos que se convocan en este escrito, Marianela y Estela,¹⁰ se señala que las producciones trabajadas fueron: un escrito que cada una elaboró, que titularon “Mi relación con la lectura y la escritura” (ambas tomaron como título de su texto el tema propuesto), y unas imágenes (memes) que ellas crearon para el proceso de investigación que dio origen a este documento. Enseguida, se presenta una síntesis de lo hallado a través del estudio de contenido con enfoque interpretativo, organizado en las categorías de lectura y escritura de cada una y, posteriormente, un consolidado para la categoría de subjetividad.

Marianela (16 años, estudiante de grado 11)

Sobre la lectura

A través de las producciones compuestas por Marianela, se puede identificar la relación con la lectura a partir de vínculos iniciales en la infancia cuando su mamá le compraba libros y le leía. De ahí, comenta el gusto por las ilustraciones que encontraba en los cuentos. Sin embargo, además de la atracción por las imágenes y la práctica acompañada de la madre, no manifiesta un acercamiento a la lectura como actividad placentera o preferida por sobre otras. Solo hasta la adolescencia se empiezan a tejer algunos vínculos con este proceso por su propia cuenta, aunque con mediaciones externas. Así enuncia:

Me acuerdo que mi mamá me compraba libros donde había varios cuentos, del que más me acuerdo es el de los hermanos Grimm, a decir verdad, no me gustaba mucho leer, solo me gustaba ver las ilustraciones de los libros

10. Los nombres utilizados corresponden a seudónimos para preservar la identidad de las participantes.

y que mi mamá me los leyera. (Marianela, “Mi relación con la lectura y la escritura”, comunicación personal, 2017)

Adicionalmente, Marianela habla del entorno escolar y lo relaciona con la lectura como una obligación, lo cual le restaba la posibilidad de ser disfrutada. En tal sentido, se puede notar que el lugar de la escuela no facilitó su acercamiento a la lectura ni le promovió el asumir esta actividad como algo agradable, solo quedó en el nivel del deber. En sus palabras:

No me acuerdo de haber leído ningún libro por mi cuenta, solo los que en el colegio me exigían; creo que esa fue una de las razones por las que no me gustaba leer en ese entonces, veía a la lectura como una obligación, una tarea, no como algo que pudiera disfrutar. (Marianela, “Mi relación con la lectura y la escritura”, comunicación personal, 2017)

Además, en su narrativa se nota cómo las relaciones sociales que entablaba le permitieron tener un acercamiento mayor a la lectura; de este modo, las amistades se convirtieron en una influencia para darle un sentido al proceso. De acuerdo con lo anterior, se puede considerar que la conexión de Marianela con la lectura es de contrastes: cuenta con algunos vínculos y mediaciones que la acercan y que hacen que la encuentre como una actividad provechosa, instructiva y entretenida, pero al mismo tiempo la reconoce como un deber, una imposición y algo lejano de la vida cotidiana.

Sobre la escritura

Marianela se expresa sobre la escritura como una actividad que disfruta realizar, aunque la asemeja al concepto de redacción, con lo que se constata que la puede estar concibiendo como una técnica que requiere de ciertas condiciones, como calidad gramatical, lexical, ortográfica, etc. Así mismo, le otorga un valor funcional, como una práctica de utilidad en el ámbito académico o laboral. Esto se evidencia en el siguiente fragmento:

Me gusta mucho redactar; me encanta aprender palabras nuevas; cuando era más pequeña mi papá y yo “jugábamos” a enseñarme una palabra nueva todos los días, además, el trabajo de mi papá lo obliga estar escribiendo y leyendo constantemente, y me encantaría estudiar lo mismo que estudió él, otra de las razones por las cuales me gusta mucho la escritura y comprendo su importancia. (Marianela, “Mi relación con la lectura y la escritura”, comunicación personal, 2017)

Estas representaciones parecen estar ligadas tanto a la relación con los padres como al entorno escolar. Se trataría, entonces, de ámbitos desde los que ella ha asumido que escribir es un asunto formal, así sea algo placentero, lo cual obedece al manejo de unas reglas y unas condiciones que determinan lo que sería una buena escritura. Ahora bien, sus narrativas también denotan una sensibilidad en términos de lo emotivo-afectivo, con experiencias mediadas por el lenguaje, pues refiere que le complace escribir; además, relata una anécdota sobre un juego de palabras que tenía con su padre.

Desde otra perspectiva, se puede decir que Marianela, tal vez sin reconocerlo explícitamente, se vincula con la escritura a través del lenguaje visual, puesto que eligió para desarrollar en el proyecto, actividades asociadas con imágenes, como crear memes y nubes de palabras. Estas producciones indican que ella se siente en la capacidad de hacerlo, pero que este ejercicio no constituye formalmente escritura para ella. Ahora, el meme que elaboró igualmente ejemplifica su concepción de la escritura como una práctica ligada al entorno escolar. Incluso, la imagen podría dar a entender que escribir es un deber indeseable, puesto que si es algo que se deja para lo último o se olvida, no sería algo entretenido o que se disfrutara.

Estela (16 años, estudiante de grado 11)

Sobre la lectura

Estela expresa que no le gusta leer y que su relación con este proceso ha sido por obligación. Sin embargo, enumera cuatro momentos que califica como excepciones, en los cuales disfrutó de la lectura. El primero de ellos fue en su infancia, con su abuelo, quien le regaló unos libros de princesas; de ellos destaca que eran cortos y tenían muchas imágenes, lo que los hacía atractivos. Luego, refiere un obsequio de su tía, que por ser maestra de español “siempre nos regalaba libros”; en este caso, fue un libro de Peter Pan que era interactivo: el lector pegaba unos imanes en espacios definidos para ello, mientras seguía la historia. El siguiente libro significativo fue de animales, por los cuales siente un gran afecto, lo que hizo que lo leyera en corto tiempo, a pesar de considerarlo extenso. Finalmente, menciona la saga juvenil *After*, que le cautivó y por ello leyó con rapidez los seis libros que componen la colección. Más adelante, comenta que después de este último encuentro positivo con la lectura, no ha hallado otros textos que le agraden igual y no ha vuelto a leer:

En noveno alguien me habló de *After*, un libro que me llamo mucho la atención, lo compre y me volví loca por estos libros, tanto así que los pedí

todos de cumpleaños, son 6 en total y son muchísimas páginas, pero todos me los leí en menos de 2 meses y los disfrute muchísimo; en esta época me aleje mucho del celular y mi mamá estaba muy feliz, desde que me los termine, no he encontrado un libro igual, por lo que ya no leo nada [sic]. (Estela, “Mi relación con la lectura y la escritura”, comunicación personal, 2017)

De acuerdo con lo anterior, se puede inferir que la visión de Estela de la lectura es una representación tradicional en la cual el principal objetivo es cumplir con un deber impuesto por otros (la escuela, usualmente). Aunque hay momentos de disfrute de la lectura, ello solo acontece cuando, o bien el tema es muy afín a sus gustos y preferencias, o bien el libro cuenta con algún recurso adicional al texto que lo haga llamativo y entretenido, como las imágenes o los mecanismos interactivos.

Esta representación de la lectura también se ve ejemplificada en el meme que creó, el cual indica su indisposición con la literatura impuesta por el entorno escolar y que, adicionalmente, alude a un libro extenso y de lenguaje complejo como lo es *Don Quijote de la Mancha*. Claramente, si lo que la enlaza al proceso lector es la conexión con el tema, los personajes o las características atrayentes del libro, esta novela representaría casi lo opuesto para Estela, con lo cual es comprensible que le genere cierta aversión.

Cabe añadir que su predilección por la saga *After* se podría situar justamente desde la vinculación del libro y su tipo de narrativa (juvenil, romántica, erótica) con su trasegar vital de la adolescencia, en la cual las relaciones con los otros (en especial cuando adquieren un tono afectivo-romántico) son un eje configurador de los sentidos subjetivos acerca de sí mismo y de los demás.

Sobre la escritura

Cuando Estela alude a la escritura, lo primero que comenta es su gusto personal por escribir cartas. Esto lo plantea como una práctica que disfruta y que tiene un significado particular para ella, en el sentido que la asocia con generar una producción para otro que será única, solo para esa persona; estas cartas revelan sus sentimientos y serán preservadas para siempre. Lo dicho puede relacionarse con una visión de la escritura como medio privilegiado para la expresión personal y para la vinculación con el otro, para construir la conexión. Estela lo manifiesta así:

Desde pequeña he escrito cartas, según yo son los mejores regalos, porque son únicos y personales, empecé escribiéndole cartas pequeñas a mi

abuelo deseándole feliz viaje y cosas así, después seguí con mi mamá y mi abuela, era de las que hacía cartas porque sí, sin importar el día, ahora las cosas son diferentes, hago cartas para los cumpleaños de las personas más importantes para mí [sic]. (Estela, “Mi relación con la lectura y la escritura”, comunicación personal, 2017)

No obstante, cuando Estela menciona la escritura académica, la presenta como una actividad desagradable. Hace referencia a los ensayos y los textos filosóficos que debe escribir y lo hace solo para cumplir con el deber. Este contraste entre la descripción de la escritura de las cartas y la de las tareas escolares hace patente una disociación relativa al lugar de este proceso en su vida; por una parte, es amigable y significativo, mientras que por otra, es tedioso y vacío.

Las subjetividades que emergen

En general, los sentidos subjetivos de Marianela y Estela en relación con la lectura y la escritura parecen estar profundamente marcados por las representaciones generadas por la escolarización y la familia de lo que implica el deber ser. Ellas se presentan como sujetos capaces de ser sensibles frente a las experiencias cotidianas que les producen placer, como leer con la madre o el abuelo, hacer juegos de palabras con el padre, escribir cartas a las personas significativas, crear imágenes y producciones para redes sociales o compartir lecturas con sus amigas. Sin embargo, no logran dejar de asumir visiones estereotipadas de estos procesos en sus narrativas, tales como que se lee para aprender; leer es difícil, porque los libros clásicos son complicados; o que escribir es para cumplir con las tareas y hay que tener técnica para hacerlo como debe ser. En tal sentido, no conciben por completo como lecturas o escrituras aquellas que no son convencionales, que solo son por placer o que obedecen únicamente a deseos o intereses personales, emocionales o relacionales.

En cuanto a las situaciones que incidieron en la elaboración de estos sentidos subjetivos, se ve que Marianela responde por lo general utilizando referentes externos para argumentar los motivos de sus acciones o sus actitudes, los cuales transitan del hogar como primer referente en la infancia, luego a la escuela y, por último, a las amistades. Estela, por su lado, destaca su vínculo con el abuelo y, aunque expone igualmente referentes externos en varios momentos, cuenta con un recurso que ha construido a través de otorgarle un sentido propio, que es la escritura de las cartas.

Estas rutas en las que se rastrearon los indicios de una práctica en la niñez con los vínculos familiares y después se entabla la relación fuera del hogar, convir-

tiéndose las amistades en referentes, sigue una configuración identitaria propia del recorrido de la infancia hacia la adolescencia. Al llegar a este momento, las personas aún se encuentran en busca de aquello que es realmente suyo y que las define, como se ve en los casos de Marianela y Estela, quienes están concibiendo su singularidad, su subjetividad, la cual empiezan a configurar a través de los recursos simbólicos que les facilitan el tránsito y la conexión consigo mismas y con los demás, como las imágenes, las cartas y los medios virtuales; no obstante, todavía se encuentran en un lugar de tensión, en cuanto que en sus narrativas manifiestan con frecuencia el conflicto entre el deseo y el deber.

Partiendo de los hallazgos surgen ciertas reflexiones. En primera instancia, se ha podido identificar que los jóvenes cuentan con múltiples géneros discursivos para expresarse, interactuar y representar. Elaboran textos escolares o cartas; conversan a través de chats en diferentes aplicaciones, cada una con una interfaz distinta; crean y comparten memes, nubes de palabras o noticias; e incluso escriben novelas enteras en plataformas como Wattpad o Noveltoon; además de comentar las publicaciones de sus amigos reales y virtuales, por solo mencionar algunos ejemplos. Para estas interacciones y producciones no solo usan palabras, sino también imágenes, emoticones y otros tipos de signos, con lo cual se evidencia lo enunciado por Bajtín (1998) en relación con la multiplicidad de géneros discursivos:

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe un repertorio de géneros discursivos, que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. (p. 85)

En tal sentido, los medios digitales y las imágenes han cobrado gran valor y significatividad como recurso para las organizaciones subjetivas de los jóvenes. Si bien hay riesgos que entraña la virtualización de las interacciones, como la fragmentación de la identidad (Ortega Santamaría y Gacitúa Araneda, 2008) o la descorporización de las experiencias (Levin, 2006), también hay un enorme potencial en estos medios para las configuraciones subjetivas y las posibilidades creativas y de simbolización (Lévy, 1999).

En segunda instancia, se puede advertir el lugar del entorno escolar como una institución que sigue reproduciendo representaciones y prácticas convencionales de la lectura y la escritura (Cassany, 2010) como actividades que constituyen un deber –como ejercicios que se desarrollan para otro, no para sí mismo– y como procesos complicados, llenos de condiciones y detalles que lo configuran como

un trabajo arduo y complejo, que no tiene por qué implicar algún tipo de placer o entretenimiento para quien los realiza.

En tercera instancia, el hecho de que haya sentidos subjetivos que conjugan lo emocional con lo simbólico en las producciones de los jóvenes sobre sus lecturas y escrituras se vincula igualmente con la experiencia de estas actividades como propietarias de una dimensión estética. Según Mandoki (2006b), lo importante no es “preguntarse qué hace que una experiencia sea estética y otra no lo sea, sino cuáles son las posibilidades de la estesis” (p. 34). Por lo tanto, en estas producciones se encuentran dichas probabilidades, por ejemplo, en la capacidad de los sujetos para crear tanto realidades nuevas factuales como imaginarias, además de en la facultad que les permite trascender lo lingüístico e involucrar la autenticidad, identidad y fuerza ilocutiva de sus recuerdos más preciados en relación con acontecimientos determinantes en su formación personal, familiar y educativa con la lectura y la escritura. Así mismo, la sensibilidad frente a lo lúdico; el reconocimiento de las historias como otros mundos que sorprenden, apasionan o enfurecen; y los vínculos con las personas que median la lectura o con aquellos a quienes se dirige la escritura (como en el caso de las cartas) son situaciones posibilitadoras de estesis (Mandoki, 2006b). Entonces, el eje de la experiencia estética es el individuo y eso que, a través de su sensibilidad, capta en las prácticas de lectura y escritura. Landa (2005) explica lo anterior indicando que,

En nuestros tiempos, el centro y origen de la experiencia estética es el sujeto. Ni los contenidos de la obra ni los factores metaliterarios que intervienen en la realización estética pueden sostenerse ni legitimarse, mientras no se traduzcan en experiencia de un sujeto. (p. 66)

Según ello, se debería transformar el panorama del entorno educativo en el cual se deben leer cierto tipo de libros (como el Quijote u otros clásicos) por considerarse de forma predefinida que cuentan con cualidades estéticas, puesto que la posibilidad de la emergencia de la experiencia estética la determinan el sujeto y el diálogo sensible que se pueda entablar con la obra.

Como último punto, en cuanto a la identidad y la alteridad, se parte de reconocer que –en palabras de Cassany (2000)– “con la graffía, el habla se cosifica, despersonaliza, descontextualiza, objetiviza” (p. 6). De esta manera, la escritura es un modo de objetivar al propio yo, es decir, al escribir un texto sobre sí mismo, se hace un proceso de toma de distancia para verse reflejado en el escrito, como si se congelara el propio ser por un instante, lo cual devuelve una imagen de sí mismo que, a la par, contrasta y fortalece la identidad. Así, las oportunidades

que ofrece la escritura a los jóvenes son valiosas en la medida en que les brinda un recurso para reconocerse y comprenderse. Verbigracia, el ejercicio escritural de Estela referente a la elaboración de cartas le proporciona posibilidades de configuración y reconfiguración subjetivas, las cuales le permiten establecer vínculos más cercanos con las personas y darle un sentido a esta práctica que le genera tranquilidad y seguridad (el pensar que el otro preservará su carta y que fue algo hecho especialmente para esa persona).

Ahora bien, por la misma vía, el hecho de que los procesos lectores y escriturales incidan en la organización de la identidad, hace que también tengan un lugar en la construcción de la alteridad, dado que como lo plantea Alejos (2006):

El punto es, pues, que el problema de la identidad no puede entenderse a cabalidad sin el reconocimiento pleno de la alteridad como un factor constitutivo. El otro precede al yo, lo alimenta e instruye, y lo acompaña toda la vida. (p. 48)

En ese sentido, el reconocimiento de que en la lectura se identifican no solo otros mundos, sino diversas experiencias vividas por medio de las perspectivas de múltiples actores, desde el narrador, hasta el propio autor y los personajes del texto, implica vincularse con la alteridad, con el otro distinto que es al mismo tiempo referente para el yo (Bruner, 2013). La práctica de la lectura fortalece el distanciamiento de la propia visión para asumir el rol de otro, con sus expectativas, su historia e incluso con las proyecciones particulares que se pueden llegar a situar en él.

A partir de la presentación de algunos de los retornos a la conceptualización, movilizados por los encuentros con las experiencias de los sujetos singulares, contextualizados y reveladores, se entiende este asunto de conocimiento como una fuente significativa de posibilidades de comprensión y, seguramente después de actuación, en los temas relacionados con la lectura y la escritura, no solo desde los entornos escolares, sino desde todos los espacios de desarrollo e interacción humana.

Conclusiones

Se puede decir que las lecturas y las escrituras que realizan los jóvenes son prácticas culturales subjetivantes ligadas a contextos y herramientas de intercambio simbólico que configuran ciertos modos de generar construcciones narrativas de sí mismos, de las personas y del entorno. Desde lo psicológico, se comprende la organización psíquica del sujeto con base en sus interacciones y negociaciones que

se condicionan por caracteres individuales, sociales y culturales que transitan a través de lecturas y escrituras, dándole forma a sus identidades, comportamientos y maneras de situarse ante el otro. Desde lo literario, se entiende la experiencia de asumirse como lector y escritor, creador o espectador, por medio de diversas mediaciones constituidas en géneros discursivos. Desde lo estético, se visualiza al joven como sujeto sensible y, según sus disposiciones e intereses, abierto a las experiencias de disfrute, contemplación y producción por medio de múltiples recursos. Ahora bien, estos tres saberes en diálogo se entretajan para hacer viable el acercamiento a las maneras como se puede acompañar, validar y contribuir en estas experiencias de los jóvenes.

De acuerdo con lo anterior, la experiencia estética que viven los jóvenes detona emociones, sentimientos y fenómenos que hacen factible en la persona una condición de ser receptiva a las posibilidades sensitivas que el mundo le ofrece. En la experiencia de la lectura, por ejemplo, se acortan distancias entre el autor y lector cuando se producen efectos como si entablaran una conversación entre ambos; en esa indispensable intimidad fluye la estesis tanto en el contexto de interacción como en el del contenido. En tal sentido, esta última se convierte en un acontecimiento cuando se encuentra determinada por el vínculo de un ser en específico con un objeto, cada joven en su acercamiento personal evidencia cómo se comparten códigos y sentidos en relación con la lectura y la escritura.

Del mismo modo, la multiplicidad de géneros discursivos que emergen de las interacciones y de las conexiones que establecen los jóvenes guarda un potencial de gran valor para su organización subjetiva. Les ofrece recursos para representar, comunicar y comprender los saberes, las emociones, los recuerdos, las expectativas, los deseos, etc., que les devuelven sobre su propia identidad y en conjunción con ella, sobre la alteridad y la intersubjetividad.

Para concluir, es importante señalar que desde las reflexiones producto de la indagación realizada, se considera necesario resituar el lugar tanto de la lectura como de la escritura en los ámbitos educativos, puesto que cada vez se distancian en mayor medida de las formas propias de agenciar el lenguaje que incorpora la juventud. Por consiguiente, también se tornan más ajenos ante la posibilidad de ser espacios para expresar la subjetividad y para proveer vivencias que afiancen la identidad, al ser momentos en los que se contrastan miradas, se dan encuentros y desencuentros que fortalecen la alteridad, y se reconocen tanto las diferencias y las brechas que existen con las generaciones de sus padres como las maneras de mediar entre ambas. En ese sentido, las distintas instituciones académicas tienen el potencial, como entornos de desarrollo humano, para acoger y validar estas subjetividades emergentes, permitiendo que no se distorsionen o queden

ancladas en ideales desubjetivantes o fragmentadores de la identidad al darles un lugar, una voz y un sentido; pero solo lo pueden hacer al reconocer y legitimar los nuevos lenguajes, los recursos comunicativos y las organizaciones individuales y colectivas que se apartan de los estilos tradicionales basados en la sumisión que se esperaba de la niñez y de la juventud del pasado.

Lectura y pensamiento crítico en la transformación de la realidad social: una mirada al aula a partir del hipertexto¹¹

*Mónica Lorena Ballesteros Muñoz
Guillermo Andrés Cano Rodríguez
Christian Andrés Hernández Rodríguez*

A modo de introducción

Hablar de la racionalidad del pensamiento centra la atención en el abordaje de la modernidad y, con ello, en el despliegue de la razón como única verdad. Sin embargo, no se tiene el ánimo de realizar una mirada histórica frente a ello, pero sí de reconocer que en esa negación emergen en los contextos latinoamericanos, formas de resistencia y lucha que evidencian nuevas maneras de pensamiento, conocimientos y saberes que nacen en los territorios.

Es desde esta reflexión que se espera discurrir: uno, partiendo de la ciencia y la verdad como dogmas que se imponen en la escuela, a propósito de las grandes hegemonías occidentales. Dos, el pensamiento crítico construido en el aula a partir de las prácticas de libertad, autonomía y alteridad del sujeto como actor político-dialógico; es decir, el reconocimiento de la criticidad pasa de una experiencia individual a una narrativa que contribuye a la transformación social. Y tres, del lugar que ocupa la lectura en la configuración del pensamiento crítico

11. Este texto se deriva de la investigación titulada de la misma manera, la cual se realiza para optar al título de magíster en Educación: Desarrollo Humano de la USB Cali, 2023.

y en las posibilidades que abre la hipertextualidad para construir itinerarios interpretativos.

Ciencia y verdad como campo dogmático e irracional en la escuela

El proceso lógico-racional en la escuela moderna aleja otros tipos de saberes culturales que son constitutivos de las comunidades latinoamericanas, en cuanto que sus objetivos se acercan más a pensamientos dogmáticos elevados, a la fuente única del conocimiento puro, en un estado de verdad que incentiva su propia irracionalidad, adentrada en un mundo científico-categorial donde los individuos deben comprender estos elementos a favor de un camino único hacia la verdad. Al respecto, Saldaña (2021) afirma que

Se trata de una crítica de la razón, no por lo que tiene de razón, sino por la “irracionalidad” que significa excederse como razón, al elevarse a la única fuente de conocimiento que supone arrogarse el monopolio de acceso al sentido de lo real. Este tipo de razón se expresa como pretensión de pureza que para ser pura tiene que alejarse de lo experiencial y sensible. La consecuencia de este alejamiento, que es en realidad un encierro de la razón en su propio mundo categorial, es que el saber se afinca en la razón como verdad absoluta que deviene de la racionalidad y la lógica de la ciencia; se demarcan las fronteras entre la experiencia y la razón como insuperable vía de saber. (p. 129)

Desde aquí, el pensamiento instrumental-racional, al ser transformado en criticidad, produce rupturas a un mundo de comprobación científica –de acuerdo con la lógica de la verdad absoluta– distante de las realidades del contexto, de los seres que tienen procesos identitarios, diferenciados e históricos. Con base en este paradigma universalista de la razón, apremia el conocimiento lógico-racional e instrumental de la científicidad pensada como un constructo de sujeto único, sin valor. Al centrar la mirada en la razón, su esencia es irracional y se tiende a construir un camino que, al no ser pensado, hace parte de un elemento de dominio. En este sentido, solo la ciencia dentro de su lugar de científicidad y verdad, además de producción de esta misma, aplica y dispone de los conocimientos; entonces, ¿cuál es el papel de la escuela? Ese rol de la institucionalidad, al igual que el del maestro, se convierte en una tarea de réplicas que no cuestionan, sino que transmiten información ya elaborada. En otras palabras, es un aula enciclopedista, por lo que vale la pena preguntar: ¿dónde queda la diferencia y pluralidad de voces de los individuos?

En medio de este dogmatismo educativo, bajo el método y la verdad de la racionalidad, cabe recordar la emergencia, desde los ochenta, de los movimientos sociales y con ello, de la educación popular que reclaman –entre otras cosas– un pensarse latinoamericano. Estas luchas y resistencias promueven la emancipación de la persona, un ser pensante que dice, hace y propone; en esta vía, una ecología de aula donde se dinamizan los lenguajes, las culturas, los saberes y lo humano. Un aula que se adentra en las problemáticas de la sociedad, como indica Recalcati (2016); un aula que despliega el saber experiencial, que va más allá de lo dicho, de las hegemonías del conocimiento. Porque la educación y las prácticas de los docentes a lo largo de los tiempos han estado anquilosadas a razón de un

Absolutismo que normaliza la vida de los sujetos en tanto se conciben homogéneamente, al mismo tiempo que son precursores de/para el consumo; sus prácticas de vida, si así se puede enunciar, se dirigen no al servicio sino a la sumisión, al cumplimiento del deber, a la planificación, organización, lo cual da cuenta de los regímenes dominantes de la época. Hablar de la razón es posicionarnos en el fenómeno civilizatorio de Occidente, donde se implanta una única concepción de mundo, verdad y cultura a nivel global. (Saldaña, 2021, p. 131)

Aún hoy, la escuela está permeada por posturas hegemónicas de pensamiento alineado e instrumental presentes en las prácticas educativas que preservan miradas occidentales-racionalistas, con una visión de la realidad de los contextos que, lejos de poder ser leídas e interpretadas con base en su unicidad, se configuran en hegemonías imperantes.

Vista desde el pensamiento occidental, la ciencia muestra una sumisión de los individuos al hacer reductible el pensar y el ser en correspondencia con lo calculable y material. Así, la persona se convierte en un instrumento del pensamiento occidentalizado y se deja fuera la individualidad en cuanto manera de ser y de hacer propias de las culturas y tradiciones a lo largo de la historia.

El pensamiento occidental ha llevado a que la escuela se vuelva un campo de dominio y que el ser sea invisibilizado al perder su identidad, al no reconocerse como sujeto histórico, como objeto instrumentalizado y sin voz, donde la importancia recae en los procesos lógicos de pensamiento, abocando a que dicho individuo se invisibilice, olvide su voz y no sea identificado como un actor de saberes y narrativas, que puede pensarse desde posturas críticas a través de otros contextos. En palabras de Walsh, (2003, como se citó en Saldaña, 2021):

Los conocimientos humanos que no se produzcan en una región del globo (desde Grecia a Francia, al norte del Mediterráneo), sobre todo aquel que se produce en África, Asia o América Latina no es propiamente conocimiento sostenible. Esta relación de poder marcada por la diferencia colonial (...) es la que revela que el conocimiento, como la economía, está organizado mediante centros de poder y regiones subalternas. (p. 133)

De acuerdo con las reflexiones evocadas, la racionalidad hegemónica-instrumental existente en la escuela actual presenta conocimientos fragmentados que deben ser transformados hacia el desarrollo de un pensamiento autónomo. Esto puede darse si desde el aula se generan rupturas a favor de la apropiación de procesos identitarios, autónomos y emancipatorios que lleven a reconocer los saberes de las diferentes culturas y que contribuyan al empoderamiento del sujeto. Este abordaje es fundamental para no seguir perpetuando una educación homogénea propia de un individuo transmisor de conocimientos occidentalizados, que cumplen con procesos de educación al servicio del neoliberalismo. Tal caso se evidencia en los resultados de las pruebas Saber aplicadas por el Ministerio de Educación Nacional colombiano, donde su esencia parte de la instrumentalización del pensamiento promoviendo las mediciones que homogenizan.

De la acriticidad de la escuela a la criticidad en el aula

En los no pocos años de tradición ideológica y de colonialidad en América Latina, la escuela ha sido garante en conservar una tradición hegemónica propia en la prolongación del poder ideológico, que en la conformación de la república (siglo XIX) cumplió un papel primordial en formar valores sobre los cuales se sostendría esta (Recio Blanco y Quiceno Castrillón, 2010, p. 136). En ese sentido, la escuela moderna conserva dichos principios, donde el saber se constituye como elemento hegemónico de la verdad absoluta, lo que lo vuelve en un componente propiciador de la acriticidad del pensamiento, dado que el maestro es depositario del saber; hecho que no permite reconocer la diferencia ni el diálogo con otras formas de conocimiento, en donde es preponderante el eurocentrismo como la única salida posible. Al respecto, Jaramillo (1964, como se citó en Recio Blanco y Quiceno Castrillón, 2010) asevera que

Para América y para gran parte del mundo la civilización europea se convirtió en el único referente impuesto para el propio desarrollo: no como una opción dentro del espectro de posibilidades, sino como única salida posible en un mundo eurocéntrico. (p. 126)

Hacerse la pregunta de qué tan crítica ha sido la escuela latinoamericana desde la colonia hasta la actualidad permite adentrarse en las diferentes posturas de pensamiento crítico presentes en la escuela. Por ello, se hace necesario mirar el contexto de América Latina en sus luchas por el reconocimiento de saberes propios a partir de la diferencia epistémica. Es la escuela donde convergen la historia, las tradiciones, la autonomía y los conocimientos particulares de cada sujeto. Es la escuela el lugar por excelencia en el que las posturas de criticidad o acriticidad se transforman o se perpetúan en función de la sociedad. Ahora, ¿es la escuela para Foucault una nueva técnica impregnada por el poder moderno? Citándolo, Delgadillo Mosquera (2013) afirma:

La escuela para Foucault resulta ser una nueva técnica permeada por el poder moderno para ocuparse del tiempo, de los cuerpos y de las fuerzas, es un lugar importante en el que se desarrollan estrategias y técnicas de poder. Funciona desde el siglo XVIII de acuerdo con el poder de la norma, de tal forma que lo normal –se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales. (p. 18)

Conforme a lo mencionado, se puede inferir que la escuela ha posibilitado una acriticidad en el pensamiento, puesto que –como se ha indicado– se preocupa por procesos escolásticos donde prima la técnica atravesada por el poder. En este contexto, la dialogicidad que sucede con el pensar críticamente queda aniquilada, en cuanto que se propicia el cumplimiento de una educación basada en estándares, lo que contribuye a que el estudiante sea un receptor de información para construir habilidades mecánicas que eliminen la autonomía, la emancipación, los estados de duda y la capacidad de juicio.

A esto se añade la idea de que la escuela requiere producir elementos que susciten el pensar críticamente, la cual –vista desde la modernidad– es tomada como un ideal o un imaginario que se debería ejecutar, pero no se hace partiendo de su esencia, debido a que su postura universalista y dogmática del conocimiento atribuye más relevancia a la ejecución de las linealidades de un currículo homogéneo.

Ahora bien, ¿cuáles son los propósitos que, al generarse en la escuela, fomentan el desarrollo del pensamiento crítico? Esta pregunta abre un campo de posibilidades para que el aula sea pensada como lugar de reflexión y desarrollo del conocimiento al hacer una ruptura con la escuela acrítica y dar paso a la criticidad en el aula; desde donde se evocan la experiencia, los diálogos y la participación activa por parte del educando, de modo que el aula permite un

proceso de mediación que se establece entre el conocimiento, el educador y el contexto, haciendo factible un entretejido que conduce a la resignificación de la enseñanza.

En este sentido, el maestro y el alumno por medio de los procesos dialógicos y de los estados de duda que abordan a partir de la autonomía constituida en el aula, propician una escuela diferente que lucha y se reconstituye frente a los legados occidentales que han sido abordados en tiempos de modernidad. Por tanto, la escuela necesita seguir creando escenarios plurales de pensamiento que partan del reconocimiento de la historia, la tradición de las comunidades y los campos disciplinares.

Al ser considerada el aula un escenario de enseñanza y aprendizajes, se resignifica la escuela misma. La potencialidad que a lo largo de la historia ha tenido el aula da lugar, *per se*, a la enseñanza, al poner sobre el mismo panorama la relación maestro-estudiante-enseñanza-aprendizaje.

El aula como espacio trasciende el lugar físico al transformarse en un estado inmaterial; un escenario multidisciplinario construido a través de la conversación de saberes que resignifica el conocimiento cuando contextualiza hechos sociales, ideologías y cosmovisiones del ser. Ejemplo de ello es el contraste de realidad que, vista desde la calle como aula, irrumpe con las paredes del aula física que está presente como salón en la escuela.

Así, la metamorfosis de las prácticas escolares surge también por fuera del espacio físico y toma vida en la calle como aula abierta. El aula como encierro físico limita y dispone la docilidad de los cuerpos. En ese sentido, Freire (1969) la catalogaría como “aula lúgubre de saberes” en la que se configura al maestro como poseedor único de conocimiento; en cuanto una educación bancaria depositaria de saberes, no permite el despliegue de humanidad ni de criticidad. Por ende, cabe preguntarse *¿cómo abordar la criticidad en el aula? ¿Qué aula se quiere construir?* Si se tiene que es el aula donde surgen los componentes para que el individuo piense de manera crítica, en donde cobra una fuerza liberadora fundamental que permite emitir juicios a situaciones que ameritan poner a conversar la interpretación y el análisis.

El aula como espacio abierto permite el entretejido entre el diálogo, las reflexiones y los procesos históricos, contribuyendo a estados de metacognición frente a contextos reales, en los que se generan hechos sociales por medio de posturas impositivas acogidas por elementos dominadores. Por ende, un aula que fomenta la criticidad –atendiendo estados inmateriales que trascienden un

sitio lúgubre o un espacio en donde se encierra el conocimiento— hace posible accionar procesos ideológicos, admitiendo las pluralidades de pensamiento frente a la cosmovisión del sujeto en correlación con otros y la realidad suscitada de su contexto. Al respecto, Saldaña (2021) señala que

La vida y su mismidad es objeto de ser pensada y objeto del pensamiento, se inscribe en un territorio con particularidades, pluralidades únicas desde donde la creación de mundos es diversa, así como el acto del pensar obedece a la diferencia epistémica, política que allí confluye. No podemos desconocer la historia ni seguir pensando bajo los mismos referentes de Occidente, referentes cuya razón de ser sigue modos disímiles a los nuestros, que, si bien vale la pena dialogar con ellos, no podemos hablar o pensar desde estos. De ahí la importancia de mirar que el acto de pensar no se inscribe en los bordes ya dados o lógicas a las cuales hay que seguir, así como tampoco obedece a la transmisión y manejo de la información; pensar requiere autonomía, libertad, criticidad, requiere preguntar más que responder. (p. 136)

Con base en lo anterior, reconocer las pluralidades de pensamiento contribuye a descolonizar un aula atrapada en los presupuestos eurocentristas, permitiendo con esto la construcción de un conocimiento recíproco maestro-estudiante, a través de los procesos intersubjetivos de saberes. En este marco, es preciso recordar que en los siglos XIX y XX se suscitaron, desde los movimientos sociales, populares y obreros, las contiendas culturales que pretenden reivindicar la decolonización y el regreso al valor por un pensamiento propio. En palabras de Saldaña (2021):

Se reconocen las márgenes de desequilibrio epistémico generadas desde y disponerse a ver que desde los siglos XIX y XX, con las manifestaciones de los movimientos sociales-populares, se propende a un nuevo renacer en el conocimiento, un conocimiento que no necesita que lo nombren, sino que subyace a la misma tradición, de la historia y la memoria de los sujetos en sus contextos, en sus tradiciones. Estos conocimientos generados con los Zapatistas, los Sin Tierra, los Piqueteros y los Pingüinos, no se producen en el estándar del eurocentrismo, sino que son conocimientos y saberes que se suscitan del diálogo intercultural que desafía el colonialismo eurocéntrico y visibiliza otras narrativas en las que sus realidades se sitúan y se mueven. (pp. 132-133)

Se señala, entonces, la importancia de concebirse como personas que reconocen las pluralidades de pensamiento, que aportan —a partir de la conciencia y de diálogos cargados de una trascendencia histórica y cultural— en la conformación

de la resistencia por medio de procesos de pensamiento crítico que desafían una cultura demarcada por estándares eurocentristas. Dicho de otro modo, se hace evidente la relevancia del pensamiento crítico alejado de las visiones dogmáticas científicas que identifican los lugares propios del conocimiento; posibilitador de comprensión, de subjetividades y espacios alternos como el aula desde una perspectiva inmaterial para la generación del despertar crítico, como lo enuncia Castrillón (2013):

Hoy día todavía quienes siguen esta teoría, centran la mirada en la existencia de sujetos dueños de sí mismos, libres, íntegros, competentes, capaces de hacerse hombres y mujeres en un contexto histórico, con valores, tradiciones, instituciones, normas, y dinámicas culturales; sujetos autónomos con capacidad de convivir en una sociedad; reflexivos, dispuestos a pensar diferente y críticamente, para de esta manera transformar las realidades. (p. 37)

¿Cómo se convierte el aula en un escenario para la construcción de pensamiento? La condición dialógica construida en el aula se enriquece de una cultura a otra, sin que haya una mirada impositiva de una sobre la otra; de ese modo, el aula como lugar de diálogo entre saberes plurales y diversos. Así, lo crítico hace parte de un accionar que trasciende lo teórico y se consolida en la praxis.

Un maestro que valore la conciencia histórica, posibilita la transformación en un mundo más justo y solidario. Es en el proceso educativo donde el pensamiento reflexivo se manifiesta a diferencia de una educación bancaria, en la que el estudiante es solo un depositario de información, fácil de ser adaptado a la inmersión pasiva por parte una hegemonía política. La educación vista de esta forma no es neutral ni es un cúmulo de conocimientos; por el contrario, más allá de una técnica o una habilidad, es un despliegue de rasgos individualizados que sensibilizan e individualizan las creencias, los sentimientos y los modos de ver la vida, reunidos todos en un contexto escolar.

Leer en el aula: enseñanza lineal-instrumental y enseñanza creativa mediada por el hipertexto

En palabras de Cassany (2006), “la lectura es una actividad socialmente definida entendida como una construcción orientada a lo sociocultural” (p. 31). En este sentido, en el presente apartado, se plantean dos posturas al abordar la lectura en el aula: una lectura lineal-instrumental o científicista y una lectura-crítica hipertextual.

El Ministerio de Educación colombiano, en la Ley General de Educación de 1994, recoge una corriente de pensamiento que orienta grandes decisiones en la política nacional, dirigidas al mejoramiento de la calidad educativa, las cuales se reflejan en el sistema de evaluación de la calidad de la educación (Saber) y los lineamientos del examen de Estado. En concordancia con lo expuesto, se podría afirmar que la escuela cada vez más se ve abocada a resignificar las maneras de enseñar y, en particular, de enseñar a leer críticamente.

Distinguir las iniciativas de formación docente en enseñanza de la lectura recoge en gran medida la necesidad de acercarse a la reflexión de una lectura vanguardista respecto de la innovación y las reflexiones educativas pedagógicas presentes en la lectura hipertextual. Cabe resaltar que el primer enfoque planteado se queda anquilosado en el tiempo al no abrirse a formas novedosas de leer, suscitadas por las nuevas tecnologías de la información. El acceso a la lectura por medio del texto en físico encierra en sí mismo un enfoque tecnicista que como estrategia, abarca la adopción de preguntas y respuestas cerradas, donde frecuentemente la enseñanza de la comprensión la recita el estudiante al dar cuenta de los contenidos explícitos de lo leído.

Paralelamente, la segunda postura propone la lectura a través de la hipertextualidad presente en la web. Como lo explica Calvo Revilla (2002), hoy se habla de lectura hipertextual, la cual se define “como un proceso en el que el lector esencialmente construye y reestructura su propio conocimiento de un modo autónomo” (p. 14). Leer en el aula a partir de los procesos hipertextuales supone que el educando emita juicios de valor al dar cuenta de contextos culturales reales en los que está inmerso, reconociendo las pluralidades de pensamiento que permiten movilizar procesos de lectura que contribuyen a pensar críticamente.

El rumbo tomado por la lectura mediada por las nuevas tecnologías contrasta con la idea obligada de enfatizar en contenidos enseñados. La estrategia de resignificar la forma de asir el conocimiento en la era digital se ve expresada más allá de la presentación de un examen obligatorio, debido a que lo que se encuentra en juego es la formación de personas que responden a las exigencias de las sociedades contemporáneas. Señalar esta evolución de la lectura digital e implementarla en el aula de clase conduce consecuentemente a la formación de nuevos sujetos lectores que establecen vínculos entre las posturas de los distintos textos que leen y generan así, un análisis profundo al identificar posturas críticas, políticas y autónomas de acuerdo con su cosmovisión.

Partiendo de lo indicado, se tienen reflexiones que pasan por dos momentos: el instrumentalismo de la mediación hipertextual y la lectura crítica hipertextual, un constructo que posibilita el empoderamiento del ser.

El instrumentalismo de la mediación hipertextual

En esta primera reflexión, se busca hacer un acercamiento al papel de mediación del profesor en las prácticas de enseñanza de la lectura, en cuanto que enseñar a leer es uno de los pilares fundantes históricos adjudicados a la escuela. Asumir la práctica de lectura demanda sobrepasar lo lineal, entendido como recitar contenidos frente a las preguntas del maestro, que sin dejar de ser importante, se transforma en listados enormes de reglas ortográficas y de comprensión literal sesgada. Al no trascender lo que ofrece el texto, esta lectura lineal se convierte en una práctica pedagógica que se queda por fuera de la vida real. Hoy en día, el uso de las nuevas tecnologías hace factible el acercamiento a contextos sociales al presentar información adicional: imágenes, videos y comentarios al margen de lo que se lee; demasiados datos que necesitan ser evaluados, centrados y amoldados por el educador, según la capacidad de síntesis del estudiante de acuerdo con su edad y escolaridad adquirida. Como diría Santos (1998, como se citó en Olave, 2005):

No es que existan dos paradigmas únicos, radicalmente opuestos, sin zonas intermedias en que se entremezclen las concepciones y los enfoques divergentes. La educación (incluso la enseñanza) está transida de complejidad. No es acertado simplificar un proceso tan complicado como la adquisición de aprendizajes o el desarrollo personal. (p. 8)

En muchas ocasiones, demostrar qué se ha comprendido se vuelve en un recital de respuestas alrededor de cuestionamientos sobre significados, apegados al ¿dónde sucedió? ¿Cuándo y a quién? Alcanzar estos fines impuestos por la misma escuela termina por ser un propósito deseable para una institución anquilosada, dogmática que está enmarcada en los presupuestos cientificistas unívocos, insuficientes para formar personas capaces de utilizar la lectura como un medio que lleve a pensar críticamente.

De otra parte, desde la perspectiva de una lectura crítica, la escuela puede ser convertida en un medio para formar sujetos competentes, propios de una cultura letrada, la cual les permita resolver sus necesidades en contextos reales. De lo anterior se deduce que el trabajo en procesos de lectura sobrepasa una lección dada, de unos elementos memorizados mecánicamente. Asumirse como lector crítico permite analizar e interrogar un texto, emitir juicios de valor, tomar

posturas autónomas, además de hacer inferencias y deducciones sobre lo planteado por los diferentes autores. En otras palabras, “leer sobre, entre y tras las líneas” (Cassany, 2006, p. 86); que en no pocas ocasiones este trabajo realizado trasciende una simple búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario o de relacionar lo sucedido en un libro con su vida o con otros libros que hayan leído. Al respecto, es pertinente añadir:

La Ley 115 de educación colombiana, en oposición a la “linealidad” en la lectura, como lo venimos señalando, plantea una manera más significativa y real para los estudiantes, haciendo de esta un momento de gozo y de interés en el fomento por una lectura crítica y con sentido. Es decir, poder hacer uso de las diferentes habilidades lingüísticas en cualquier contexto y que sean los estudiantes quienes propicien estos espacios de significación en su vida. (García Satizábal *et al.*, 2013, p. 28)

No es contradictorio pensar que la mediación lectora de las nuevas tecnologías *per se* es insuficiente para formar en lectura crítica, puesto que la instrumentalización de la lectura enajena al lector si este no se ve como lector crítico. El lector en estos medios digitales encuentra un gran mar de información, la cual es importante que sea digerida y confrontada, de modo que no sea reproducida por el lector sin aplicar antes un filtro que lo libere de lo instruccional o impuesto. Entonces, ¿a qué nuevos espacios y tecnologías se deben adaptar los individuos para asumirse hoy como lectores no solo con habilidad y competencia, sino con comprensión y criticidad? ¿Son hoy en día las aulas de clase los espacios adaptados con herramientas tecnológicas necesarias para hablar de lectura crítica a través del hipertexto?

Y es que se ha pasado de leer textos impresos en papel, acompañados en ocasiones de láminas, a leer documentos, textos publicitarios y comunicaciones en programas informáticos que requieren ser vistos como una apropiación colectiva centrada desde el lenguaje, desde el aula, y que implican un proceso de aprendizaje no solo de las herramientas tecnológicas, sino de prácticas de enseñanza motivadas por el profesor hacia nuevas maneras de leer, donde se abran espacios para el pensamiento, la imaginación y la criticidad. Ahora bien, vale la pena preguntarse ¿de qué forma se acompaña la lectura en la escuela? ¿Qué se lee en el aula? ¿Las prácticas de los maestros potencializan los procesos de lectura en la escuela? ¿La instrumentalización de la mediación tecnológica reproduce el mismo modelo escolástico cientificista unívoco que no permite una lectura crítica? Leer en el aula es en gran medida un acto educativo que va acompañado y guiado por el educador. En palabras de García Satizábal *et al.* (2013):

El trabajo del docente de aula cobra gran valor al liderar la formación de un sujeto que parte del lenguaje como herramienta de comunicación, para ir más allá de conceptos leídos y memorizados textualmente y que en no pocas ocasiones dista de la construcción de pensamiento autónomo en el estudiante. (p. 17)

Es notorio que los educandos muestren apatía por la lectura de obras literarias dejadas en la escuela, consolidándose este fenómeno como una debilidad en la enseñanza, dado el distanciamiento entre los intereses de los alumnos y la poca innovación que, durante el año escolar, algunos docentes hacen respecto a los textos de literatura en cuanto las formas de ser leídos e interpretados.

Este *continuum* en la motivación podría ser esencial en lo resultante de las necesidades de autoformación y criticidad de pensamiento. Al respecto, el fenómeno de abertura tecnológica de la lectura hipertextual marca una tendencia actual de lectura influenciada por las nuevas tecnologías de la información, como lo señalan Bernal y Saldaña (2017):

En este orden de ideas, hiper es el prefijo procedente del griego *hyper* (sobre) que denota “exceso o superioridad”, a su vez, textual es un adjetivo conforme al texto: en este caso, texto es un sustantivo que indica “trama o tejido verbal”. (p. 27)

Se puede ver, entonces, que el hipertexto es una noción que se ha venido gestando en el ámbito tecnológico y de la información a velocidades vertiginosas. En otras palabras, el hipertexto es un tejido verbal con muchas capas de información concentradas ahí, es decir, textos sobre textos, de manera que el acto de leer es simultáneo; elementos textuales que están y no están, posibilidades de romper con una linealidad histórica de lectura. Sin embargo, algunos teóricos como Bernal y Saldaña (2017) son críticos frente a los procesos de lectura con mediación tecnológica, dada la complejidad cognitiva que suponen los procesos de atención y comprensión inmersos en ella. A pesar de eso, se hace necesario romper con dicho paradigma, debido a que la hipertextualidad en correlato con los textos literarios, posibilita asumir nuevas posturas de lectura que requieren la elaboración de análisis, síntesis y producción de juicios; devela el acontecimiento de asumir la información como sobreinformación.

Es así como una actividad de lectura propuesta en el aula puede abordar desde la hipertextualidad la posibilidad de que el educando mejore sus expectativas de aprendizaje y logre reconocer datos a partir de textos electrónicos por la riqueza de información expansiva. No obstante, cabe agregar que para Zambrano (como se

citó en Bernal y Saldaña, 2017), “las iniciativas tecnológicas para el desarrollo de la lectura en la escuela, corren el riesgo de ser instrumentalizadas e inmanejables si estas distraen el logro de los objetivos educativos” (p. 27).

En este orden de ideas, resolver desde la escuela la mejor manera de enseñar a interpretar comprensivamente la lectura tiene una implicancia en doble vía docente-estudiante al romper con paradigmas y prácticas obsoletas de lectura memorística, anquilosada y mecánica. Dicho de otro modo, que leer comprensiva y críticamente hoy en la escuela sea un proceso educativo mediado por las tecnologías y amparado por la ampliación al acceso a la educación implica cambios en las prácticas educativas en cuanto la promoción de desarrollo educativo. En ese sentido, Dussel (2010, como se citó en Avogadro Thomé y Quiroga Macleimont, 2015) considera que

El debate sobre las nuevas tecnologías y su impacto en el sistema educativo debiera partir de la responsabilidad de las políticas públicas, de los sistemas educativos y de los adultos respecto de los usos y prácticas que se producen en torno a ellas introduciendo la noción de responsabilidad. (p. 4)

Estas digresiones llevan a concluir que los dispositivos tecnológicos y el acceso a internet constituyen aspectos importantes en la promoción de lectura hipertextual, al constituirse en elemento de vanguardia para la enseñanza de la lectura comprensiva y crítica con estudiantes.

La lectura crítica hipertextual: un constructo que posibilita el empoderamiento del sujeto

La tendencia a nuevas formas en la adquisición del conocimiento propias de un mundo globalizado, cambiante y moderno, no es ajena a la escuela. La tecnología en sus múltiples posibilidades abre paradigmas que se ven reflejados en las maneras en que se reelaboran los discursos y las prácticas en el aula. Es así como se crean, a partir de la hiperglobalización de la información, accesos ilimitados a un sinnúmero de datos que requieren ser trabajados desde el aula, de tal modo que no se quede como información abierta y descontextualizada, sino que se abogue por una comprensión de esta y con ello, se logre construir conocimientos. Frente a lo expuesto, el docente es quien reconoce en su práctica educativa el flujo de interacciones no fragmentadas propias de un mundo intercomunicado. De esta manera:

Si el alumno es incentivado a leer/oír fuera de los límites de la sala de aula dándole sugerencias de revistas, periódicos, libros, películas o partes

de películas, programas de TV, DVDs y sitios web. Quizá esta última consideración sea la que más se ajusta a fomentar una lectura crítica en los estudiantes y a motivarlos a crear y producir textos digitales. (García Satizábal *et al.*, 2013, p. 26)

En un contexto de cambio permanente, las exigencias para la construcción de nuevas sociedades humanas demandan del educador y de la escuela, enseñar a leer críticamente y con principios de discriminación de información, en aras de adquirir nuevos aprendizajes. La condición en que este proceso *sine qua non* se ampara en el ámbito educativo, está en el ingreso y la implementación de adelantos tecnológicos cuyo objetivo principal es la generación de conocimiento necesario para una sociedad cambiante.

Con base en esta perspectiva, ¿cómo lograr el empoderamiento de sujetos críticos a través de la vanguardia en la lectura mediada por la tecnología? Desde las políticas educativas, las posibilidades de enseñar a leer críticamente a partir de la hipertextualidad son amplias, aunque las realidades en las escuelas distan de ello. Son pocos los alumnos con acceso a internet y a dispositivos tecnológicos necesarios. Por su parte, la crisis sanitaria que vivió cada ser humano por cuenta del COVID-19 ha dejado ver la desigualdad y las precariedades del Estado para con la educación, lo cual limita los cambios en el paradigma. Son las políticas públicas las que deben responder a esta problemática y son las transformaciones en los sistemas educativos las que en su competencia dan cuenta de esta falencia. En ese sentido, por medio de su praxis, le queda al docente llevar a cabo diferentes apuestas didácticas de lectura desde lo crítico-hipertextual.

Al finalizar, se encuentra un *continuum* de posibilidades que se abren para el maestro como formador-mediador de lectores críticos al hacerse explícito el ingreso al mundo tecnológico en torno a la participación discursiva de individuos. Sobre ello, Bernal y Saldaña (2017) afirman que

Es importante dejar claro lo previsible del concepto de mediación que connota el entorno, sin embargo, dentro de este, se denota la participación discursiva de sujetos, es decir la socialización. Así que una mediación conlleva a una socialización, procesos simultáneos donde se constituyen modos de estar de la subjetividad. (p. 27)

Al existir esta relación, sujeto-lector/maestro-mediador/recursos hipertextuales, se irrumpe en las maneras de ser enseñada la lectura crítica en la escuela y el aula se vuelve un lugar de descolonización de saberes y pluralidad de pensamiento.

Teniendo en cuenta el sujeto lector y los recursos hipertextuales en el aula, se responde no solamente a una forma de enseñanza crítica que va más allá de una lectura lineal, sino que trasciende el aula, la enseñanza y cumple con las exigencias de un mundo que transmuta constantemente por las nuevas tecnologías. Como lo indica Piscitelli (como se citó en Bernal y Saldaña, 2017):

La vida y el aprendizaje son procesos multimediales, experiencias multimodales de la textualidad, de la información y la comunicación. Hay nuevos formatos para decir, para expresar-se, para recrear-se que cobran sentido en la formación del sujeto, lo que depara posturas críticas y actuaciones conscientes en el avatar del interaccionismo simbólico. (p. 34)

En este orden de ideas, se concluye que la lectura y la escuela son transformadas al tener nuevos recursos tecnológicos de acceso al conocimiento, los cuales sobrepasan el aula y están insertos en la sociedad, además de que le permiten al ser resignificar sus procesos de pensamiento en donde él es garante de su propia formación. Asumir el diseño de sus itinerarios de lectura posibilita que los individuos elaboren de manera crítica tanto las formas en las que transitan sus procesos de interpretación como el diseño de sus propios recorridos, agendas y desplazamientos al interior de su ejercicio comprensivo, así mismo, permite el vínculo entre su subjetividad y la otredad que representa lo otro; en ese movimiento hacia afuera se tejen emergencias en las que los lectores asumen posturas críticas frente a su realidad de un modo argumentado.

Educación: clave para la paz verdadera

Janelle Sarria Useche
Juan Carlos Floyd Llanos

Introducción

Enseguida, se busca dar cuenta del aporte y el escenario de la educación como componente clave en la consolidación de los procesos de paz en Colombia, considerando el marco político en el que se encuentra actualmente el país con el posconflicto. Este ejercicio muestra las diferentes miradas y conceptos desde los cuales se aborda el campo, brindado a su vez elementos orientadores para la articulación de procesos de paz desde y para la educación. Se trabaja, entonces, a partir de la revisión documental, mediante un ejercicio reflexivo-descriptivo, advirtiendo los campos conceptuales alrededor de la violencia y el conflicto, así como la apuesta intercultural en los procesos de posconflicto y la postura de la escuela. Al respecto, Henz (1976) menciona que la educación

Es el conjunto de todos los efectos procedentes de personas, de sus actividades y actos, de las colectividades, de las cosas naturales y culturales que resultan beneficiosas para el individuo despertando y fortaleciendo en él sus capacidades esenciales para que pueda convertirse en una personalidad capaz de participar responsablemente en la sociedad, la cultura y la religión, capaz de amar y ser amado y de ser feliz. (p. 39)

Es así como se permite tener una mirada integradora y holística de la educación, una que movilice acciones en pro de la tolerancia, el respeto, la igualdad, la diversidad y la paz. Construir paz con educación, propiciar espacios de diálogo y escucha que promuevan en las personas el desarrollo de valores y actitudes para la transformación del comportamiento, como un aspecto fundamental en la resolución de conflictos de manera pacífica, abre escenarios de posibilidad en la formación de una sociedad que piense y se piensa en el otro, en lo otro, en el sentido humano, en la humanidad.

Ahora bien, Colombia se encuentra en un periodo de transición especial después de la firma del acuerdo de paz entre el Gobierno y las FARC. Este panorama del posconflicto pone en la mesa interrogantes que pasan por preguntarse ¿cuáles son las condiciones que hacen posible una paz duradera?; haciendo que el país y todos los actores involucrados en él, desde las instituciones públicas y privadas hasta la comunidad nacional e internacional, lleven a cabo acciones que viabilizan la paz en cada territorio y que no se repliquen prácticas de violencia, temor y terror que acaben con vidas. De ahí que surja la necesidad de reflexionar de qué forma desde la educación se contribuye a fortalecer la paz en Colombia.

El conflicto como principio de violencia

Desde tiempos remotos, el conflicto se ha entendido como un elemento de la vida que debe ser evitado o evadido, manteniendo una connotación negativa, en cuanto se ha convertido en un medio propio de la degradación social. Sin embargo, como lo plantea Silva (2008) “el conflicto es un fenómeno natural en toda sociedad, es decir, se trata de un hecho social consustancial a la vida en sociedad” (p. 29), lo que permite que las personas provoquen cambios con base en los elementos que inciden en la confrontación que este propende. Por otro lado, el conflicto es un rasgo inevitable del sujeto de cara a las relaciones sociales; al interactuar con otro desde su particularidad, estará latente el enfrentamiento por la divergencia de pensamientos, visiones del mundo y de la vida misma. Y es precisamente ahí, en esa divergencia, que se impulsa el planteamiento de alternativas para ver las realidades que acontecen.

¿Pero dónde subyace entonces el elemento negativo o problemático del conflicto? Justo en el cuestionamiento sobre el vínculo del conflicto con la violencia, pues no es en el conflicto que existe el problema, sino en las formas en que se abordan o se resuelven las diferencias; los medios o las estrategias que se usan pueden contener elementos de violencia que alteran los ritmos establecidos. Para entender más esa conexión del conflicto y la violencia es importante com-

prender cuáles son sus causas y en qué niveles se presenta. Cabe anotar que son diversos los factores que inciden en la generación de un conflicto, lo cual puede darse a partir de dificultades de comunicación, subjetividades, insatisfacción de necesidades, aspectos de personalidad o concepciones culturales y territoriales. Por otra parte, los conflictos se dan en varios niveles: intrapersonal, intergrupacional e intragrupal, y de acuerdo con la naturaleza que los motive, se determina el nivel en que se manifiesta. Lo expuesto se presenta de manera más detallada en la Figura 1, mostrando cuáles elementos originan un conflicto y en qué nivel se presentan.

Figura 1
Causas y niveles de los conflictos



De esta forma, se infiere que el conflicto involucra varias dimensiones macro- y microsociales. En la primera, se movilizan colectividades o grandes grupos; mientras que la segunda compromete al individuo y a los pequeños grupos, lo cual sucede en un marco de interacción social. En ese orden de ideas, ¿cómo aparece la violencia en un conflicto? En la interacción social que el ser humano establece en un entorno determinado por diversos factores económicos, políticos, culturales y ambientales, es probable que ciertas rupturas frente a lo no alcanzado acorde con sus pretensiones, se desencadenen en acciones que movilicen búsquedas alternas para el logro de su fin último.

Para comprender cómo se manifiesta, es pertinente conocer los tres tipos planteados por Galtung (como se citó en Jiménez-Bautista, 2020): “la violencia directa (verbal, psicológica o física), (...) la violencia estructural (pobreza, represión, contaminación [ambiental], alienación, etc.)” (pp. 23-24) y la violencia cultural, que se materializa “en la religión e ideología, lengua y arte, ciencias

empíricas y ciencias formales –lógica, matemáticas– símbolos: cruces, medallas, medias lunas, banderas, himnos, desfiles militares, etc.” (Galtung, 2003, como se citó en Calderón, 2009, p. 75). A continuación, se esboza cómo los tipos de violencia inciden en las necesidades humanas, de acuerdo con lo planteado por dicho teórico (Figura 2).

Figura 2
Tipos de violencia y sus impactos en las necesidades humanas

	Necesidad de supervivencia	Necesidad de bienestar	Necesidades identitarias	Necesidades de libertad
Violencia Directa	Muerte	Mutilaciones Acoso, sanciones Miseria	Desocialización Resocialización Ciudadanía de segunda	Represión Detención Expulsión
Violencia Estructural	Explotación (Matar de hambre)	Explotación (mantener a la población en situación de permanente debilidad)	Penetración Segmentación	Marginación Fragmentación
Violencia Cultural	Relativismo	Conformismo	Alienación Etnocentrismo	Desinformación Analfabetismo

Nota. Tomado de “Teoría de conflictos de Johan Galtung”, por P. Calderón, 2009, *Revista de Paz y Conflictos*, (2), p. 64 (<https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/432>).

En relación con los tipos de violencia y sus impactos, vale la pena indicar que las necesidades del ser humano son tan diversas que pueden traer consigo problemáticas que, teniendo en cuenta su grado de satisfacción o no, de acuerdo con la idea de éxitos, bienestar, o felicidad, se pueden expresar de muchas maneras, debido a que estas son características, como señala Jiménez-Bautista (2012), de la “manifestación cultural propia de la especie humana, aprendida y transmitida, muchas veces, de forma inconsciente, de generación en generación” (p. 21).

La violencia es entonces aprendida y verbalizada en un mundo de conflictos, la cual pone en juego los valores, las normas y las capacidades adquiridas en la interacción social y la conexión con los elementos que componen el entorno social; pero que se presenta en su dimensión total, en la medida en que no existe la condición para llegar a acuerdos y ejercer una reciprocidad equilibrada entre quienes están en conflicto.

La interculturalidad en los procesos de posconflicto

El conflicto en Colombia ha sido latente por más de 55 años, donde su manifestación más cruel y violenta es la causada por el denominado conflicto armado. Este ha mostrado las diferentes dimensiones de la violencia, sumiendo al país en

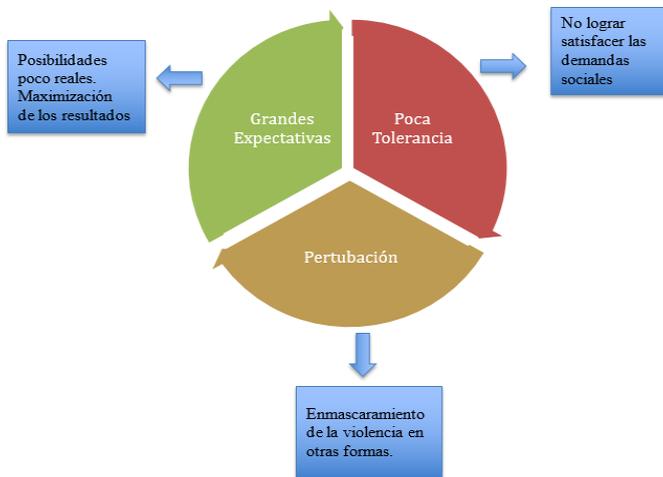
un profundo dolor, en una inequidad y en una pobreza desmedidas, recrudesciendo cada vez más la brecha social y la insatisfacción de las necesidades sociales y económicas para la nación, llevando por demás a que cada día la violencia fuese una dinámica de vida para Colombia, lo cual comprueba la Comisión de la Verdad en su informe de 2022.

Desde 2015, el país empezó a gestar los espacios para el diálogo en torno a la firma de los acuerdos de paz. En 2016 con la firma del proceso de paz, se generó un nuevo escenario para Colombia, en el que se puso en juego la necesidad de reconstruirse como nación, comprometiendo a cada ciudadano al diálogo, a la concertación, a tener una mirada holística de las interacciones humanas, a aceptar la diversidad y a poder satisfacer las necesidades básicas de los habitantes, con la finalidad de dar comienzo a procesos de transformación hacia una cultura de paz en Colombia. Este acto implica que diversos colectivos, asociaciones, comunidades, gremios e individuos puedan participar de manera activa en el compromiso de un mejor país, aunque para lograr esa reconstrucción desde la paz, es menester comprender en qué momento se sitúa Colombia posterior a la firma de los acuerdos y qué involucra eso en la apuesta de procesos de transformación hacia la paz.

En un primer instante, el posconflicto se puede entender como “el periodo de tiempo que inicia con el cese de hostilidades entre las partes previamente enfrentadas” (Garzón *et al.*, 2003, p. 23). En ese sentido, se aborda desde una variable temporal y una espacial, las cuales dan cuenta de en dónde se efectúa el posconflicto y cuándo culminó el conflicto.

El posconflicto es, de este modo, el escenario para sentar la estructura social sobre la que se desarrollarán los parámetros para la construcción de la paz y, de acuerdo con lo planteado por Molano-Rojas (2015), encarar “el desafío de pasar esa página de su historia, reconstruir su institucionalidad, restablecer la normalidad de la convivencia civil, neutralizar las causas y catalizadores del enfrentamiento armado, e impedir su reactivación o transmutación” (p. 15). En ese contexto existen, de hecho, tres factores que influyen de forma importante en la consolidación de un proceso de posconflicto: grandes expectativas, poca tolerancia y perturbación (Figura 3).

Figura 3
Factores en el proceso del posconflicto



Esta triada permite tener una mirada sobre las distintas problemáticas que se vinculan en el encarar el posconflicto y el plantear acciones para su abordaje, en cuanto implica tener una visión amplia de las dimensiones que lo compone, pero también entender que esta se articula a un contexto cultural diverso y que ahí tendrá otras apuestas que atender.

En un segundo momento, los aspectos que el posconflicto o el posacuerdo ponen en la mesa están atravesados por el reconocimiento del otro como una condición *sine qua non* para establecer procesos de mejoramiento en la convivencia social, elemento trascendental en la construcción de la paz, y que requiere de la participación de todas las personas. Al involucrar a la ciudadanía, se produce una postura abierta e incluyente, en la que la interculturalidad se transforma en una perspectiva integradora de este proceso. Así, al ser un país que se compone de diferentes culturas y etnias, con territorios variados y formas culturales diversas, ese diálogo entre los sujetos participantes y su interacción con el medio se da a partir de los matices culturales que le son propios y que inciden en los procesos de comunicación, porque las creencias y representaciones pueden ser posibilitadoras u obstaculizadoras en los procesos de negociación.

Ahora, es pertinente partir de que la interculturalidad puede ser definida como “describir una relación entre culturas” (Rodrigo, 2000, como se citó en Pech y Rizo, 2014, p. 12). También, puede entenderse con base en las siguientes palabras:

Las culturas no se encuentran aisladas ni se producen por generación espontánea; en su diario acontecer tienden a abarcar espacios que las conducen a entrar en relaciones con otras culturas. Esas relaciones que se establecen entre las culturas es lo que se denomina interculturalidad. (Pech y Rizo, 2014, p. 13)

Lo anterior supone que los procesos de posconflicto se derivan de un diálogo intercultural que conlleva la comprensión de los modos de pensar, sentir y actuar de las culturas involucradas, donde los múltiples puntos de vista se ponen en juego para la creación del mundo partiendo de procesos sociales. Hablar, entonces, de interculturalidad en los procesos de posconflicto permitirá que en la construcción de paz se consideren implicaciones como, la convivencia, la cual

Exige el reconocimiento de los derechos civiles, políticos y sociales, y a la vez requiere de un esfuerzo por comprender al otro y por tomar lo mejor de él. (...) La multiculturalidad que solo contempla la coexistencia (y no necesariamente en situación de convivencia) de culturas distintas, mientras que la interculturalidad implica el diálogo entre estas. (...) [El] hablar de interculturalidad implica abordar la relación entre el yo y el otro (o entre el *nosotros* y el *ellos*), lo que requiere de forma inevitable, entender la relación entre identidad y alteridad como una relación indisoluble, de absoluta interdependencia. (Pech y Rizo, 2014, pp. 13-14)

En síntesis, la interculturalidad en la mesa del posacuerdo es la que facilita los procesos de comunicación efectiva en aras de producir un diálogo de intercambio de potenciales a partir de la diferencia, el cual favorezca el acto de tomar en serio los valores y los aportes desde lo distinto en la construcción de un tejido social de reconocimiento.

La educación en el posconflicto

Nelson Mandela enfatizaba que “la educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”, de ahí que sea un derecho humano fundamental, como lo establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En consecuencia, cumplir con el objetivo de educación para todos es una tarea de cada uno de los Estados (Delors, 1996; Unesco Extea, 2005).

La educación se convierte en el reflejo de lo que los países propenden por su pueblo, en la medida en que garantiza el acceso a los procesos de formación, además, se promueve el desarrollo humano y con ello, el respeto a la vida misma. Sin embargo, en Colombia, ese derecho fundamental ha sido uno de los puntos

neurálgicos propios del conflicto armado, pues la garantía del acceso en las últimas cinco décadas a los niños y a la población en general no ha sido la mejor dadas las acciones que el conflicto ha ocasionado en los diferentes territorios. Esto puede tener como causa, por ejemplo, que los espacios educativos son blanco de atentados o, más aún, que los ciudadanos deben desplazarse hacia las grandes urbes, con lo que no se logra tener instituciones educativas suficientes alberguen en su totalidad a la comunidad en situación de desplazamiento, dejando a muchos por fuera del sistema educativo. De acuerdo con la Unicef (2015), 80 600 niños no alcanzan la cobertura educativa.

Por otro lado, existe un 12 % de analfabetismo en la zona rural y se estima que el 40 % de los habitantes no asiste a la escuela en los niveles de primaria y secundaria, afectando sin lugar a duda uno de los principios fundamentales de la educación, que es el de permitir a los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos “desarrollar sus capacidades, habilidades y participar activamente en la sociedad” (Unesco Extea, 2005, p. 14). Cabe destacar que en esta era del posacuerdo o posconflicto la educación es cimiento para la reconstrucción social y el mantenimiento de la paz, en cuanto las huellas generadas por el conflicto armado han creado en los sujetos afectaciones no solo físicas, sino también psicológicas y cognitivas. Aunado a este hecho, Márquez (2009, como se citó en Medrano *et al.*, 2015) plantea que

La educación contribuye a la protección cognitiva de las personas afectadas por un conflicto o momento de crisis, al tratar las condiciones de vida específicas que surgen del conflicto, con lo cual se fortalecen las capacidades analíticas de los niños y de los adultos, por cuanto se dan las herramientas necesarias para desarrollar habilidades para la vida en situaciones posconflicto. (p. 96)

Facilitando en los individuos la acción personal y colectiva que conduce al manejo o a la solución de los conflictos por medio de una conciencia pacífica. En especial, si se tiene en cuenta lo abordado por Jiménez-Bautista (2008, como se citó en Infante, 2014), cuando argumenta que

La educación es más que promover la habilidad de escribir y leer. Es también aprender sobre la vida, el crecimiento junto a los demás miembros de la sociedad, cultivar la mente y el cuerpo, comprender la diversidad del mundo y adquirir una mente abierta que ayude a fomentar la democracia, la paz y la prevención de la violencia y los conflictos. (p. 230)

La educación —y con ello los niveles de lectura que alcanzan los sujetos— abre ventanas para pensar el mundo de otra manera, leer y comprender los signos y símbolos que transitan en las realidades; al igual que se transforman las prácticas

y las relaciones con respecto al otro, se puede decir que el grado de violencia tendría que disminuir, con esto, la educación habría cumplido uno de sus objetivos fundamentales para la paz. Lo anterior se refuerza en la tesis: “la educación es un elemento esencial de los esfuerzos para eliminar los conflictos o las crisis” (Nicolai y Triplehorn, 2003, como se citaron en Infante, 2014, p. 226), puesto que es el arma pasiva en el conflicto; al utilizarla racionalmente, los seres pensantes reflexionan sobre su situación y encuentran nuevos modos de resolver un problema. Por consiguiente, la educación conlleva el pensarse como ser ciudadano con derechos, deberes y posibilidades de acción. Esas acciones son oportunidades para cambiar su realidad frente a la crisis en medio del conflicto, planteando alternativas para la paz, estableciendo acuerdos y promoviendo territorios de paz que favorezcan el diálogo entre los actores. De acuerdo con Buckland (2009, como se citó en Infante, 2014),

La educación desempeña un papel importante en varios de los factores que construyen resiliencia de los conflictos en las sociedades. La educación tiene el potencial de ser un factor que contribuye en un conflicto violento, pero también tiene el potencial de enseñar nuevos valores, actitudes, habilidades y comportamientos, al igual que puede ayudar a promover nuevas relaciones sociales que construyen resiliencia en medio del conflicto. La educación puede ayudar a reducir polarizaciones económicas, sociales y étnicas; promover el crecimiento y el desarrollo equitativo, y construir una cultura de diálogo en vez de una de violencia. El asegurar que los colegios y los sistemas educativos tengan un papel constructivo requiere un gran conocimiento de la manera como los conflictos afectan los sistemas educativos. (p. 229)

Frente a este escenario, “es prácticamente un consenso que la educación tiene un papel fundamental que cumplir” (Chaux *et al.*, 2004, p. 10), el cual implica provocar un cambio en la manera como el sujeto actúa en la sociedad, interactúa con los otros y participa para lograr transformaciones. Como exponen Chaux *et al.* (2004), “la escuela es uno de los espacios más privilegiados para la formación ciudadana” (p. 10), porque, primeramente, su “propósito fundamental (...) es la formación; en segundo lugar, la escuela es una pequeña sociedad y como tal presenta oportunidades para el aprendizaje y la práctica de la vida cotidiana” (p. 10), recreando realidades, y posibilita que se medite sobre esta última de unos modos novedosos.

En la escuela, las interacciones son constantes y las dinámicas variadas, lo que fomenta la toma de decisiones para la resolución de problemas que surgen a partir del relacionamiento en el entorno educativo. Casi todo lo que ocurre

ahí habitualmente, es susceptible de ser analizado y visto como una oportunidad de formación para la ciudadanía y la paz; cada uno de sus miembros cumple un rol activo donde toma parte y asume una conducta social, además, refleja principios y valores, creencias y representaciones, ideales y posturas políticas. Pensar, entonces, la educación en épocas de posconflicto amerita generar una reflexión en torno a tres ejes fundamentales: primero, la cultura y el territorio como determinantes de los procesos educativos; segundo, la creación de valores cívicos para la sostenibilidad de la paz; y tercero, el estudio historicista del modelo educativo y su incidencia en los procesos de construcción de paz.

Conclusiones

Para concluir, es menester traer a colación ciertas precisiones. En primer momento, el posconflicto es un concepto que se está concibiendo, así que la experiencia con base en lo que se vive como país puede ser la ocasión para crear aportes y brindar elementos desde la academia en la constitución de procesos de paz partiendo de la educación. Segundo, la idea de interculturalidad es un giro a la cultura hegemónica dominante para reconocer las diferencias culturales, la cual se inscribe en el territorio donde la formación de procesos comunicativos propicia desarrollar acciones pedagógicas en el ámbito escolar, con el propósito de minimizar conflictos que se presentan como producto de la intolerancia frente a la diversidad humana.

Tercero, la construcción de la paz es un compromiso ciudadano, de cada uno desde sus distintas realidades, y supone una responsabilidad social y humana para que sea una acción real y duradera en el país. Cuarto, en la actualidad, Colombia se encuentra en la ruta que le permite establecer las coordenadas para la reconciliación y la paz, lo cual conlleva un gran desafío sobre la puesta en marcha de actos que fomenten la resiliencia, así como la capacidad de liderazgo y de negociación. Y quinto, para comprender la naturaleza del conflicto es preciso revisar sus causas, el nivel que aborda y el contexto sociocultural en el que se enmarca.

Sujeto, aula y educación: una reflexión en torno a las políticas para la educación superior, a propósito de las nuevas reformas educativas¹²

Ana Lucía Sánchez
Reina Saldaña Duque

A modo de introducción

Este ejercicio nace de la necesidad de comprender la norma jurídica en torno a la educación superior (Acuerdo 02, 2020; Decreto 1330, 2019; Resolución 1.795, 2020), no solo desde su sentido gramatical o literal, sino desde su pertinencia social y humana en el contexto colombiano, además de entender sus implicaciones en la formación de los profesionales. De ahí que la pregunta gire alrededor de la pertinencia de los llamados resultados de aprendizaje y competencias, y su aporte a la formación del sujeto crítico, creativo y pensante. Un sujeto que se reconoce y reconoce al otro y lo otro, que ve la historia como posibilidad de despliegue de humanidad y la historicidad, en palabras de Fornet-Betancourt, como emergencia y tejido que reconstruye las tradiciones y memorias de los pueblos y de las comunidades.

Siendo el propósito fundamental de las universidades aportar en la construcción investigativa, humana y académica de los individuos, de cara al ámbito social,

12. Este capítulo hace parte de la obra de conocimiento *Análisis crítico de las políticas emergentes en la educación superior: una mirada al desarrollo humano y las pedagogías*, inscrita en la MEDH de la USB Cali en 2023.

económico, político y cultural del país y la nación, se hace indispensable reconocer las tensiones, emergencias y coyunturas que estas “nuevas” políticas acarrearán a la educación superior. Ahora bien, el abordar cambios a nivel curricular, a partir de las llamadas competencias es una discusión que se ha presentado desde 2020 y que tiene consecuencias en los modelos o lineamientos pedagógicos y curriculares de las universidades, puesto que la vulneración al principio constitucional de autonomía universitaria y la libertad de cátedra se convierte en falacia, así como la puesta en escena de los procesos evaluativos, los cuales recaen en parámetros lineales unidireccionados al desarrollismo y capitalismo imperantes en los países latinoamericanos, con los cuales se busca el cumplimiento de los resultados de aprendizaje como único propósito, desconociendo los procesos, los desarrollos, las diversidades y los territorios.

En clave de lo enunciado, cabe indicar que este capítulo contempla cinco grandes tendencias: primero, la revisión detallada del proyecto Tuning para América Latina, donde se destaca una homogenización del modelo de educación superior de Europa; lo cual lleva a reflexionar consecuentemente: ¿la educación superior en Colombia es pensada, diseñada e impuesta por Occidente? ¿Los fenómenos culturales, sociales e históricos latinoamericanos están siendo tenidos en cuenta en la configuración de la educación superior? Y por supuesto, ¿de qué manera se está legitimando el ejercicio normativo que responde a los contextos europeos y no latinoamericanos?

La segunda tendencia se relaciona con la formación como mirada reducida al plan de estudios; en este caso, el Decreto 1330 de 2019 deja ver lo formativo en consonancia con los currículos, acorde a la materialización de competencias, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación. Aquí la pregunta aún es ¿cuáles son las condiciones que posibilitan un despertar crítico y autónomo del sujeto? Si este se reduce al p^énsum y a la disposición de cursos, seminarios y créditos, entonces, ¿qué es la formación y cómo se concibe para la norma dispuesta por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) cuando se traslapa en contenidos?

Una tercera tendencia es el aula como escenario de medios educativos, la cual posibilita observar que los medios técnicos y tecnológicos son los que priman en la nueva política para la educación superior. La virtualidad, las tecnologías, los apoyos y los medios son recursos en los que se sigue supeditando el encuentro educativo y pedagógico. El aula como lugar de disertación, correlaciones, diálogos y construcción ya no se refleja en dicha disposición del MEN, de ahí que la pregunta que emerge sea ¿de qué modo fortalecer panoramas de despliegue de humanidad y saber en políticas de competitividad y competencias impuestas?

¿De qué forma, desde las mismas políticas del MEN, se tejen saberes a partir de los términos propios como colombianos y latinoamericanos?

Por su parte, una cuarta tendencia refiere al sujeto sujetado, con abordajes desde la norma para la educación superior. Al respecto, llama la atención lo enunciado por Lacan (1966): el sujeto sujetado es un esclavo del otro y, al parecer, el sujeto docente y el sujeto estudiante se convierten en dispositivos de control para el cumplimiento de la norma, esta vez del logro, del alcance de resultados y de competencias. En consecuencia, surgen como interrogantes: ¿quién es el sujeto? ¿De qué sujeto se habla en la escuela? ¿Dónde queda cuando se habla de competencias?

Por último, la quinta tendencia acoge lo instituido y lo instituyente en la educación superior, debido a que la pregunta sigue siendo ¿qué es lo auténtico en cada institución de educación superior (IES) en Colombia? ¿Dónde está la identidad de la IES cuando se parte de dictámenes?

Implicancias del proyecto Tuning para América Latina

En el escenario colombiano, se determina una crisis latente frente a la inexistencia de una educación pensada en territorio, una que se apropie de elementos sociales, culturales, históricos y políticos desde donde se creen estrategias educativas propias que respondan al contexto del país. Una educación que se aleje del instrumento de medición y comparación con los procesos educativos que se han adelantado en Europa o en Norteamérica, como es el caso del Proyecto Tuning, que nace a partir de la Declaración de Bolonia, el 19 de junio de 1999, en la cual más de 29 países de Europa se comprometen a crear un Espacio Europeo de Educación Superior, con el que se promueva la movilidad entrante y saliente de educandos y educadores, parámetros de calidad en la educación superior, organización de los niveles de educación en pregrado y posgrado, y la competitividad basada en la figura de competencias y esquematización de los currículos. Así, se origina el Proyecto Tuning para Europa, del cual se destaca lo siguiente:

La metodología Tuning tiene cuatro líneas de trabajo que ayudan a organizar la discusión en cada área: identificar competencias genéricas y específicas relevantes y elaborar un metaperfil para cada área; explorar la posibilidad de un sistema de créditos que facilite la movilidad estudiantil; intercambiar buenas prácticas en los enfoques y técnicas de aprendizaje, enseñanza y evaluación; y, finalmente, explorar cómo los marcos de aseguramiento de la calidad se pueden utilizar a nivel de programa para

mejorar el aprendizaje del estudiante. (International Tuning Academy Groningen, s.f., párr. 6)

Desde esta perspectiva curricular, se aboga por establecer relaciones entre universidades a nivel nacional e internacional con parámetros como las homologaciones, los diseños curriculares, los planes de estudio, las movilidades, entre otros. Sin embargo, vale la pena indicar que si bien esta emergencia es necesaria, a la vez cobra sentido pensar currículos contextualizados con las realidades de los sujetos.

Ahora bien, el proyecto Tuning toma fuerza en Europa y se perfila como un modelo de educación superior que estandariza y, al parecer, busca homogenizar los procesos educativos en índices de calidad y competitividad. Por ende, surge la idea de expandirlo a América Latina y México bajo principios de cooperación internacional y desarrollo de los países, generando una regulación internacional para la educación superior.

Ante el éxito de este modelo en Europa y la necesidad de extenderlo a otros continentes, se crea el Proyecto Tuning en América Latina con tres versiones, en las que Colombia es miembro activo. Tuning América Latina I (2004-2007) y Tuning América Latina II (2006-2008) plantearon una serie de objetivos que se concentran principalmente en contribuir al desarrollo de calificaciones fácilmente comparables y comprensibles de forma articulada en toda Latinoamérica; fomentar, a nivel latinoamericano, un grado significativo de convergencia en la educación superior, en las áreas temáticas según las definiciones aceptadas por los resultados profesionales y docentes; y construir perfiles profesionales en cuanto a competencias genéricas y relacionadas con cada área temática, incluyendo experiencia, conocimiento y contenido para las cuatro áreas temáticas incorporadas en el proyecto, con la finalidad de replicar el modelo europeo de manera ligada y permanente en América Latina.

Este modelo se basa en competencias de internacionalización de la educación superior, que definen la viabilidad de los currículos y de los mecanismos de aprendizaje para los profesionales de los diferentes campos de formación. Su impacto en Latinoamérica se traduce en la configuración de políticas públicas a la merced de los propósitos colonizadores de Europa y de una reforma educativa cimentada en necesidades de orden mundial. Desde la Declaración de Bolonia, se evidencia el fenómeno de globalización de la educación latinoamericana a partir de dicho proyecto.

Es pertinente agregar que el impacto no solo se mide en las expresiones normativas de los ordenamientos jurídicos, sino en la transformación social y educativa que ha conducido a una aceptación generalizada de la estructura curricular y del papel de las universidades o IES en su ejecución, sin un ejercicio de debate o de resistencia ante la imposición y la medición internacional, en la cual se desvanecen los propósitos de la educación y se ensanchan los fines mercantilistas, donde la necesidad apremiante es la formación de trabajadores eficientes que respondan a las dinámicas globales del mercado. En ese sentido, las universidades no están pensadas alrededor de propósitos culturales, históricos y sociales de los territorios, sino que atiende políticas globalizadas e internacionales de la educación. Dicho en otras palabras, la noción de la universidad como escenario del pensamiento y creación del conocimiento en contexto se desconfigura por el cumplimiento de políticas públicas y la estructura de poder que está a la merced de los objetivos del Estado.

Colombia no es ajena a este proceso colonizador, de modo que, por medio del MEN y de la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun), se ha dado prioridad al alcance de las competencias genéricas y específicas como parte integral de los currículos en la educación superior, para pertenecer a la gran esfera del mundo del conocimiento. Según Rodríguez Zambrano (2007):

La cambiante sociedad actual, llamada “sociedad del conocimiento” o “sociedad de la información”, caracterizada por los continuos avances científicos y por la tendencia a la globalización de los mercados, cuenta con una información masiva a través del apogeo tecnológico, generándose cambios continuos en las condiciones sociales y económicas a nivel mundial. En este panorama, el mercado impone nuevas pautas de competitividad y desempeño, tanto individual como empresarial. El desarrollo del conocimiento favorece la creación de nuevas empresas y formas de trabajo, que a su vez involucran formas diferentes de enseñanza y aprendizaje en el campo educativo. (p. 146)

En síntesis, en América Latina –y por ende Colombia– viene imperando desde otrora un sistema colonial de educación, el cual se acoge y se materializa en un conjunto de normas jurídicas que regulan la educación superior en el territorio.

La formación: una mirada reducida al plan de estudios

Los procesos formativos reglamentados en el ordenamiento jurídico colombiano se expresan en las normas expedidas por el MEN, este como máxima autoridad

en el campo de la educación superior; dichas normas son el Decreto 1330 de 2019, el Acuerdo 02 de 2020 y la Resolución 21.795 de 2020, las cuales se reducen a una expresión del Plan General de Estudios: distribución en número de créditos y destinación horaria. Es decir, los componentes formativos se limitan a una organización de las asignaturas para el cumplimiento de competencias y resultados de aprendizaje debidamente expresados en el perfil de egreso, lo que se contempla en el artículo 2.5.3.2.3.2.4 del Decreto 1330 (2019), cuando indica que

[Los] componentes formativos se refieren a la definición del plan general de estudios, [el cual] deberá estar representado en créditos académicos conforme con los resultados de aprendizaje proyectados, la formación integral, las actividades académicas que evidencien estrategias de flexibilización curricular, y los perfiles de egreso, en armonía con las habilidades del contexto internacional, nacional, y local orientadas al desarrollo de las capacidades para aprender a aprender.

Si bien se establece una regulación frente a los componentes “formativos” de las IES en el marco de los currículos en coherencia con los resultados de aprendizaje, la pregunta aún se cuestiona por el lugar de la formación y la pedagogía en dicha parametrización de lo educativo, así como por la experiencia, las culturas, tradiciones y la resignificación del sujeto, lo que al parecer ya no es prioridad.

De igual manera, la Resolución 21.795 de 2020 ratifica cómo el MEN ha centralizado lo formativo al planteamiento de un plan de estudios, y se aparta de una perspectiva de humanidad en la enseñanza de los estudiantes. Así, en los artículos 11 y 12, la resolución reduce la formación al plan de estudios:

Componentes formativos. Son los elementos del plan general de estudios que están estructurados, organizados, integrados, e interrelacionados y que soportan el proceso formativo del estudiante desde su ingreso hasta su egreso. La institución deberá ser evidente en la forma en que estos componentes sitúan al estudiante en el proceso formativo y refuerzan sus capacidades para aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y para aprender a vivir en sociedad.

Igualmente, en el artículo 12 de la Resolución 21.795 de 2020, queda explícito que tanto el plan de estudios como las horas de interacción, créditos, rutas, tiempos y cumplimiento de los resultados de aprendizaje son los ejes formativos. De este modo, es patente la ausencia de las dinámicas sociales en cuanto a la construcción democrática y ética del conocimiento, y de la posibilidad de diá-

logo de la comunidad académica frente a la responsabilidad social, diversidad y diferencia en los contextos. Acorde con Freire (2003):

En función y en respuesta a nuestra propia condición humana, como seres conscientes, curiosos y críticos, la práctica del educador, de la educadora, consiste en luchar por una pedagogía crítica que nos dé instrumentos para asumirnos como sujetos de la historia. Práctica que deberá basarse en la solidaridad. Quizá nunca como en este momento necesitamos tanto de la significación y de la práctica de la solidaridad. (p. 51)

El aula como escenario de medios educativos

El MEN ha precisado el aula como escenario físico o virtual en el que se llevan a cabo las actividades académicas y formativas del educando. En ese sentido, el aula expresada en términos de recursos físicos y tecnológicos que aseguran el funcionamiento de la educación, tal como lo declara el Decreto 1330 de 2019 en el artículo 2.5.3.2.3.1.7:

Recursos suficientes para garantizar el cumplimiento de las metas. Se refiere a la existencia, gestión y dotación de los recursos tangibles e intangibles que le permiten desarrollar a la institución sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión.

De manera similar, en el mismo decreto, el artículo 2.5.3.2.3.2.9 –en torno a los medios educativos– y el artículo 2.5.3.2.3.2.10 abordan las condiciones de calidad y los encuentros en el aula desde un parámetro: la infraestructura física. O por su parte, en un desarrollo más específico, la Resolución 21.795 de 2020 plantea los artículos 35 y 49, donde se establecen la rigurosidad y los requisitos de la infraestructura física y tecnológica para ejecutar las diferentes actividades formativas, académicas y misionales de los programas académicos en funcionamiento, cubriendo las necesidades para las modalidades en que se oferte el programa.

Lo anterior conduce a una reflexión crítica y rigurosa de la concepción del aula para el MEN. Al respecto, Freire (2003) pone en correlación en dicho espacio, la presencia de los sujetos, el lugar, los saberes y el tiempo pedagógico, los que permiten identificarlo como un

Espacio pedagógico en el cual existe una construcción del saber y un ejercicio de diálogo entre el educador y el educando, partiendo de premisas de búsqueda, comprensión y esperanza en el conocimiento. Hay una re-

lación indudable entre las condiciones materiales y nuestras condiciones mentales, espirituales, éticas, etc. (p. 62)

Por ello, emerge la necesidad de cuestionar los postulados normativos frente a una reflexión basada en la condición humana y sus implicaciones en la educación, como derecho fundamental y de bienestar social.

Sujeto sujetado: abordajes desde la norma para la educación superior

Es preciso partir de la noción del sujeto sujetado a preceptos normativos que descalifican la condición humana, a cualificaciones académicas y a apropiaciones institucionales. En el Decreto 1330 de 2019 se evidencia que el sujeto estudiante es quien establece el programa. Respecto a la figura del sujeto profesor, se estipula en el artículo 2.5.3.2.3.2.8 que

La institución deberá especificar para el programa un grupo de profesores que, en número, desarrollo pedagógico, nivel de formación, experiencia laboral, vinculación y dedicación, le permitan atender adecuadamente el proceso formativo, las funciones de docencia, investigación y extensión, en coherencia con las modalidades.

Mientras tanto, los sujetos egresados son aquellos que “Evidencian la apropiación de la misión institucional, por lo tanto, son ellos quienes a través de su desarrollo profesional y personal contribuyen a las dinámicas sociales y culturales” (art. 2.5.3.2.3.1.5).

Se mira el sujeto, entonces, bajo tres subcategorías. Primero, el sujeto docente, descrito en términos de calificación académica y pieza clave para el logro de los objetivos institucionales, a quien se le debe medir la eficiencia acorde con el tiempo de carga horaria, de acuerdo con el cumplimiento de las funciones misionales y con las garantías de la calidad académica. Así, se advierte que el educador es medido por parámetros y se desconocen aspectos como la vocación de servicio, el sentido de pertenencia, los valores y los principios morales que integran la formación, elementos esenciales para el desarrollo humano en la educación.

Segundo, el sujeto estudiante se define en términos de competencias frente a lo que sabe y hace al culmen de su carrera profesional; un sujeto que responde a las exigencias del contexto académico y laboral en el marco de resultados de aprendizaje y competencias genéricas. La pretensión sigue estando en atender las necesidades de la productividad, la mercantilización y la formación de tra-

bajadores eficientes y competentes para el mundo. Finalmente, el tercer sujeto es el egresado, que se expresa en un profesional que corresponde las dinámicas sociales y económicas de punta.

En ese orden de ideas, en cuanto a la primera subcategoría de sujeto, la Resolución 21.795 de 2020 establece que

La institución deberá contar con un grupo de profesores que soporte el cumplimiento de las labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión del programa académico. Este grupo de profesores se podrá evidenciar a través de un plan de vinculación, acorde con el avance del plan general de estudios y las demás actividades académicas a cargo del programa académico. (art. 36)

Por su parte, en el artículo 26 se resalta que el sujeto estudiante busca

Alcanzar entre otras, la incorporación del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación y el logro de las competencias de pensamiento crítico, comunicación escrita oral y otras formas de expresión, formulación y resolución de problemas, promoción de la creatividad y adaptabilidad.

De este modo, el objetivo es el logro de las competencias y los resultados de aprendizaje a lo largo de su carrera profesional; precisamente se necesitan indicadores claros y concretos que permitan asegurar el cumplimiento pleno de la llamada promesa de valor que está direccionada en los requerimientos del sector productivo. Por último, el sujeto egresado se detalla con base en indicadores de la actividad profesional, en coherencia con la naturaleza de la IES. En este caso, la institución deberá

Describir los atributos, conocimientos, habilidades y actitudes que tendrán los egresados, de tal forma que sean indicativos de la actividad profesional y de la formación integral alcanzada y que permitan a los distintos interesados inferir las características que tiene el egresado del programa académico al terminar su proceso formativo. (art. 12)

Lo instituido y lo instituyente en la educación superior

A partir de lo expuesto, es evidente la relación existente entre el proyecto Tuning para América Latina con la consolidación de las normas en torno a la educación superior en Colombia, donde la manera en que las competencias y

los resultados de aprendizaje responden a los objetivos de dicho proyecto crea una expansión de modelos externos que aún pululan en el campo educativo. Ahora bien, es menester reconocer los frutos que ha traído consigo en temas de organización administrativa y movilidad internacional entrante y saliente que consolidan redes de conocimiento. Sin embargo, es preciso identificar las tensiones que esto implica en cuanto a las identidades propias de los contextos colombianos, pues una educación pensada desde afuera, que atiende las metas de la globalización e internacionalización, no refleja elementos sociales, culturales e históricos en los escenarios jurídicos y de la formación de profesionales. En otras palabras, debe esbozarse una crítica reflexiva en pro del desarrollo humano y de pensar el sujeto como centro de la educación y no de la calidad en términos de resultados de aprendizaje.

De este modo, los resultados de aprendizaje cobran valor y determinan el futuro de las IES, debido a que es un precepto de cumplimiento obligatorio que condiciona las dinámicas pedagógicas, los mecanismos de evaluación y los sistemas curriculares, los cuales deben corresponder lo dispuesto por las competencias y por los mismos resultados de aprendizaje como medios e instrumentos para el logro de las disposiciones institucionales. Al respecto, el Acuerdo 02 de 2020, por el cual se actualiza el modelo de acreditación, expresa en relación con las competencias y los resultados de aprendizaje que estos últimos son

Concebidos como las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico. Se constituyen en el eje de un proceso de mejoramiento en el que se evalúa el grado en el cual el estudiante se acerca a obtener los resultados definidos por el programa académico. A partir de ellos se llevan a cabo ajustes en los aspectos curriculares para lograr un proceso de aprendizaje más efectivo. (art. 2.2)

En coherencia con ello, es pertinente citar el Decreto 1330 de 2019 y su obligatoriedad en el cumplimiento de estas condiciones para obtener o renovar los registros calificados, así como la necesidad de apropiarlas por medio de políticas institucionales que rijan las actuaciones administrativas de las universidades. En ese sentido, el artículo 2.5.3.2.2.1 define el registro como

Un requisito obligatorio y habilitante para que una institución de educación superior, legalmente reconocida por el Ministerio de Educación Nacional, y aquellas habilitadas por la Ley, pueda ofrecer y desarrollar programas académicos de educación superior en el territorio nacional, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 1 de la Ley 1188 de 2008.

El registro calificado del programa académico de educación superior es el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica y evalúa el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de las instituciones de educación superior y aquellas habilitadas por la ley.

De forma expresa, el MEN determina los registros calificados a la necesidad de cumplir con las condiciones establecidas en el decreto; si bien es necesaria una regulación normativa, también es urgente una flexibilidad para estos procesos, la cual permita la convergencia de lineamientos educativos, pedagógicos y curriculares de cada IES, garantizando la autonomía universitaria.

Consideración

A manera de cierre, vale la pena destacar los elementos de tensión en los procesos académicos y administrativos de las IES para el funcionamiento de los programas académicos, dentro de los cuales se ha establecido una serie de requisitos habilitantes que se centran en el cumplimiento de condiciones para una educación en estándares de alta calidad. En este panorama, el ser visto desde su humanidad y su contexto social, cultural e histórico es dejado en segundo plano; mientras que la educación se centra en procesos de autoevaluación permanente y el logro de competencias y resultados de aprendizaje, donde estas últimas toman un valor trascendental a partir de la fundamentación epistemológica del programa, la formulación del plan general de estudios, el modelo pedagógico y los programas analíticos; elementos transversales a todo el proceso de aprendizaje.

Con base en lo enunciado, surgen preguntas como *¿qué sujeto se está formando en la educación superior? ¿Existe una crisis de humanidad en la formación profesional de las universidades? ¿Las competencias y los resultados de aprendizajes permiten formar seres humanos conscientes, autónomos y críticos de su entorno? ¿Es necesario repensar la educación superior en una índole más humana y social?*

Referencias

Presentación

- Becker Soares, M. (1985). Didáctica: una disciplina en busca de su identidad. *Revista ANDE*, 5(9), 39-42.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: o... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>

El poder, la cultura y las capacidades: retos de la educación para el desarrollo humano

- Corte Constitucional de Colombia. (2016, 30 de noviembre). Sentencia C-666 de 2016. <https://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2016/C-666-16.htm>
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural*. Mainz.
- Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Garcés, D. (2008). *La educación afrocolombiana: escenarios históricos y etnoeducativos 1975-2000*. Valformas.
- García, J. E. (2009). *Sube la marea: educación propia y autonomía en los territorios negros del Pacífico*. Edinar.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020, 25 de marzo). Directiva n.º 05 del 25 de marzo de 2020 [Orientaciones para la implementación de estrategias pedagógicas de trabajo académico en casa y la implementación de una modalidad de complementario alimentario para consumo en casa]. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Directivas/394577:Directiva-No-05-25-de-marzo-de-2020>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuestas para el desarrollo humano*. Paidós.

- Rubio, L. (1972). El discurrir del panafricanismo en un mundo de Estados africanos independientes. *Revista de Política Internacional*, (120), 47-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2493812>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala.
- Weber, M. (2007). *Sociología del poder: los tipos de dominación* (J. García, Trad.). Alianza.
- Wikipedia. (2022, 21 de diciembre). *Biopolítica*. <https://es.wikipedia.org/wiki/Biopol%C3%ADtica>

Develamientos educativos en torno al pensamiento pedagógico: una reflexión desde las prácticas y las TIC en 2020

- Bernal, J. I., y Saldaña, R. (2017). Formación del sujeto-lector-crítico en los escenarios hipertextuales. *Revista Inclusión & Desarrollo*, 4(2), 70-80. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.4.2.2017.70-80>
- Cadavid, J. J. (2016). El concepto de la formación y la significación de la tradición humanística para las ciencias del espíritu y el arte. *Nexus*, (19), 242-253. <https://doi.org/10.25100/nc.v0i19.672>
- Chan Núñez, M. E. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *RED: Revista de Educación a Distancia*, (48), 1-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54743590001>
- Colombia Aprende (Productor). (2020, 21 de mayo). Reconocimiento emocional (núm. 10) [Episodio de audio pódcast]. En *Bienestar en tu mente*. <https://soundcloud.com/user-789660515-250016810/10-reconocimiento-emocional#t=0:00>
- Dewey, J. (1897). *My pedagogic creed*. E. L. Kellogg & Company.
- Saldaña, R. (2022). Pedagogías desde las márgenes de las sociedades en movimiento: una mirada desde la interculturalidad. *Revista Internacional de Filosofía Concordia Aachen*, 81, 75-91.
- Sangrà, A. (2001). Enseñar y aprender en la virtualidad. *Educator*, 28, 117-131. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.394>
- Zemelman, H. (2006). *Conocimiento como desafío posible*. Instituto Politécnico Nacional.

La tensión entre la tecnofilia y la tecnofobia: una mirada desde la docencia

- Alcócer Tocora, M. (2012). La importancia de las subjetividades para la generación de una educación transformadora en ambientes virtuales. *Revista de Investigaciones UNAD*, 11(1), 97-106. <https://doi.org/10.22490/25391887.774>

- Bautista, A. L. (2012). *El uso de las TIC (tecnologías de información y comunicación) en la educación básica* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/28865.pdf>
- Cárdenas, E. D. (2012). El camino histórico de la educación tecnológica en los sistemas educativos de algunos países del mundo y su influencia en la educación tecnológica en Colombia. *Informador Técnico*, 76, 108-122. <https://doi.org/10.23850/22565035.35>
- Correa Cruz, L., López de Parra, L., Rojas Bahamón, M. J., y Arbeláez Campillo, D. (2017). Normatividad y estrategias de formación de profesores en tecnologías de la información y comunicación. *Academia y Virtualidad*, 10(1), 79-94. <https://doi.org/10.18359/ravi.2199>
- López, A. C. (2015). *Diseño, implementación y evaluación de un programa de intervención educativa para la prevención de trastornos derivados del uso de las tecnologías en ESO*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. TDX. <http://hdl.handle.net/10803/361121>
- Peña, F., y Otálora, N. (2018). Educación y tecnología: problemas y relaciones. *Pedagogía y Saberes*, (48), 59-70. <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7373>
- Rueda-López, J. J. (2007). La tecnología en la sociedad del siglo XXI: albores de una nueva revolución industrial. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, (32), 1-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950225001>
- Sancho, J. M. (1994). *Para una tecnología educativa*. Editorial Horsori.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Tinta Fresca.
- Tobeña, V. (2011). ¿Cómo puede la escuela albergar los nuevos modos de ser? Sobre los desafíos que las subjetividades y los cuerpos contemporáneos representan para la escuela. Entrevista a Paula Sibilia. *Propuesta Educativa*, (35), 67-73. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041706011>
- Torres, P. C., y Cobo, J. K. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 21(68), 31-40. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35652744004>

Pensar el aula en la contemporaneidad: una mirada en sentido humano como apuesta epistémica

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Chacón, C. A. (2011). *Pensamiento ambiental del maestro: ethos-cuerpo en clave de bio-geo-poéticas del habitar* [Tesis doctoral, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital. <http://hdl.handle.net/10893/3902>
- Comunicae. (2020, 20 de julio). *Grupolaberinto explica los riesgos del uso excesivo de pantallas en niños*. <https://comunicae.es/notas-de-prensa/grupolaberinto-explica-los-riesgos-del-uso>

- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994 [Por la cual se expide la ley general de educación]. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Crovi, D. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento: entre el optimismo y la desesperanza. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 45(185), 13-33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42118502>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI.
- Glaser, E. (2015, 21 de mayo). *Bureaucracy: why won't scholars break their paper chains?* Times Higher Education. https://www.timeshighereducation.com/features/bureaucracy-why-wont-scholars-break-their-paper-chains/2020256.article?utm_content=buffer74ca5&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_campaign=buffer
- Heidegger, M. (1994). ¿Qué quiere decir pensar? En I. Zimmermann (Ed.), *Conferencias y artículos* (pp. 113-126). Ediciones del Serbal.
- Lipovetsky, G. (1998). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (10.ª ed.). Anagrama.
- Martínez, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Alcaldía Mayor de Bogotá; IDEP.
- Martínez, A., Noguera, C. E., y Castro, C. O. (2003). *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio; Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, L. (2010). *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo*. Biblos.
- Perniola, M. (2008). *Del sentir*. Pre-Textos.
- Provéndola, J. I. (2019, 8 de abril). Felipe Pigna y Darío Sztajnszrajber: “El discurso escolar se dirige a un pibe que ya no existe más”. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/66264-el-discurso-escolar-se-dirige-a-un-pibe-que-ya-no-existe-mas>
- Scharagrodsky, P. (Coord.). (2007). *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Lectura, escritura y subjetividad: reflexiones desde un diálogo de saberes

- Acaso, M. (Ed.). (2009). *El lenguaje visual*. Paidós.
- Alejos, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 45-61. <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2006.1.189>
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias, derecho, literatura, vida*. FCE.

- Carlino, P., y Martínez, S. (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as*. Educo.
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital: el futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 21(4), 6-15. <http://hdl.handle.net/10230/21238>
- Cassany, D. (Comp.). (2009). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Cassany, D. (2010). Leer y escribir literatura al margen de la ley. En CILELIJ, *Actas y memoria del I Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil* (pp. 97-514). Fundación SM; Ministerio de Cultura de España.
- González Rey, F. L. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.cssp>
- González Rey, F. L., y Mitjás, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 15(1), 5-16. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-667>
- Isaza, L. S. (2001). Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(31), 113-133. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/24405>
- Kussama, M. C., dos Santos, A. A. A., y Fernandes, F. (2002). Evaluación de las actitudes de lectura en universitarios. *Lectura y Vida*, 23(2), 26-33.
- Landa, J. (2005). Reivindicación del gusto: sujeto, experiencia estética y recepción literaria. *Signos Filosóficos*, 7(14), 45-71. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34301403>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. FCE.
- Levin, E. (2006). *¿Hacia una infancia virtual?: la imagen corporal sin cuerpo*. Nueva Visión.
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Paidós.
- Mandoki, K. (2006a). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: prosaica I. Siglo XXI*.
- Mandoki, K. (Ed.). (2006b). *Estética y comunicación: de acción, pasión y seducción*. Norma.
- Mostacero, R. (2012). Dificultades de escritura en el discurso académico: análisis crítico de una situación problemática. *Legenda*, 16(14), 63-88. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3920>
- Ortega Santamaría, S., y Gacitúa Araneda, J. C. (2008). Espacios interactivos de comunicación y aprendizaje: la construcción de identidades. *Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), 17-25. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v5i2.334>
- Sánchez, E. (1990). Estrategias de intervención en los problemas de lectura. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, III* (pp. 139-153). Alianza.

Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I., y Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 329-347. <https://doi.org/10.1174/0210370054740241>

Lectura y pensamiento crítico en la transformación de la realidad social: una mirada al aula a partir del hipertexto

Avogadro Thomé, M. E., y Quiroga Macleimont, S. R. (2015). La mediación tecnológica y las TIC: fenómenos y objetos técnico. *Razón y Palabra*, (92), 1-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199543036052>

Bernal, J. I., y Saldaña, R. (2017). Formación del sujeto-lector-crítico en los escenarios hipertextuales. *Revista Inclusión & Desarrollo*, 4(2), 70-80. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.4.2.2017.70-80>

Calvo Revilla, A. (2002, febrero). *Lectura y escritura en el hipertexto*. Biblioteca Virtual Universal. <https://ecptgu.eco.catedras.unc.edu.ar/unidad-3/lectura-hipertextual/>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Castrillón, L. Y. (2013). *Aportes de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) en la formación de pensamiento crítico de los estudiantes del grado 11.º de la institución educativa El Limonar en el marco de los procesos de lectura y escritura* [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio Institucional Universidad de San Buenaventura. <http://hdl.handle.net/10819/1676>

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994 [Por la cual se expide la ley general de educación]. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Delgadillo Mosquera, J. F. (2013). *La escuela, el poder y la subjetividad* [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio Institucional Universidad de San Buenaventura. <http://hdl.handle.net/10819/1857>

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

García Satizábal, E., Mendoza Lerma, Y. V., y Zamora Villagómez, D. J. (2013). *Literacidad y oralidad potenciadas por las NTICS en educación inicial* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2450>

Olave, A. M. (2005). *Construir cultura escrita en la escuela: evaluación y lenguaje*. Universidad del Valle.

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.

Recio Blanco, C. M., y Quiceno Castrillón, H. (Comps.). (2010). *Independencia, educación y cultura: memorias del simposio*. Universidad del Valle.

Saldaña, R. (2021). *Pedagogía e interculturalidad en América Latina: una lectura desde los procesos educativos en cuatro movimientos sociales* [Tesis doctoral, Universidad de San Buenaventura]. Universidad de San Buenaventura.

Educación: clave para la paz verdadera

Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/432>

Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ministerio de Educación Nacional; Universidad de los Andes.

Comisión de la Verdad. (2022). *Informe final*. <https://comisiondelaverdad.co/>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro, informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Compendio. Unesco.

Garzón, J. D., Parra, A. P., y Pineda, A. S. (2003). *El posconflicto en Colombia: coordenadas para la paz* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Pontificia Universidad Javeriana.

Henz, H. (1976). *Tratado de pedagogía sistemática*. Herder.

Infante, A. (2014). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223-245. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413834074013>

Jiménez-Bautista, F. (2012). [Artículo retractado] Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia*, 19(58), 13-52. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352012000100001

Jiménez-Bautista, F. (2020). Antropología de la violencia: origen, causas y realidad de la violencia híbrida. *Revista de Cultura de Paz*, 3, 9-51. <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/62>

Medrano, O., Ochoa, W. L., y Quiroga, L. F. (2015). *La educación en situaciones de conflicto armado y posconflicto: aprendizajes para Colombia a partir de los casos de Argentina, El Salvador, Guatemala y Sudáfrica* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. Repositorio Institucional Universidad Santo Tomás. <https://hdl.handle.net/11634/3228>

Molano-Rojas, A. (Ed.). (2015). *El posconflicto en Colombia: reflexiones y propuestas para recorrer la transición*. Instituto de Ciencia Política Hernán Echavarría Olózaga; Fundación Konrad Adenauer Colombia.

Pech, C., y Rizo, M. (Coords.). (2014). *Interculturalidad: miradas críticas*. Universitat Autònoma de Barcelona.

Silva, G. (2008). La teoría del conflicto: un marco teórico necesario. *Prolegómenos*, 11(22), 29-43. <https://doi.org/10.18359/prole.2506>

Unesco Extea. (2005). *La educación como derecho humano*. Gobierno Vasco; Unesco.

Unicef. (2015). *Informe anual Unicef Colombia 2015*. Unicef.

Sujeto, aula y educación: una reflexión en torno a las políticas para la educación superior, a propósito de las nuevas reformas educativas

Consejo Nacional de Educación Superior [CESU]. (2020, 1 de julio). Acuerdo 02 de 2020 [Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad]. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/CESU/399567:Acuerdo-02-del-1-de-julio-de-2020>

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.

International Tuning Academy Groningen. (s.f.). *What is Tuning?* <http://tuningacademy.org/what-is-tuning/?lang=es>

Lacan, J. (1966). *Acerca de la estructura como mixtura de una otredad, condición sine qua non de absolutamente cualquier sujeto*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. <https://www.philosophia.cl/biblioteca/lacan/conferencia%201966%20.pdf>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019, 25 de julio). Decreto 1330 de 2019 [Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 – Único Reglamentario del Sector Educación]. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=98270>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020, 19 de noviembre). Resolución 21.795 de 2020 [Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación del registro calificado]. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/402045:Resolucion-021795-de-19-de-noviembre-de-2020>

Rodríguez Zambrano, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15(1), 145-165. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/rfce/article/view/4554>

Autores

Raúl Fornet-Betancourt: doctor en filosofía por las universidades de Aachen y de Salamanca. Su doctorado de Habilitación lo obtuvo en la Universidad de Bremen. Catedrático honorario en la Universidad de Aachen, así como profesor honorario de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima. Actualmente es director del Instituto ISIS, de Eichstätt, y de la Escuela Internacional de Filosofía Intercultural. Ha recibido, entre otras distinciones, el doctorado honoris causa por la Universidad del Zulia en Venezuela. Fundador y director de *Concordia*.

Leovilgildo Carlos: magíster en Educación: Desarrollo Humano de la USB Cali, cohorte XVIII. Filósofo del Seminario Filosófico de San Agustín (Matola, Mozambique) y teólogo de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Lina María Gallardo Saavedra: magíster en Educación: Desarrollo Humano de la USB Cali, cohorte XVIII. Socióloga de la Universidad del Pacífico.

Paola Andrea González Lozada: magíster en Educación: Desarrollo Humano de la USB Cali, cohorte XVIII. Comunicadora social de la Universidad Autónoma de Occidente.

Ludivia Cárdenas Zamora: magíster en Educación: Desarrollo Humano de la USB Cali, cohorte XVIII. Licenciada en ciencias de la Universidad Libre.

Edgar Johnny Molano Londoño: magíster en Educación: Desarrollo Humano de la USB Cali, cohorte XVIII. Instrumentador quirúrgico de la Universidad Santiago de Cali.

Christian Mauricio Rodríguez Álvarez: magíster en Educación: Desarrollo Humano de la USB Cali, cohorte XVIII. Ingeniero industrial de la Universidad del Valle.

Willy Figueroa: magíster en Educación: Desarrollo Humano de la USB Cali. Licenciado en informática educativa de la Fundación Católica Lumen Gentium – Unicatólica.

Guillermo Larrahondo: magíster en Educación: Desarrollo Humano de la USB Cali. Especialista en Dirección y Gestión Deportiva de la Escuela Nacional del Deporte. Profesional en Finanzas y Negocios Internacionales de la Universidad Santiago de Cali.

Diana Marcela Prado Mosquera: magíster en Educación: Desarrollo Humano de la USB Cali. Fonoaudióloga de la Universidad del Cauca.

Steven Puente: magíster en Educación: Desarrollo Humano de la USB Cali. Licenciado en educación básica con énfasis en tecnología e informática de la USB Cali.

María Salomé Salcedo: magíster en Educación: Desarrollo Humano de la USB Cali. Especialista en Lúdica y Recreación para el Desarrollo Cultural y Social. Licenciada en educación básica primaria de la Universidad del Quindío.

Luz Gabriela Serna: magíster en Educación: Desarrollo Humano de la USB Cali. Ingeniera en sistemas de la Universidad Antonio Nariño, Cali.

Juan David Sáenz Peña: Magíster en Educación y Desarrollo humano de la USB Cali. Licenciado en lenguas modernas de la Universidad del Quindío.

Mario Alberto Álvarez López: doctor en Educación Social de la Universidad de Granada, España. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Especialista en Gestión y Planificación del Desarrollo Urbano y Regional de la Escuela Superior de Administración Pública. Especialista en Docencia Universitaria UGC. Economista de la Universidad La Gran Colombia. Integrante del Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo Humano. Coordinador del Énfasis de Investigación Doctoral Estudios Culturales y Pensamiento Pedagógicos Latinoamericanos.

Nazly Vanessa Gómez Morales: magíster en Educación: Desarrollo Humano USB Cali. Licenciada en literatura de la Universidad del Valle.

Paola Jennyfer Carvajal Taborda: magíster en Educación: Desarrollo Humano USB Cali. Psicóloga de la Universidad del Valle.

Valeria Peña Parra: magíster en Educación: Desarrollo Humano USB Cali. Diseñadora gráfica. del Instituto Departamental de Bellas Artes

Mónica Lorena Ballesteros Muñoz: estudiante de la MEDH de la USB Cali. Licenciada en educación básica primaria de la Universidad del Valle. Docente de la Institución Educativa Juan Pablo II de Cali, Valle del Cauca.

Guillermo Andrés Cano Rodríguez: estudiante de la MEDH de la USB Cali. Licenciado en ciencias sociales con énfasis en básica primaria y normalista superior. Docente de la Institución Educativa Manuel Dolores Mondragón de Bolívar, Valle del Cauca.

Christian Andrés Hernández Rodríguez: doctor en Educación de la USB Cali. Magíster en Literatura Colombiana y Latinoamericana, y licenciado en literatura de la Universidad del Valle. Profesor de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la USB Cali y de la Escuela Normal Superior Farallones de Cali. Integrante del Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo Humano de la USB Cali.

Janelle Sarria Useche: magíster en Educación: Desarrollo Humano de la USB Cali. Licenciada en educación para la primera infancia de la USB Cali.

Juan Carlos Floyd Llanos: magíster en Educación: Desarrollo Humano de la USB Cali. Especialista en Gerencia de Construcciones de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali.

Ana Lucía Sánchez: especialista en Derecho Administrativo. Candidata a magíster en Educación: Desarrollo Humano, cohorte VI, Armenia. Abogada de la Universidad La Gran Colombia, seccional Armenia.

Reina Saldaña Duque: doctora en educación de la USB Cali. Magíster en Educación: Desarrollo Humano y doctora en Educación de la USB Cali. Especialista en Investigación en Contextos de Docencia Universitaria de la USB Cali. Docente de la MEDH de la USB Cali. Integrante del Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo Humano en la USB Cali.




EDITORIAL
BONAVENTURIANA
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA

Colección
SAPIENTIA



La obra hace un despliegue epistémico frente a las emergencias por una educación plural y humana, que parta de las realidades de los sujetos y las comunidades. Los lugares de encuentro donde se tejen reflexiones, comprensiones, tensiones y desafíos se dan en las educaciones, las pedagogías, la interculturalidad, las tecnologías, el pensamiento crítico, la paz, etc., los cuales son pretextos que unen a maestros y maestras en torno al reconocimiento de la diversidad de cada contexto.



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA

EB
EDITORIAL
BONAVENTURIANA
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA



editorialbonaventuriana



@EditBonaventuri



EditorialBonaventuriana



editorial-bonaventuriana



editorialbonaventuriana

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co