

Ciro Hernando Parra Moreno -compilador-

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Temas y conceptos



ABCDEFGHIJK

1234567890

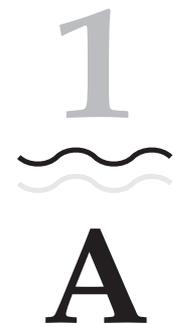
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Temas y conceptos



Ciro Hernando Parra Moreno -compilador-

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Temas y conceptos



Universidad de
La Sabana



Universidad de
La Sabana

Dirección de Publicaciones
Campus del Puente del Común
Km 7 Autopista Norte de Bogotá
Chía, Cundinamarca, Colombia
Teléfono: (57-1) 8615555 Ext. 45001
www.unisabana.edu.co
publicaciones@unisabana.edu.co

Doctorado en Educación: temas y conceptos/compilador **Ciro Hernando Parra Moreno**. – Primera edición. – Chía : Universidad de La Sabana, 2016.
[224] p. ; 24 cm.

Incluye bibliografía

ISBN: 978-958-12-0379-6
e-ISBN: 978-958-12-0380-2

1. Educación superior 2. Doctorado en Educación – Colombia 3. Educación como profesión 4. Formación profesional de maestros 5. Universidades I. Parra Moreno, **Ciro Hernández**, compilador II. Universidad de La Sabana (Colombia) III. Tít.

CDD 378.013

CO-ChULS

Reservados todos los derechos

- © Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, 2016.
- © **Ciro Hernando Parra Moreno**
- © **Maite Alarcón**
- © **Rafael Alvira Domínguez**
- © **Marta Ardila**
- © **Javier Bermúdez Aponte**
- © **Aurora Bernal Martínez de Soria**
- © **Oscar Boude Figueredo**
- © **Marina Camargo Abello**
- © **Andrés Chiappe**
- © **María Alejandra Corchuelo**
- © **Rosa Julia Guzmán Rodríguez**
- © **Cristina Hennig Manzuoli**
- © **María Elvira Martínez A.**
- © **Eduardo Menjivar**
- © **Alfredo Rodríguez Sedano**
- © **Hugo Rozo**
- © **Luz Yolanda Sandoval Estupiñán**
- © **Edgar Andrés Sosa**
- © **Sandra Patricia Varela Londoño**

Primera edición: febrero de 2016

Número de ejemplares: 200

ISBN: 978-958-12-0379-6

e-ISBN: 978-958-12-0380-2

Coordinación editorial:

Dirección de Publicaciones

Diseño y diagramación:

Kilka Diseño Gráfico

Corrección de estilo:

Eduardo Franco

Impresión:

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

Hecho el depósito que exige la ley

Queda prohibida la reproducción parcial o total de este libro, por medio de cualquier proceso reprográfico o fónico, conocido o por conocerse, sin previo permiso escrito del autor y del editor.

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad de La Sabana.

Contenido

Presentación, <i>Ciro Hernando Parra Moreno</i>	9	Debates en torno a la educación familiar desde una perspectiva pedagógica, <i>Aurora Bernal Martínez de Soria,</i> <i>Sandra Patricia Varela Londoño</i>	123
La formación doctoral en Colombia, <i>Marina Camargo Abello</i>	13	Alfabetización y construcción de subjetividad, <i>Rosa Julia Guzmán Rodríguez</i>	141
Naturaleza de las instituciones educativas, <i>Rafael Alvira Domínguez</i>	35	Educomunicación en entornos digitales: mirada desde la comunicación no verbal, <i>Andrés Chiappe, Hugo Rozo, Eduardo Menjivar,</i> <i>María Alejandra Corchuelo, Maite Alarcón</i>	159
Finalidad de la Universidad: reflexión necesaria, <i>Javier Bermúdez Aponte</i>	47	Retos para la formación del tutor en modalidad virtual, <i>Cristina Hennig Manzuoli</i>	179
La Universidad, escuela al servicio de la verdad, <i>Luz Yolanda Sandoval Estupiñán,</i> <i>Alfredo Rodríguez Sedano</i>	67	Juego serio: modelo teórico para su diseño y producción, <i>Oscar Boude Figueredo, Edgar Andrés Sosa</i>	197
La vida y el reto contemporáneo de educar para la paz, <i>María Elvira Martínez A.</i>	87		
Teorías sociales contemporáneas en educación, <i>Marta Ardila</i>	113		

Presentación

Comienza su andadura un proyecto académico plenamente universitario: el Doctorado en Educación de la Universidad de La Sabana. Un proyecto que, para algunos, tardó demasiado en ver la luz; sin embargo, desde la perspectiva que me permite haber vivido durante ya muchos años en la Facultad, como estudiante, profesor y directivo, estoy convencido de que el Doctorado ha llegado en el momento justo de madurez de la Facultad y de la Universidad.

Sin embargo, también cabe la afirmación que un programa académico centrado en la búsqueda rigurosa y sistemática del saber superior, como un doctorado, debe estar en el origen mismo de la Universidad. Y seguro así en otras tradiciones universitarias, pero en la nuestra, en la colombiana, no. En nuestro contexto, la solución de los problemas de subsistencia básica, a través de saberes técnicos y profesionales, es prioritario.

Es evidente que un doctorado debe cultivar un conocimiento teórico. Pero esta finalidad puede buscarse con una intención técnica; es decir, aprovechar la teoría para deducir de ella normas operativas o recetas para el hacer que faciliten, incluso eviten, a quien las aplica el esfuerzo de pensar, sustituyendo, de esta manera, la responsabilidad del juicio profesional autónomo acerca del mejor modo de realzar la propia tarea. Este es el modo más común de entender la relación teoría-práctica, pero es completamente erróneo. Tal error proviene de confundir técnica con práctica, pues, mientras que el hacer técnico sí puede desprenderse solo de la teoría y queda subordinado a ella, el obrar práctico no. La relación teoría-práctica, en cambio, no es una relación de subordinación, sino de complementariedad. En ella, el conocimiento teórico dialoga con el saber práctico, lo enriquece y justifica, pero no lo constituye ni determina. Por su parte, la práctica conserva su autonomía y validez epistemológica; es el punto de partida y piedra de toque de la teoría, reta su capacidad explicativa y comprensiva.

El conocimiento teórico cultivado con esta intención cobra pleno sentido en un doctorado en educación; es dialogante con la práctica, casi que la exige para expandirse y avanzar. Por esto, el Doctorado en Educación de la Universidad de La Sabana no excluye de sus objetos de investigación realidades prácticas ni pretende que sus doctorandos se aislen de su contexto profesional. De este modo, entre la estructura curricular y las estrategias pedagógicas diseñadas se establece una novedosa sinergia entre la teoría y la práctica, que permite el desarrollo del Doctorado sin abandonar totalmente el ejercicio profesional.

Lo anterior no pretende negar el valor del conocimiento teórico en sí mismo. Con otras palabras: no le es exigible, de modo absoluto, a un doctorado cultivar siempre saberes teóricos vinculados u orientados a la práctica. Puede dedicarse a la profundización puramente teórica, indagar ansiosamente en la realidad educativa del pasado o del presente por el placer intelectual que brinda el conocimiento. Aunque resulte chocante con la racionalidad pragmática de nuestra época, tiene sentido buscar el conocimiento desinteresado, incluso cuando se trata de objetos de estudio íntimamente vinculados con el obrar y el hacer.

Los trabajos publicados en este libro muestran esa pluralidad de enfoques y aproximaciones a la educación. Algunos se centran en su dimensión institucional y abordan, desde una perspectiva teórica, la posibilidad de hacer deducciones técnicas, aunque quizá sin esa pretensión. Otros tratan temas antropológicos y éticos, propios del perfeccionamiento integral de todos sus agentes.

Encontramos también varios aportes que se fijan específicamente en la dimensión técnica instrumental requerida y vinculada con los procesos educativos. El

aspecto sociopolítico está presente de manera explícita en uno de los artículos, enseñándonos una lectura de la educación desde sus tendencias regionales y su interrelación con los modelos de desarrollo social.

Los escritos reunidos aquí presentan varios rasgos comunes, que les dan derecho a formar parte de la primera publicación del Doctorado en Educación. El primero de ellos, el rigor documental y argumentativo. Sus autores muestran un sólido manejo de los temas que enfrentan, se percibe su reflexión y apropiación crítica, lo que les permite exponerlos de forma sistemática y profunda, desde una perspectiva propia, a veces retadora y siempre propositiva. Otro rasgo es la apertura, en el sentido de que los autores no pretenden dar la última palabra, sino aportar al campo del saber educativo; abrir nuevas puertas a la investigación, al diálogo y a la reflexión académica. También salta a la vista la trans- e interdisciplinariedad de los contenidos, riqueza que se advierte no solo en las fuentes bibliográficas, sino en los modos y perspectivas desde donde abordan sus objetos de estudio.

El último rasgo que quiero destacar es la actualidad de los asuntos tratados. Pero no es una actualidad mediática ni coyuntural, influenciada por el momento político y social del país; tampoco obedece a un marco institucional o jurídico determinado, aunque evidentemente se desarrolla en un contexto específico de tiempo y espacio. Su actualidad proviene de la relevancia de los temas, de su íntima relación con elementos esenciales de la educación: su finalidad, sus agentes, sus instituciones y sus procesos, lo cual explica su permanencia en la investigación educativa.

Termino agradeciendo el esfuerzo de síntesis de todos los autores, su paciencia ante las exigencias que imponen las pautas editoriales de un volumen como

este. Agradezco, además, su generosidad por compartir con los lectores sus reflexiones académicas, su esfuerzos y sus logros. Estoy seguro de que estos documentos nos abren la senda de formación doctoral con un libro, cuyo contenido de calidad, deja muy alta la meta de futuras publicaciones.

Agradezco también a la Dirección de Publicaciones de la Universidad, que forzó sus plazos y aceleró sus procesos para que esta obra viera la luz en un tiempo récord con la calidad editorial propia de un doctorado. Invito a los lectores a dialogar con los autores, a cuestionarlos y, por qué no, a confrontar sus propuestas y posturas. Podrán hacerlo a lo largo de los cursos y seminarios que desarrollarán en el Doctorado o participando por vía electrónica en los foros y debates que ellos dirigirán desde aquel.

Ciro Hernando Parra Moreno
Compilador
Decano Facultad de Educación
Universidad de La Sabana

La formación doctoral en Colombia

Marina Camargo Abello

Introducción

La formación de doctorados es una tendencia que va en aumento en el ámbito internacional. En el mundo en los últimos veinte años, el crecimiento de la formación a este nivel es visible en cuanto a número de programas y de doctores egresados (Pacheco-Méndez, 2014). Si se discriminan los doctorados por área, las ciencias de la educación participan con un menor porcentaje que las ciencias exactas. Por ejemplo, en México, la formación de nivel de doctorado en ciencias de la educación, aunque es un fenómeno aún reciente, muestra cómo “el número de doctores sigue siendo relativamente bajo, tanto en términos absolutos como en relación al número de académicos dedicados a este campo de las ciencias sociales” (Dietz, 2014, p. 198).

Ahora bien, en relación con la producción de conocimiento, también se señala que la formación de nivel doctoral, en el contexto contemporáneo, responde a cuatro aspectos, a saber: internacionalización de la investigación y la educación, interdisciplinariedad, relación teoría-práctica e innovación y auge de las tecnologías de la información y la comunicación. Lo que muestran estas características es el esfuerzo por superar la tradicional separación entre enseñanza e investigación, que hoy se hace indisoluble, de manera tal que el conocimiento en que se forman los futuros doctores hace parte de una red, en cuyo seno se produce, circula, legitima y difunde (Camacho, 2012).

Las políticas gubernamentales de los países han contribuido a esta expansión de los doctorados (Pacheco-Méndez, 2014), posicionando la investigación como un lugar para alcanzar el desarrollo científico y tecnológico de los países, lo cual permite afianzar y aumentar el número de propuestas para la formación de doctores. En la formación

de docentes, en los últimos años, las políticas educativas han resaltado en su proceso de profesionalización, considerando que es necesario encontrar en la misma formación, en este caso en maestrías y doctorados, referentes teóricos y prácticos para afianzar su identidad y para cualificar sus desempeños a través del ejercicio de su papel en las instituciones educativas en cuanto investigadores que reflexionan sobre su hacer educativo. Esta tendencia se apoya en argumentos teóricos que recorren la justificación de la formación docente, en particular, en la concepción de profesional reflexión de Schön (1992, 1998) y en los trabajos de investigación acción que se derivan de esta consideración (Elliot, 1993, 1994; McKernan, 1999).

En últimas, el reconocimiento del docente está anclado en la institucionalización de una formación que afiance la investigación, la innovación y el aprendizaje permanente, con miras a conseguir su mejor posicionamiento en la sociedad con una mejor estima y un mayor reconocimiento personal, social y profesional. Este artículo se propone mostrar cuál es el estado de desarrollo de este nivel de formación en el país a través de tres partes. En la primera, se exponen las tendencias nacionales de la formación en el área de educación en doctorado, respecto de su crecimiento, los programas existentes y las líneas de investigación que desarrollan. En la segunda parte, aparece el estado de la ocupación de los doctores en educación enfocado a evidenciar dónde se ocupan, cuánto ganan y si se necesitan más doctorados. La tercera parte se dedica al doctorado de educación de la Universidad de La Sabana, mediante el desarrollo de una breve justificación, el perfil profesional y ocupacional y los rasgos distintivos del programa. Finalmente, se incluye un apartado de conclusiones.

Tendencias en el ámbito nacional

Este apartado se despliega en cuatro temas: crecimiento de los doctorados e insuficiencia de doctores en educación, líneas de investigación que desarrollan y población potencial para participar en ellos.

Crecimiento de los doctorados e insuficiencia de doctores en educación

En las últimas décadas, Colombia ha avanzado en la consolidación de programas de doctorado, “orientados a constituir una comunidad sólida de investigadores en diferentes campos de conocimiento con vinculación permanente a redes académicas y comunidades científicas internacionales a tono con el desarrollo científico y tecnológico mundial” (Gutiérrez, Herrera y Lucumí, 2014, p. 115).

Según datos del Observatorio Laboral del Ministerio de Educación Nacional, el número de estudiantes con títulos de doctorado en el país va en ascenso, de tal modo que en 2012 la cifra de doctores que se graduaron fue de 677, de los cuales 310 lo hicieron en el país y 367 en el exterior. Ahora bien, la mayor proporción se encuentra en las áreas de ingeniería, arquitectura y urbanismo (24 %), matemáticas y ciencias naturales (22 %), ciencias sociales y humanas (21 %) y ciencias de la educación (18 %). O sea, mientras las ciencias de la educación concentran 18 % de este grupo de graduados, las ciencias exactas tienen un porcentaje bastante mayor (46 %) (Lucio et al., 2013, p. 45).

Esta menor titulación de doctores en educación lleva a pensar en la necesidad de fomentar los estudios a este nivel, de acuerdo con las necesidades del país, dada la insatisfactoria calidad actual de la educación, como se reporta en los resultados del país en las distintas pruebas

internacionales y en las nacionales. En el ámbito internacional, los últimos estudios en los que participó Colombia: Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por su sigla en inglés), de 2007, Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por su sigla en inglés), de 2012, y Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS, por su sigla en inglés), de 2009, evidencian puntajes promedio muy bajos de los estudiantes colombianos, al tiempo que el país se encuentra por debajo de los promedios correspondientes y lejos de los promedios de los países de mejor desempeño.¹ Los resultados de PISA y TIMSS muestran que los puntajes promedio de los estudiantes colombianos son más altos en el sector no oficial que en el oficial y que la brecha entre las áreas urbanas y rurales es considerable (Contraloría General de la República, 2014).

En el ámbito nacional, el desempeño de los estudiantes de grado 11 en las pruebas Saber 11 de 2012 es insatisfactorio y ratifica los datos de las pruebas internacionales:

el puntaje promedio en las nueve áreas del conocimiento evaluadas se situó, [...] por debajo del punto medio de la escala de valoración (de 0 a 100 puntos): en los 45 puntos. La brecha entre los sectores oficial y no oficial es manifiesta (Contraloría General de la República, 2014, p. 4).

Además, la brecha educativa en el país es geográfica (regional) y étnica, por sector oficial y no oficial y urbano-rural, pues, al tiempo que los diez peores resultados

1 Por ejemplo, en la prueba PISA 2012, Colombia ocupó el puesto 62 en matemáticas, el 60 en ciencias y el 57 en lectura, entre 65 países. Entre todos los latinoamericanos, se desempeñaron entre los 20 peores resultados.

de desempeño de los estudiantes se encuentran en municipios chocoanos, los resultados del sector oficial menores que los del no oficial y los del urbano mayores que los del rural (Contraloría General de la República, 2014).

En síntesis, a partir de estos bajos resultados, es posible decir que una propuesta de doctorado puede contribuir con la formación de alto nivel e impactar la mejora de la calidad de la educación por dos vías: formando maestros que cualifiquen su práctica y mejoren la calidad de las instituciones y desarrollando investigación que posibilite comprender a fondo la realidad y orientar mejor la acción, acrecentando la base de conocimiento del país y la capacidad de intervención sobre los problemas.

De esta forma, puede decirse que la necesidad de doctores en educación está acorde con los lineamientos de política pública en educación tendiente al fomento de la formación de doctores (política de ciencia y Tecnología de Colciencias y políticas de formación de maestros nacionales y distritales). Así, una de las líneas de acción del Programa Nacional de Fomento a la Formación de Investigadores es la estrategia de Apoyo a la Formación de Recursos Humanos de alto nivel para la ciencia, la tecnología y la innovación (CTI), contemplada en la Política Nacional de Fomento a la Investigación y la Innovación “Colombia Construye y Siembra Futuro”. Esta línea consiste en formar doctores a través de créditos-Beca Francisco José de Caldas, que ofrece la oportunidad para que profesionales colombianos realicen estudios de doctorado en Colombia y en el exterior mediante el otorgamiento de un crédito educativo condonable. De la misma manera, el dicho Programa tiene como objetivo formar investigadores de excelencia, con el fin de incrementar las capacidades nacionales en investigación e innovación de las instituciones del Sistema Nacional

de Ciencia, Tecnología e Innovación, tales como empresas, centros de investigación y universidades, entre otras (Colciencias, s. f.).

En cuanto a la formación de alto nivel de los docentes de básica primaria y secundaria, recientemente la nación, a través del Ministerio de Educación Nacional y el distrito capital por medio de la Secretaría de Educación Distrital se comprometieron con la promoción de estudios de maestría y doctorado. Se espera que en ellos los docentes encuentren espacios de aprendizaje y creación intelectual que los dote de herramientas para

la implementación de procesos de investigación, innovación y gestión educativa, que les permita comprender, enriquecer y transformar las dinámicas de la enseñanza y el aprendizaje en aras de profundizar, replantear y generar propuestas que innoven los procesos pedagógicos en el sistema educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

En este mismo sentido, la Secretaría de Educación Distrital se propone una cualificación cercana a las necesidades más sentidas de las instituciones educativas, buscar una escuela más innovadora y elevar el nivel profesional de los docentes, en cuanto a imagen, identidad, papel y carrera. Por ello, en el actual Plan Sectorial (2012-2016), plantea empoderar a los maestros y maestras con una formación de excelencia y una dignificación laboral que redunde en el reconocimiento social de la profesión docente. En este sentido, los programas de doctorado pueden contribuir con respuestas que promuevan la investigación e innovación educativa y aporten conocimiento teórico, educativo y pedagógico en los ámbitos disciplinar y pedagógico (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012).

Finalmente, para la propuesta de doctorado de la Universidad de La Sabana es importante llegar a los docentes universitarios y de las instituciones educativas de preescolar, básica primaria y secundaria, con el fin de lograr las articulaciones que se requieren entre las necesidades que se viven en la educación y la formación que los docentes reciben y entre la ausencia de la calidad de la educación deseada y la búsqueda de alternativas que promuevan un desarrollo educativo significativo. De igual manera, no solo atender los dictados de la política educativa, sino los del conocimiento científico social: proporcionar a la educación un espacio propio como corresponde al potencial innovador que encarna aún por encima de las demandas del mundo laboral; estudiar las ventajas de la interdisciplinariedad, ya sea desde la perspectiva de las ciencias de la educación, de la pedagogía o de la educación, explicitando y discutiendo las tendencias existentes en cada disciplina; atender los vacíos en la formación con el fin de consolidar un campo científico para la educación (Gutiérrez, Herrera y Lucumí, 2014).

Programas existentes en el país y en Bogotá

En Colombia existen diez doctorados en Educación² y algunos otros, como el de CINDE (Centro Internacional de

- 2 Universidad Santo Tomás (Doctorado en Educación); Universidad de La Salle (Doctorado en Educación y Sociedad); Universidad de los Andes (Doctorado en Educación); Universidad del Norte (Doctorado en Educación); Universidad Simón Bolívar (Doctorado en Ciencias de la Educación); Universidad San Buenaventura, sede Cali (Doctorado en Educación); Red de Universidades Estatales de Colombia, RUDECOLOMBIA, Atlántico, Cartagena, Cauca, Caldas, Magdalena, Nariño, Quindío, Tolima, Tecnológica de Pereira y Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Doctorado en Ciencias de la Educación); Universidad del Valle, Univer-

Educación y Desarrollo Humano) y la Universidad San Buenaventura (Bogotá), que cuentan con una línea de investigación en educación. De ellos, seis son ofertados por universidades privadas y cuatro por universidades oficiales; y cuatro por universidades en Bogotá (tres privadas y una oficial):

- Universidad del Valle, Universidad Distrital y Universidad Pedagógica Nacional (Doctorado Interinstitucional en Educación).
- Universidad Santo Tomás (Doctorado en Educación).
- Universidad de La Salle (Doctorado en Educación y Sociedad).
- Universidad de los Andes (Doctorado en Educación).

Este panorama evidencia que la oferta de programas es baja, en comparación con la cantidad de personas que pueden acceder a este nivel de formación. Aunque no se tiene información de los posibles candidatos a un doctorado en educación en el país, el Observatorio Laboral (s. f.) señala que, al preguntar a los recién graduados (2012) sobre lo que han pensado hacer a largo plazo, se destaca que 32 % quiere estudiar un posgrado en Colombia.

En general, estos programas se justifican en las necesidades y demandas de la sociedad actual en cuanto al desarrollo del país, las problemáticas de la educación y la necesidad de investigación. Por ello, la misión u objetivos propuestos por las universidades para este nivel de formación destaca los siguientes aspectos.

sidad Distrital y Universidad Pedagógica Nacional (Doctorado Interinstitucional en Educación), Universidad de Antioquia (Doctorado en Educación), Universidad Surcolombiana (Doctorado en Educación y Cultura Ambiental).

- La Universidad Santo Tomás, a través de la Facultad de Educación, ofrece el Doctorado en Educación bajo un ideario de la pedagogía dominicano-tomista, con el propósito de “formar doctores en educación con calidad investigativa, académica, humanista y social, comprometidos con la transformación sostenible del entorno educativo del país, de América Latina y del Caribe, dentro de un marco del conocimiento universal” (Universidad Santo Tomás, s. f.).
- El Doctorado Interinstitucional en Educación de las universidades Distrital, Pedagógica y del Valle tiene como misión contribuir significativa y responsablemente a la formación de investigadores —en los planos individual y colectivo— del más alto nivel en el campo intelectual de la educación, la pedagogía y la didáctica; sujetos con capacidades para producir nuevos conocimientos y de incidir en la apropiación y transformación crítica de la cultura, desde el marco de la flexibilidad, la cooperación nacional e internacional y el diálogo sur-sur, con las aperturas necesarias para interactuar con otras tendencias y paradigmas” (Doctorado Interinstitucional en Educación, s. f.).
- El programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, acorde con la misión misma de la Universidad, entiende la educación como una práctica sociocultural y política, instancia de construcción social, inclusión política y transformación cultural del país y del continente. De esta manera, el vínculo entre educación y sociedad plantea un reto para la investigación y la producción de conocimiento

como respuesta a contextos de violencia, pobreza, exclusión social y desarrollo comunitario (Universidad de La Salle, s. f.).

- La Universidad de los Andes, a través del CIFE (Centro de Investigación y Formación en Educación), ofrece el Doctorado en Educación, comprometido con la investigación en los problemas de la calidad de la educación (enseñanza-aprendizaje) y de la toma de decisiones en los distintos niveles educativos, así como tendiente a la puesta en escena de los temas críticos de la educación en el ámbito público mediante el diálogo y la discusión (Universidad de Los Andes, s. f.).

Como puede verse en los sentidos declarados en los programas de Doctorado de Bogotá se hace hincapié en la educación como factor esencial del desarrollo humano o del desarrollo nacional, como solución a problemas críticos de la sociedad y la cultura y como espacio de desarrollo de propuestas pedagógicas y didácticas, abarcando, a veces, aspectos macrosociales y, en ocasiones, el micro-mundo escolar. Así, los alcances de cada propuesta giran en torno a fenómenos educativos relativos a la escuela o a sus pedagogías y didácticas o a la sociedad en general, con propuestas que inciden en los paradigmas pedagógicos en unos casos y de las teorías sociales en otros.

En este escenario, la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, coherente con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que la orienta, propone el Doctorado en Educación en un enfoque antropológico y con una concepción de educación, para concentrar su atención en la formación de investigadores como actores sociales posicionados en el contexto en que viven y con el que se relacionan, a fin de decidir sobre las mejo-

res formas de instituir prácticas orientadas teóricamente y conducentes a la búsqueda de una educación de alto nivel para el país. En este sentido, la anima el rigor, la pertinencia y la consistencia desde el punto de vista de las perspectivas, los enfoques y las posturas investigativas.

Líneas de investigación

Los distintos doctorados en Educación existentes en el país³ ofrecen líneas de investigación diversas, como se muestra a continuación.

- La Universidad Santo Tomás cuenta en su programa con cinco líneas de investigación, a saber: currículo y evaluación, educación, derechos humanos, política y ciudadanía, pedagogía dominicano-tomista.
- En el Doctorado Interinstitucional en Educación de las universidades Distrital, Pedagógica y del Valle, se plantean los siguientes seis énfasis: educación en ciencias, educación, cultura y desarrollo, educación matemática, filosofía y enseñanza de la filosofía, historia de la educación, pedagogía y educación comparada, lenguaje y educación.
- La Universidad de La Salle ofrece cuatro líneas de investigación: saber educativo, pedagógico y didáctico, políticas públicas, calidad de la educación y territorio, cultura, fe y formación en valores, educación, lenguaje y comunicación.
- El Doctorado en Educación de la Universidad de los Andes ha centrado su investigación en los siguientes campos: gestión de institucio-

3 En este apartado, la comparación se hace con los diez doctorados en Educación existentes en el país.

nes educativas y políticas públicas, educación para el bilingüismo y el multilingüismo, currículo y pedagogía, educación y tecnologías de información y comunicación, educación matemática, educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemática.

En contraste, la propuesta de líneas de investigación del programa de Doctorado de la Universidad de La Sabana permite las siguientes comparaciones. En primer lugar, sus tres líneas de investigación son las siguientes: pedagogía e infancia, institución educativa, currículo y gestión e integración educativa de las TIC. Estas tres líneas se seleccionaron de acuerdo con la base de conocimiento existente en la Facultad de Educación en sus programas de maestría y pregrado y teniendo en cuenta la realidad y las necesidades del país en la formación en educación, tal y como lo plantea el documento que propone el Doctorado: “Las líneas de investigación que se desarrollarán en el Doctorado en Educación son inter- y transdisciplinarias; se han formulado a partir de la tradición académica e investigativa de la Facultad; la misión institucional de la Universidad; las necesidades socioeducativas nacionales y regionales; y las tendencias internacionales en Educación” (Universidad de La Sabana, 2014, p. 35).

En segundo lugar, la línea pedagogía e infancia de la propuesta de la Universidad de La Sabana se asemeja a la que se ofrece en el doctorado de la Universidad del Norte con el nombre educación, infancia y calidad de vida. En esta Universidad, es una línea consolidada a lo largo de muchos años de trabajo, que busca superar enfoques centrados en la atención en salud que han caracterizado el cubrimiento para los niños y las niñas económicamente en desventaja. La propuesta de Doctorado de la Universidad de La Sabana, ubicada en otro lugar geo-

gráfico, se ha abierto camino a través de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y de la Maestría en Pedagogía. Por tanto, existen trabajos investigativos de los profesores y de los estudiantes que aportan conocimiento valioso y que se constituyen en una base de saber importante para el Doctorado. Se orienta, desde una mirada pedagógica que articula teoría y práctica, para la promoción del desarrollo infantil en forma interdisciplinaria y abarcando los actores (padres de familia, docentes, agentes educativos y comunidad), las instituciones (familia, escuela y ámbitos de socialización de los niños y las niñas) y los contextos (se refieren al desarrollo infantil en la diversidad: cultural, económica, social, religiosa y personal, que permite hablar de múltiples infancias). Para el país resulta de interés esta línea, puesto que en los últimos años se ha intensificado el trabajo sobre la infancia, en particular sobre la primera infancia y la educación inicial, requiriéndose recurso humano calificado para responder a las nuevas demandas generadas.

En tercer lugar, el Doctorado en Educación de la Universidad de La Sabana ofrece la línea institución educativa, currículo y gestión. Esta línea encuentra cercanías con dos líneas propuestas por el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, que son las siguientes: currículo y evaluación de la educación y organización y gestión educativa. Asimismo, la Universidad de La Salle incluye dentro de su Doctorado en Educación la línea saber educativo, pedagógico y didáctico, y allí aparecen los temas de currículo que aportan al desarrollo de capacidades humanas y la gestión de las instituciones educativas. La Universidad Simón Bolívar también presenta la línea currículo, formación y saberes. En el Doctorado en Educación ofrecido por Red de Universidades Estatales de Colombia (RUDECOLOMBIA) (que

comprende diez universidades), se desarrollan las líneas currículo y sociedad (Universidad del Tolima); pedagogía, currículo y didáctica en el contexto de la calidad de la educación (Universidad del Atlántico); currículo e interculturalidad (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), y educación superior: currículo, gestión y evaluación (Universidad de Cartagena). La diferencia sustantiva entre la línea propuesta por el programa de la Universidad de La Sabana y las demás universidades es que, en este último caso, el currículo y la gestión se asumen en las instituciones educativas desde una perspectiva que las comprende como configuradoras de normas, valores, costumbres, ritos y demás aspectos de la cultura y de la sociedad, que posibilitan a los actores sociales constituirse como sujetos y como seres activos y autónomos en la vida. Desde este punto de vista, los actores sociales (niños, niñas y jóvenes) se desarrollan en instituciones (entre ellas, la educativa y la familiar, con sus currículos y agenciamientos) y, a través de ellas, logran los aprendizajes sociales, culturales y simbólicos necesarios para vivir en sociedad. Desde este punto de vista, se considera que responde a demandas del país respecto de la necesidad de instituciones que contribuyan a configurar marcos sólidos para la acción.

Finalmente, la línea de investigación integración educativa de las tecnologías de la información y la comunicación, ofrecida por el Doctorado en Educación de la Universidad de La Sabana, coincide con la de otras universidades por ser un tema actual, considerado necesario para el país. La Universidad San Buenaventura tiene la línea entornos virtuales del aprendizaje, y la Universidad de Antioquia presenta la línea educación y tecnologías de la información y comunicación (TIC). En la San Buenaventura, las TIC son fuente de nuevas cog-

niciones y, en consecuencia, se entienden como nuevas formas de aprender en distintos contextos de formación y mediaciones que aportan didácticas para el desarrollo de la formación. Por su parte, la Universidad de Antioquia pretende aportar a la inserción de las TIC al currículo de educación básica, buscando mejorar la calidad y eficiencia de los procesos educativos, entendiendo que los estudiantes deben aprender a diseñar, analizar, experimentar, evaluar y difundir modelos y estrategias de incorporación de las TIC. Para la propuesta de Doctorado de la Universidad de La Sabana, la integración educativa de las TIC implica reconocer la existencia de nuevas formas de gestionar el conocimiento para potenciar el acto educativo y contribuir con su plasticidad y dinamismo en formas más creativas e innovadoras de enfrentar los nuevos retos de la educación respecto de la desigualdad, la diversidad y la inclusión. De ahí la importancia y pertinencia de avanzar en el conocimiento de estas tecnologías y su integración en la educación.

Los doctores en educación y su ocupación

Según información del Observatorio de Ciencia y Tecnología,⁴ la formación doctoral en el país ha aumentado

4 Institución que forma parte del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) para producir conocimiento sobre la dinámica de la ciencia y la tecnología y así contribuir a dar orientaciones de política nacional. Para cumplir su tarea, diseña, produce, integra, interpreta y difunde estadísticas e indicadores en torno a seis áreas temáticas de investigación (inversión, recursos humanos, bibliometría, innovación y apropiación del conocimiento), que permiten dar cuenta del funcionamiento y cambio del SNCTI. Dada la reciente dinámica generada alrededor del sector de las TIC, se está construyendo un área de investigación en las TIC para atender mejor los requerimientos de los actores del sector.

Tabla 1. Número de doctores titulados en universidades Colombianas (2004-2012)

Año	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Doctores	50	48	91	94	139	173	211	276	338	329	1749

Fuente: Lucio-Arias et al. (2014, p. 42).

Tabla 2. Número de doctores titulados en educación en universidades colombianas (2004-2012)

Año	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Doctores	3	1	8	8	6	6	19	18	54	42	165

Fuente: Lucio-Arias et al. (2014, p. 52).

pero a un ritmo lento y en 2013 disminuyó levemente, como se muestra en la tabla 1. No obstante, como lo reporta el Observatorio Laboral, las titulaciones que más han aumentado de 2010 a 2012 son las de posgrado; en especial, en maestría y doctorado, este último se incrementó en 47 %.

En el área de educación, el comportamiento del número de graduados se expresa a continuación, encontrándose un alza importante en 2012 y 2013 con respecto a los años anteriores. Si embargo, las cifras representan menos de 10 % de la cantidad total de doctores titulados cada año desde 2004 hasta 2011, y en 2012 y 2013, 16 y 13 %, respectivamente. Esta tendencia revela que la formación en doctorado en áreas distintas de la educación es bastante mayor (tabla 2).⁵

5 Así, un dato general del Observatorio Laboral reporta para la educación superior:

Las áreas del conocimiento con más títulos otorgados en 2012, incluyendo posgrados: Economía, Administración, Contaduría y Afines (32,5 %); Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y Afines (21,4 %); y Ciencias Sociales y Humanas (17 %) (Observatorio Laboral, s. f., p. 19).

Por su parte, los programas nacionales que ofrecen doctorados en las universidades del país se han mantenido relativamente estables desde 2004 hasta 2012, pero en 2013 muestran un incremento importante. Es posible que se estén contabilizando por separado las universidades que participan en el doctorado de RUDECOLOMBIA, porque la información con la que se cuenta no muestra este número total de programas en el país, sino diez en total (tabla 3).

Dónde se ocupan los doctores

En el país, la oferta laboral para doctores procede de la docencia universitaria, de los centros e institutos de investigación y de los centros de investigación tecnológica.

Por su parte, de los 677 títulos de Doctorado, incluyendo los otorgados en el país y los convalidados, la mayor proporción se encuentra en las áreas de Ingeniería, Arquitectura y Urbanismo (24 %), Matemáticas y Ciencias Naturales (22 %), Ciencias Sociales y Humanas (21 %) y Ciencias de la Educación (18 %) (Observatorio Laboral, s. f., p. 11).

Como puede verse, la educación es el área que más bajo porcentaje reporta en materia de titulaciones.

Tabla 3. Programas nacionales de doctorado en educación en Colombia (2004-2013)

Año	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Programas	6	7	8	10	9	11	11	12	11	18

Fuente: Lucio-Arias et al. (2014, p. 52).

Tabla 4. Ingreso mensual de doctores egresados de 2009 a 2012 de programas nacionales

Programa de doctorado	Ingresos egresados 2009	Ingresos egresados 2010	Ingresos egresados 2011	Ingresos egresados 2012
Doctorado en Ciencias de la Educación	\$6 599 500	\$4 617 356	\$7 450 000	\$5 056 533
Doctorado en Educación	\$5 363 250	\$4 986 838	\$4 365 791	\$4 778 545
Doctorado Interinstitucional en Educación		\$6 281 400	\$4 500 000	\$5 366 722

Fuente: Observatorio Laboral (s. f.).

Para Mollis, Núñez y García (2010, p. 108), estos espacios donde trabajan los doctores presentan el mayor interés por formar nuevos doctores. Asimismo, consideran que la presencia de doctores dentro de las empresas es muy escaso, lo cual sugiere que las personas mejor preparadas están alejadas de la producción. El porcentaje de graduados de programas de doctorado, trabajando en el sector formal al año siguiente de su grado, es de 92.9 % en 2011 (Observatorio Laboral, s. f.). Con este dato, puede sugerirse que, en su casi totalidad, no están desempleados y existe relación empleo-educación.

Cuánto ganan los doctores

De acuerdo con los datos del Observatorio Laboral, “los ingresos de los recién graduados de educación superior mantienen una relación positiva con el nivel de formación”: a mayor nivel de formación mayor ingreso. En consecuencia, los ingresos de los doctores egresados de programas nacionales en el área de educación de 2009

a 2012 es el reportado en la tabla 4. Las diferencias no muestran una tendencia estable que favorezca a uno u otro programa ni a lo largo del tiempo. Sin embargo, con excepción de los egresados en 2010, los doctores egresados de programas de Doctorado en Educación tienen menores ingresos. Esta situación no es posible explicarla por la denominación misma del programa y las implicaciones que ello genera.

Un documento del Observatorio Laboral sostiene que para 2012 el salario promedio para los graduados de doctorado es de \$5 470 376, que significa un crecimiento de 6 % en relación con el salario del año anterior (Observatorio Laboral, s. f., p. 15). Aunque es posible que los ingresos en educación se muevan de acuerdo con los vaivenes de la economía del país y con las vinculaciones que los egresados mantienen, puede decirse, según esta información del Observatorio Laboral, que el programa de doctorado aporta un plus para el egresado de él.

Se necesitan más doctorados y doctores

La necesidad de doctorados en un país como el colombiano resulta de una triple mirada: primero internacional, en particular europea, por intereses del país de hacer parte de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), segundo regional o latinoamericana y tercero nacional. En primer lugar, la distancia que separa a Colombia de Europa, en desarrollo del conocimiento, la innovación y la ciencia, hace posible afirmar que, si en Europa se necesitan los doctorados, con más razón en un país como Colombia. Tanto la investigación como el desarrollo del conocimiento, la innovación y la tecnología se asientan en formación de talento humano de excelencia con capacidad para promoverlos y hacerlos sostenibles.

Para el caso europeo se pone de manifiesto la importancia del doctorado, no solo como tercer ciclo de los estudios universitarios, sino como base para una posterior investigación [...] la necesidad de una formación doctoral potente en todos los países que permita aumentar su nivel investigador y que se configure como el elemento clave en las relaciones entre la universidad y la sociedad (Bermúdez et al., 2009, p. 205).

En el caso de la formación de investigadores, desde hace dos décadas se observa en varios países de la OCDE una prédica recurrente sobre la escasez relativa de personal calificado (Wycoff y Schaaper, 2005) (Luchilo, 2010, p. 15).

Por tanto, la sociedad del conocimiento, la economía del aprendizaje o la economía basada en el conocimiento se constituyen en ideales que retan a la formación que privilegie contar con un número cada vez mayor de personas talentosas y creativas (Luchilo, 2010). De esta

manera, los países europeos cuentan, entre sus instrumentos para promover esta economía, con la política de investigación y desarrollo que, junto con la educación y la innovación forman el “triángulo del conocimiento”. Se considera que así se preservará el dinamismo económico y el modelo social de las naciones. Con este reconocimiento, las legislaciones de los países se han modificado para dar paso a estructuras organizativas y de apoyo, que permitan el desarrollo del conocimiento, base del desarrollo de la sociedad. En este sentido, se ha propiciado la creación de escuelas doctorales en Europa y se ha intensificado la cooperación y movilidad internacional. A manera de ejemplo:

Los países de tradición francófona, como Francia, Bélgica, Suiza o Luxemburgo tienen incorporadas estas escuelas en su formación doctoral desde hace algunos años, ofreciendo una formación completa, que aúna los principios más tradicionales de la formación francesa con los aspectos más modernos y adaptados al EEES [Espacio Europeo de Educación Superior] (Bre-tón-López y Agudelo, 2005; Chambaz et al., 2007) (Bermúdez et al., 2009, p. 206).

Los distintos países hacen sus ofertas de formación doctoral de acuerdo con los propósitos que se planteen en relación con el desarrollo y con el papel que el desarrollo desempeña en el conocimiento. De esta manera, es posible encontrar modelos y enfoques distintos, de unos países a otros, para afrontar los desafíos contemporáneos.

Pues en algunos se da más importancia a los aspectos investigadores, en otros a los académicos y, en lo menos, se intenta dar un enfoque profesional. Si comparáramos el doctorado tradicional que se oferta en la mayoría de países europeos

con el ofertado en Estados Unidos se encontrarían muchas diferencias, basadas en la enorme competitividad y en las restricciones de acceso a la formación de tercer ciclo en las universidades norteamericanas, a la que acceden los mejores, y en la participación de agentes y empresas privadas que financian gran parte de estos estudios (Buela-Casal, Vadillo et al., 2009; Koerner y Mahoney, 2005) (Bermúdez et al., 2009, p. 206).

Según Salmi (2013),⁶ Colombia,

Para ser una nación con la aspiración de ser miembro de la OCDE, es sorprendente la escasa preocupación de la mayoría de los colombianos ante los logros poco alentadores de las universidades del país, tanto a nivel regional como internacional (p. 3).

Asimismo, este autor considera que el país, como casi todos los países de América Latina, ha avanzado poco en la implementación del tipo de reformas emprendidas en los países de la OCDE en los últimos diez años, debido a que América Latina es considerada la región más desigual del mundo, y para afrontar el desafío de una mayor igualdad, se hacen necesarias reformas estructurales que fortalezcan la educación, las competencias y la innovación. Se presupone que, con ello, se incide en el desarrollo económico de las naciones, se impulsa una nueva etapa de desarrollo de la región y se accede a la sociedad del conocimiento, a tono con las tendencias del mundo. En este sentido, se afirma:

6 Informe preparado por el autor, como consultor externo, para el Ministerio de Educación Nacional, que se propone buscar soluciones innovadoras para el desarrollo del sistema colombiano de educación superior colombiano.

La educación debe ser percibida no sólo como un motor del crecimiento económico sino también de inclusión social y de reducción de la desigualdad. Entender la educación como un vector de cohesión social y de crecimiento inclusivo es crítico para América Latina, dado que su trayectoria de desarrollo se verá en gran parte vinculada a las políticas en este campo (OCDE, 2014, p. 16).

Los resultados del desempeño de los estudiantes en las distintas pruebas nacionales e internacionales es un indicador de exclusión del desarrollo de la región en el ámbito internacional. Es necesario recordar que, “en educación secundaria, la diferencia entre el desempeño de los estudiantes de América Latina y la OCDE equivale a casi dos años de escolaridad de acuerdo a las pruebas PISA 2012” (OCDE, 2014, p. 16). En consecuencia, para América Latina, es una prioridad superar los problemas relacionados con este desempeño insatisfactorio de los estudiantes, y lograr que exista investigación seria y rigurosa que ahonde en los problemas propios de la calidad de la educación en la región y que se cuente con los actores mejores formados para que el desarrollo de la educación sea pertinente, de acuerdo con las necesidades regionales. O sea, los mejores niveles de educación para la población traen consigo mejores posibilidades para su calidad.

Como se sostiene en todos los países de América Latina, la educación es una dimensión fundamental del marco de desarrollo y bienestar de la población. “Aparte de su valor intrínseco, tiene efecto positivo en las condiciones materiales de los individuos, salud física y mental, conciencia cívica y capacidad para participar en sociedad”. En esta forma, una mejora en educación puede traer grandes beneficios para la región” (OCDE,

2014, p. 95). Así es como todos los países les asignan a los programas de apoyo a la formación de posgrado en América Latina el ser uno de los instrumentos básicos responsables de la ciencia y la educación superior (Luchilo, 2010, p. 13). De esta manera, “los programas de apoyo a la formación de posgrado han experimentado un crecimiento muy significativo en la última década en varios países de la región” (p. 14).

Así, en la región, es una tendencia creciente la creación y el fortalecimiento de la formación doctoral. Se ratifica como justificación la insuficiencia de personal altamente calificado para el despliegue de procesos de innovación que conduzcan a los países a superar sus problemas de inequidad, desigualdad, exclusión y precario desarrollo.

Fuera del Brasil, se considera que los demás países de la región han dependido más de la evolución económica y fiscal o de los cambios de orientación de las políticas de ciencia, tecnología y educación superior más que del apoyo sistemático, continuado y comprometido con el fomento de comunidades científicas, de investigación y de calificación de excelencia, como el Brasil. En el resto de los países de la región, el interés de la comunidad científica por expandirse y las necesidades de formación de los docentes universitarios son elementos que están presentes, pero el respaldo financiero de los Estados ha sido insuficiente o fluctuante (Luchilo, 2010, p. 17). En Argentina, por ejemplo, “en los últimos quince años la oferta de posgrado —especializaciones, maestría y doctorados— ha crecido de manera significativa aunque carente de planificación, determinando la existencia de un sistema sumamente heterogéneo en cuanto a estructura y calidad” (Lvovich, 2010, pp. 51-52). Por su parte, en Chile,

el fortalecimiento de la investigación y el posgrado ha sido una política constante desde los

orígenes de CONICYT [Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica]. La justificación de esta política ha sido la idea de que existe una insuficiente dotación de personal de alta calificación, que puede limitar el desarrollo del país... Dentro de esta política ha tenido particular relevancia la promoción de la creación de programas de doctorado —hasta hace poco muy débiles en algunas áreas—, la formación de doctores y el fomento del retorno de investigadores residentes en el exterior (Espinoza y González, 2010, p. 87).

Sin embargo, un estudio sobre el estado de los programas de doctorado en educación en las universidades chilenas muestran una amplia oferta (dieciséis programas doctorales) con criterios de admisión, objetivos de formación y núcleos curriculares variados, así como distintos niveles de relevancia y exigencia en cuanto a la producción y divulgación del conocimiento científico y a su teorización.

Junto a esto, los empleadores de doctores en educación y los estudiantes y egresados de los programas expresan múltiples reparos sobre la calidad de la oferta y formación en investigación. Los resultados presentados conforman un ejemplo de la desregulación de la educación superior en Chile y son una muestra de que sus actuales mecanismos regulativos son aún insuficientes, especialmente en relación con estudios de posgrado (Corvalán, Falabella y Rojas, 2011, p. 15).

Puede afirmarse que, en las últimas décadas, en América Latina se experimentó una expansión en la formación de posgrado manifiesta tanto en la cantidad de alumnos como en la de programas de formación (Luchilo, 2010, p. 18). A manera de ejemplo, pueden incluirse

Tabla 5. Estudiantes de posgrado en la Argentina, Chile, Colombia y México (2000 y 2006)

Países	2000	2006	Porcentaje de crecimiento (%)
Argentina	39 725	62 870	59.3
Chile	9486	21 407	125.6
Colombia	55 957	66 901	19.5
México	118 099	153 907	30.3

Fuente: Luchilo (2010, p. 18).

Tabla 6. Titulados de doctorado en América Latina y el Caribe, por área del conocimiento (1990-2006)

	1990	1994	1998	2002	2006
Ciencias naturales y exactas	776	1017	1483	2186	3027
Ingeniería y tecnología	268	385	728	1278	1716
Ciencias médicas	445	485	880	1590	2040
Ciencias agrícolas	166	239	598	938	1473
Ciencias sociales	309	420	678	1425	1977
Humanidades	367	589	1030	1989	2821
Total	2330	3135	5398	9406	13 054

Fuente: Luchilo (2010, p. 19).

las tablas 5 y 6 sobre el crecimiento de estudiantes de posgrado (incluye especializaciones, maestrías y doctorados) de 2000 a 2006, así como el número de titulados de doctorado desde 1990 hasta 2006.

Asimismo, la evolución de la cantidad de programas de posgrado revela la magnitud del crecimiento del nivel. Por ejemplo, la Argentina contaba en 1994 con 246 programas de doctorado y en 2008 eran 498. De manera similar, puede hablarse del caso mexicano, en el que la cantidad de programas de posgrado pasó de 1686 en 1990 a 5425 en 2005 (Luchilo, 2010, p. 19).

No obstante estos avances, existe una alta concentración de la matrícula de posgrado en cinco países (México, el Brasil, la Argentina, Venezuela y el Perú), que juntos cubren casi 80 % de ella.

Brasil, seguido por México y Argentina son los tres países que tienen la mayor matrícula de estudiantes a nivel de posgrado y en especial en la formación de doctores, Brasil representa el 35.5 % de toda ALC [América Latina y el Caribe], es decir uno de cada tres doctores se forma en Brasil; le siguen Argentina y Chile (González, 2010, p. 41).

Finalmente, para Colombia, la formación de capital humano ocupa un lugar central, pues, contribuye a dinamizar la relación entre ciencia, competitividad y desarrollo.

Los recursos humanos son el punto de partida del crecimiento, la equidad y el desarrollo, dentro de una clara concepción de que con una formación de alto nivel y calidad, se logra producir y socializar el conocimiento, generando de esta manera

Tabla 7. Graduados de posgrados de educación según nivel de formación (1960-2004)

Área del Conocimiento	Posgrado			
	Especializaciones	Maestrías	Doctorados	Total
	65 430	8402	15	73 847

Fuente: Jaramillo (2010, p. 127).

ventajas permanentes para un desarrollo sostenible en el largo plazo (Jaramillo, 2010, p. 118).

Entre las estrategias para formación de este talento humano, se encuentran dos estrategias complementarias. Por un lado, la financiación de estudios doctorales en el exterior; y por otro, la formación doctoral en el país. Para cumplir con este último propósito, se requiere, entre otras acciones, establecer y consolidar programas doctorales nacionales (Jaramillo, 2010, p. 120), sobre todo, teniendo en cuenta que las tendencias en la formación de posgrado y estado de la ciencia, la tecnología y la innovación privilegia “las especializaciones profesionales, más que los programas de maestría y doctorado, tanto a nivel de programas existentes, como a nivel de estudiantes matriculados y graduados” (Jaramillo, 2010, p. 125). En las ciencias de la educación, a continuación se discrimina en la tabla 7.

Este dato contrasta con el total de graduados de doctorado del país (311), formación relativamente reciente que exige estrecha vinculación con las “capacidades científicas de investigación, desarrollo tecnológico e innovación al más alto nivel” (Jaramillo, 2010, p. 129). La tendencia de mayor crecimiento de programas de doctorado en el país se presenta entre 2003 y 2007. En respuesta a la política pública, a la transformación de la universidad de docencia a investigación y a la relativa consolidación de

grupos, líneas y proyectos de investigación en las universidades del país (Jaramillo, 2010).

No obstante, Colombia se ha quedado rezagada en la formación en doctorados en los últimos diez años. Además, las personas con un nivel de formación dado son más productivas en ambientes de alto capital humano acumulado que en un medio de bajo capital humano incorporado. De ahí que la construcción, el desarrollo y las consolidación institucional para la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación deba ser de excelencia y calidad y no simplemente de número (Jaramillo, 2010, p. 140).

A largo plazo, el talento de la población se constituye en la ventaja comparativa para el logro del desarrollo económico antes que el acceso al capital o la disponibilidad de recursos naturales. Colombia, como casi todos los países de América Latina, aún no ha logrado poner los recursos humanos en el centro de sus esfuerzos de crecimiento económico y de transformación social (Salmi, 2013).

No obstante, la carencia de formación en doctorado se evidencia en el bajo porcentaje de doctores que se forma en Bogotá (de un total de 85 015 personas graduadas de programas de educación) con respecto a los demás niveles de formación, tal como se muestra en la siguiente figura:

Apoyados en la misma figura, puede decirse que la formación de magísteres está planteando la existencia



Fuente: Lucio-Arias et al. (2014).

de una demanda potencial de formación en doctorado. Es importante resaltar que Colciencias apoyó en 2012 a 844 doctores para formación nacional y exterior, lo cual representa un incremento de 23 %, y con relación al año anterior (2011), muestra un descenso en la financiación de proyectos de investigación y de innovación. Esta reducción, según Chaparro (2014), obedece a que Colciencias destina 60 % del presupuesto para financiar doctorados y lo restante a la financiación de investigaciones.

Puede decirse que Colombia sí necesita doctores, y que los necesita también en educación, si quiere estar a la altura de los retos de la sociedad presente e igualar y superar los resultados que en este mismo sentido aportan los países europeos y latinoamericanos.

Dado lo expuesto, la propuesta del Doctorado en Educación de la Universidad de La Sabana puede aportar a este objetivo en el momento actual en los siguientes campos:

- Formación de capital humano cualificado para la investigación educativa y pedagógica en todos los niveles del sistema.
- Formación de capital humano cualificado para la innovación y búsqueda de alternativas a la educación colombiana en todos los niveles del sistema.
- Investigación sobre el hecho educativo desde los actores, las instituciones y los contextos comprometidos en su definición y comprensión.

- Orientaciones para cualificar la educación, la acción de los actores en los diversos contextos y la consolidación de instituciones en los ámbitos formales y no formales donde se desarrolla la educación (instituciones educativas, centros de desarrollo infantil, comunidades...).
- Fortalecer la base de conocimiento educativo y pedagógico en los núcleos configuradores del programa.
- Fortalecer las comunidades académicas en el desarrollo propuesto por el país y en las necesidades de la educación y la pedagogía.
- Comprender más y mejor los principales problemas y dificultades que afectan la acción educativa con el fin de cualificar la práctica.

El Doctorado en Educación de la Universidad de La Sabana

La formación de doctores es una de las funciones principales de la educación superior.

Universidades, institutos, centros de estudio y de investigación de este nivel consideran esta tarea como altamente prioritaria, pues se trata de la capacitación del personal científico necesario para poder responder a las exigencias que las distintas esferas de la sociedad le presentan a este tipo de instituciones (Cañas, 2013, p. 3).

El Doctorado en Educación de la Universidad de La Sabana busca impactar el desarrollo de la formación y el de la investigación en educación y pedagogía. Por eso, está dirigido a profesores universitarios e investigadores vinculados a institutos o centros de investigación y profesores de todos los niveles educativos. El fortalecimiento de la educación y del desarrollo del país se fundamenta en la educación; esta razón es, justamente, la que motiva plantear una formación de excelencia para el grupo de profesionales que hacen parte de ella. Son los profesores quienes pueden allegar conocimiento de la práctica y del saber constituido, a fin de buscar alternativas educativas para la sociedad. Por lo mismo, el aspirante ha de contar con unas capacidades para iniciar este compromiso, como se señala en el documento maestro.⁷

Perfil profesional y ocupacional

Con relación al perfil profesional, se requiere que un profesional dedicado a la investigación cuente con capacidad para emprender y desarrollar procesos de conocimiento relevantes y pertinentes que avancen sobre las alternativas de solución a los problemas educativos que suscita la vida en sociedad. Para los docentes, es fundamental la práctica reflexiva, pues, como se ha mostrado a lo largo

7 “El aspirante será un profesional que tenga interés en profundizar e investigar las diferentes dimensiones de la acción educativa; con alta capacidad lectora y de producción de textos escritos; con capacidad para el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo; con la disponibilidad de tiempo requerida para el desarrollo de las actividades de formación previstas en el plan curricular del Doctorado en Educación; y con competencias en el uso de tecnologías de la información y la comunicación y en el manejo del inglés como segunda lengua” (Universidad de La Sabana, 2014, p. 16).

de la literatura a partir de Schön (1998) y Elliot (2009), es el enfoque que hace posible construir saber pedagógico sobre la enseñanza en el aula de clase y en la institución educativa.

Además, el conocimiento de las problemáticas educativas del país siempre es susceptible de ser renovado, en la medida en que estas problemáticas cambian con bastante rapidez, al tiempo que aparecen más imbricadas, requiriendo un conocimiento que la sola disciplina no tiene la capacidad de aportar. Esta mirada interdisciplinar resulta clara al analizar que un maestro para enseñar a niños y jóvenes debe conocer la realidad social y económica que ellos viven, la cultura que los afecta e influye, sus ritmos de aprendizaje y la influencia de los medios tecnológicos de comunicación para integrar todos estos saberes que provienen de disciplinas distintas en un conocimiento pedagógico.

Por último, el perfil profesional establece la necesidad de contar con la difusión del conocimiento que se genere, pues, todavía el país se encuentra en un bajo nivel de producción científica en revistas indexadas. Nadie duda de la importancia e impacto de la difusión del conocimiento que se produce y de la necesidad de que en los doctorados se fomente esta escritura.

El perfil ocupacional señala el lugar de destino de los doctores al egresar del doctorado, que, si bien puede ser el mismo lugar de su ingreso, se espera sea cualificado en un grado máximo. Los espacios laborales de desempeño de un doctor en Educación se espera que sean aquellos donde la investigación se produce: las instituciones educativas de todos los niveles que en la Universidad van más allá de las facultades de Educación, pues, los doctores en Educación pueden hacer parte de grupos interdisciplinares en los que la educación aporta a la solución del

problema y al avance del conocimiento. Lo mismo puede decirse de aquellos espacios donde solo se produce saber, como es el de los centros de investigación, ya sea en educación, ya en asuntos sociales. Asimismo, la formación en doctorado puede contribuir por medio de consultorías y asesorías que se realizan para la formulación de política educativa o para su implementación y evaluación, proyectos de intervención socioeducativa, proyectos comunitarios y proyectos de desarrollo de tecnología.

Rasgos distintivos del programa

La centralidad de la persona como fin de la educación parte de la reflexión sobre la razón de ser de la educación que orienta a la Universidad de La Sabana en su PEI. Desde este punto de vista, se considera la educabilidad como un atributo fundamental de la perfectibilidad humana.⁸ En consecuencia, la educación se constituye en un factor esencial del desarrollo humano y las capacidades y potencialidades del ser humano en un asunto fundamental de su educación. Para las sociedades caracterizadas por la inequidad y la exclusión la educación constituye un reto, pues, como afirman Tedesco y Tenti (2012), “las dimensiones más dolorosas de la exclusión afectan la misma ‘educabilidad’ de las nuevas generaciones”. La educabilidad es un principio básico de la educación y un reto para el desarrollo económico en condiciones sociales y educativas de igualdad.

La educación entendida en su dimensión social desde la misión que establece la Universidad de La Sabana en su PEI, vincula la persona con su ser social, cultural e

8 García Hoz (1963) considera respecto de la formación humana que, si el hombre es susceptible de adquirir nuevas formas, lo debe a que es un ser finito, una realidad incompleta.

histórico. En esta medida, la problemática social del país implica demandas para la educación, dada su capacidad de transformación que la hace susceptible de incidir en las dinámicas de la vida social.

Es la visión global de la educación estructurada en torno a tres ejes: actores, instituciones y contextos, como ya está expuesta y justificada al inicio de este artículo. Para sintetizar, es posible afirmar que el actor es el núcleo central, porque de él depende la acción social y educativa y su posibilidad de influir a otros, con el fin de hacer de las interacciones espacios creadores de institución, caracterizados por la solidaridad, la confianza, el respeto, la credibilidad y la legitimidad, que permitan construir acuerdos en la diferencia. Esta mirada es comprensiva de lo que significa la educación, y permite el abordaje que se necesita para impactar en el país y en la región; se constituye en un dispositivo potente para abarcar los distintos fenómenos de la educación.

Por último, la estructura curricular resalta el núcleo de investigación con una perspectiva holística e integradora de lo conceptual, lo metodológico y lo práctico. En este sentido, la investigación ocupa un espacio privilegiado en la estructura curricular (90 % del plan de estudios), pues, es el ámbito al que converge la formación y la estructuración de la propuesta.

El nivel de formación doctoral se nuclea en torno a la investigación, y en este caso ese énfasis se revela en una organización donde la investigación es lo primero, por lo que las afirmaciones anteriores conducen a considerar los asuntos imprescindibles en el desarrollo mismo del programa. La teoría (visible en los seminarios de investigación para cada línea) es un lugar de avance, profundización y comprensión de los temas que enmarcan y dan sentido al tratamiento de los fenómenos y a las posturas con-

ceptuales que derivan del acumulado de conocimiento existente y de las características de esos fenómenos en los contextos diversos. Esta teoría requiere articulaciones con la metodología (seminario de discusión metodológica) por cuanto es esta la que permite aproximaciones diversas a los objetos de conocimiento, compatibles con los enfoques teóricos, pero en búsqueda de innovación frente a las realidades cambiantes. En la práctica cotidiana del Doctorado, los estudiantes desarrollan sus trabajos de investigación con autonomía, orientados y con seguimiento permanente por parte de un profesor (tesis) y allí se concretan las opciones teóricas y metodológicas del estudiante investigador. Estos tres aspectos (teórico, metodológico, práctico) están íntimamente relacionados para dar elementos teóricos y conceptuales al estudiante y para avanzar en la construcción del conocimiento implicado en las líneas de investigación.

Conclusiones

Dado lo expuesto acerca del estado de la formación y ocupación en el área de educación en doctorado con referentes nacionales e internacionales, el Doctorado en Educación propuesto por la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana se justifica en cuanto:

- El Doctorado se concibe prioritariamente como un proceso de formación de investigadores: su naturaleza es la actividad investigativa.
- Se considera que el nivel de formación de doctorado en educación contribuye a preparar recurso humano para afrontar los desafíos del desarrollo del país en el contexto contemporáneo de cambios rápidos y de globalización.

- La formación de Doctorado en Educación se considera eje fundamental de la construcción y consolidación de la comunidad científica y académica, así como de internacionalización del conocimiento, de la construcción de perspectivas interdisciplinarias y del fortalecimiento mismo de la investigación.
- Existen programas de Doctorado en Educación en el ámbito nacional e internacional y la tendencia a su crecimiento ha sido visible en los últimos diez años. Hasta bien entrado el siglo XXI, en América Latina los países de mayor desarrollo concentraban el mayor porcentaje de la oferta de programas (Mollis, Jover y García, 2010, p. 147). De igual manera,

Las capacidades de posgrado e investigación de ALC muestran una fuerte tendencia a la concentración en un grupo de naciones, precisamente aquellas que tienen un PBI más alto y por ello más posibilidades económicas. La concentración es aún más notoria en los niveles de doctorado donde Brasil, México, Argentina y Chile, además de Cuba, cuentan con la mayoría de los programas y graduados (Mollis, Jover y García, 2010, p. 64).

- Es necesario que la expansión de cobertura de los programas y las titulaciones se acompañe del desarrollo de la investigación que, como se dijo, es la misión central y propia de los programas de doctorado.
- La educación y las ciencias sociales están subrepresentadas en el conjunto de los doctores, a pesar de los significativos retos que afronta respecto de la calidad de la educación, de la

necesidad de sólidas instituciones sociales, de gestión del conocimiento, de alternativas educativas y pedagógicas, de propuestas culturales diversas y de talento humano de alto nivel.

- El tamaño, complejidad e importancia del sistema demanda poco la formación de graduados con el máximo nivel, entre los que se encuentran los doctores (Mollis, Jover y García, 2010, p. 45).

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2012). Plan de Desarrollo 2012-2016. Bogotá Humana. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Bermúdez, M. P., Castro, Á., Sierra, J. C. y Buela-Casal, G. (2009). Análisis descriptivo transnacional de los estudios de doctorado en el EEES. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 193-210.
- Camacho Sanabria, C. A. (2012). Educación y sociedad: Una mirada desde la formación doctoral. *Revista de la Universidad de La Salle*, 58, 21-49.
- Cañas Louzau, T. (2013). La formación de doctores como patrón de interacción social específico. *Referencia Pedagógica*, 1, 2-14.
- Colciencias (s. f.). Formación de investigadores. Recuperado de http://www.colciencias.gov.co/programa_estrategia/formacion-de-investigadores
- Contraloría General de la República (2014). *Política educativa y calidad de la educación básica y media en Colombia*. Bogotá: Contraloría Delegada para el Sector Social.
- Corvalán, J. Falabella, A. y Rojas, M. T. (2011). El doctorado en educación: un ejemplo de desregulación en el campo de la educación superior en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, 4, 5-42.
- Dietz, G. (2014). La formación de investigadores en educación y la producción de conocimiento: el caso del Doctorado en Educación de la UATx. *Perfiles Educativos*, 36(146), 198-201.
- Doctorado Interinstitucional en Educación (s. f.). Recuperado de http://die.udistrital.edu.co/doctorado_interinstitucional_en_educacion.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación* (2.ª ed.). Madrid: Morata.
- Espinoza, O. y González, L. E. (2010). Desarrollo de la formación de posgrado en Chile. En L. Luchilo (comp.), *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos* (pp. 87-115). Buenos Aires: Eudeba.
- García Hoz, V. (1990). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- González Enders, E. (2010). El estado del arte de los posgrados e investigación latinoamericana y caribeña: importancia de la CRES 2008, la CMES 2009 y el ENLACES. En L. Luchilo (comp.), *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos* (pp. 33-50). Buenos Aires, Eudeba.
- Gutiérrez R., Y. M., Herrera M., D. Y. y Lucumí, A. L. (2013). *Estudio analítico de las investigaciones realizadas sobre especializaciones y maestrías de la Red Colombiana de Posgrados en Colombia*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Jaramillo Salazar, H. (2010). Estudio sobre resultados e impactos de los programas de apoyo a la forma-

- ción de posgrado en Colombia: hacia una agenda de evaluación de calidad. En L. Luchilo (comp.), *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos* (pp. 117-176). Buenos Aires: Eudeba.
- Luchilo, L. (2010). Programas de apoyo a la formación de posgrados en América Latina: tendencias y problemas. En L. Luchilo (comp.), *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos* (pp. 13-30). Buenos Aires: Eudeba.
- Lucio-Arias, D. et al. (2014). Indicadores de ciencia y tecnología. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología. Recuperado de http://ocyt.org.co/Portals/0/LibrosPDF/OCyT_Indicadores_2014.pdf
- Lucio, J. et al. (2013). Indicadores de ciencia y tecnología. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología. Recuperado de http://ocyt.org.co/Portals/0/Documentos/COLOMBIA_2013.pdf
- Lvovich, D. (2010). Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Argentina. En L. Luchilo (comp.), *Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos* (pp. 51-85). Buenos Aires: Eudeba.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Formación avanzada. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48471.html>
- Mollis, M., Núñez Jover, J. y García Guadilla, C. (2010). Políticas de posgrado y conocimiento público en América Latina y el Caribe: desafíos y perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Observatorio Laboral (s. f.). Resultados de las condiciones laborales de los graduados de educación superior 2001-2012 y los certificados de educación para el trabajo y el desarrollo humano 2010-2012 (Documento técnico). Recuperado de http://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/articles-334303_documento_tecnico_2013.pdf
- OCDE (2014a). Resumen ejecutivo. En *Perspectivas económicas de América Latina 2015: educación, competencias e innovación para el desarrollo*. OCDE. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2015-4-es>
- Pacheco-Méndez, T. (2014). Tradición, contexto y objeto de estudio en las tesis doctorales en educación de tres universidades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 46-69.
- Salmi, J. (2013). La urgencia de ir adelante: perspectivas desde la experiencia internacional para la transformación de la educación superior en Colombia. Recuperado de http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_Urgencia_de_ir_Adelante.pdf
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2002). Nuevos tiempos nuevos docentes. En Conferencia Regional "El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades". Brasilia: Unesco.

Universidad de La Sabana (s. f.). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de <http://www.unisabana.edu.co/la-sabana/proyecto-educativo-institucional/pagina-principal/>

Universidad de La Sabana (2014). Documento maestro para la creación de programa: Doctorado en Educación. Chía, Cundinamarca: Facultad de Educación y Dirección de Currículo.

Universidad de La Salle (s. f.). Doctorado en Educación y Sociedad. Bogotá.

Universidad de los Andes (s. f.). Doctorado en Educación. Recuperado de <http://cife.uniandes.edu.co/index.php/programas/doctorado/doctorado-en-educacion>

Universidad Santo Tomás (s. f.). Doctorado en Educación. Recuperado de <http://doctoradoeducacion.usta.edu.co/index.php/presentacion/doctorado>

Naturaleza de las instituciones educativas

Rafael Alvira Domínguez

Preliminares

Del mismo modo que cada persona alcanza la perfección a través de la adquisición de los hábitos o las virtudes, la sociedad la consigue por medio de las instituciones. Y del mismo modo que cada virtud tiene sentido y se desarrolla en relación con las otras (la fortaleza “sirve” para hacer justicia, sin templanza es difícil al final ser fuerte, etc.), cada institución tiene sentido y se desarrolla en relación con las otras.

Si esto es así, entonces en el fondo cada virtud contiene implícitamente a las demás, y lo mismo sucede con las instituciones. Toda institución lleva implícita la economía, el derecho, la política, etc., como toda institución tiene un carácter cultural, educativo, etc. Lo que diferencia y especifica a cada una es su dedicación principal. Una institución deportiva (un club, por ejemplo), una religiosa (una parroquia, por ejemplo), una productiva (una empresa textil, por ejemplo) o una de servicios (un hotel, por ejemplo) cumplen todas —lo quieran o no— ya solo con su estructura, y después con su comportamiento, una función educativa con respecto a todos sus miembros relacionados —a sus *stakeholders*—, función que puede ser también muy deseducativa, pero siempre en la dimensión de la educación. Sin embargo, ninguna de ellas tiene por finalidad principal, y en consecuencia por dedicación preferente, la educación. Pero, a su vez, las instituciones educativas lo pueden ser en relación con diferentes aspectos. La única que los abarca todos, aunque solo en su principio e inicio, es la familia, y de ahí su función absolutamente básica y central en sociedad.

La institución educativa radical: la familia

Los primeros años de la vida son —sin duda alguna— clave para cada persona. Ahí se echa a andar —se “inicia” todo— y ahí se reciben todas las semillas que se podrán desarrollar más adelante —se “principia” todo—. No es indiferente aquello desde lo que se parte —el ambiente familiar— ni las semillas que se reciben —los principios implícitos en ese ambiente—.

Es imposible encontrar una fórmula que sustituya educativamente a la familia. Lo único que se puede hacer —cuando por las razones que sean la familia originaria falta o es deficiente— es intentar “recrear” un ambiente lo más parecido posible a ella, para suplir en la medida de lo posible las carencias sufridas por la persona.

Ninguna institución puede hacer “en grande” lo que la familia hace “en pequeño”. Por eso, todas las llamadas “instituciones educativas” tienen una cierta unilateralidad con respecto a la familia. Su tarea es ayudar a potenciar diversos aspectos de la función educativa.

Si ninguna virtud tiene sentido separada de las otras, ninguna institución educativa lo tiene separada de las demás, lo cual supone tener en cuenta, al menos, dos cuestiones fundamentales: 1) que —se quiera o no— es necesaria la armonización de las instituciones educativas y 2) que ninguna institución educativa puede desconocer el papel básico y central de la familia en la educación, lo cual quiere decir que ha de respetarlo.

La familia no es solo la célula, sino también el alma de la sociedad, lo cual quiere decir que —a diferencia de lo que ha sido frecuente sostener en años pasados— ella no ha de constituirse al modo de una empresa o un colegio, por ejemplo, sino al revés: toda institución es mejor en la medida en que sus miembros pueden encontrarse

en ella “como en su casa”. La casa, la familia, como *es-píritu* —pues la casa es primariamente un espíritu— es el alma de toda sociedad. Y lo es de modo fundamental en las instituciones educativas, tanto más cuanto más se ocupan de niños y menores de edad. Tomás Alvira solía repetir que tanto más le gustaba un colegio cuanto más se parecía a una familia. No se trata, por tanto, solo de que haya una buena relación y más aún una indispensable coordinación entre padres y profesores, sino de que el colegio mismo pueda ser una cierta continuación de la propia casa para los escolares.

En los países de mayor riqueza, se despliega hoy de modo progresivo una mentalidad según la cual los hijos son un bien secundario con respecto al empleo. Aunque no se dice así, de hecho lo es en muchos casos. Se prepara por ello —el caso alemán es conocido, por ejemplo— una atención al niño, fuera de casa, ya desde que tiene apenas un año. El *gender mainstreaming* empuja en esa dirección, pero no solo él, sino toda la cultura ambiental. En muchas ocasiones, la necesidad de empleo del padre y la madre para mantener económicamente a la descendencia parece inevitable, y puede serlo de hecho. Pero hoy esta necesidad de muchos se ha convertido en una excusa para muchos más que en realidad no están interesados de modo primario en la familia. Y es menester subrayar que ningún sistema, por eficiente que parezca, puede sustituir a la familia en la educación.

Como queda apuntado, el problema es, sobre todo, cultural y espiritual. La aplicación de horarios y modos de trabajo que hagan compatible empleo y familia tiene una importancia extraordinaria, pero los hechos demuestran que los resultados están por debajo de las esperanzas (en algunos casos muy por debajo). Y ello tiene una explicación bien sencilla: quien quiere tener hijos se sacrifica

para ello, y aun en circunstancias difíciles y en mayor o menor número, los tiene. Al que no tiene particular interés en tenerlos, por el contrario, las facilidades le van a motivar poco. El problema actual es que no hay interés en tener hijos.

Dicho en otros términos: al no considerarse la relación sexual hombre-mujer como sagrada, tampoco sus frutos lo son. Por eso, es posible, sin problema alguno, divorciarse, “casarse” con una persona del mismo sexo o abortar. Lo sagrado es lo que nos supera y, por ello, lo “intocable”. Por eso, ya en la Antigüedad la familia pudo ser considerada como lugar de presencia de los dioses. La familia es el primer lugar en el que se despliega el carácter transcendente, absoluto, divino, del ser humano. Por eso, es el lugar en el que cada uno es aceptado por su ser y no por su valor. Hay una diferencia que no es solo de grado, sino esencial, entre ser aceptado absolutamente o solo de modo condicional o interesado.

Cuando un hijo viene al mundo *primaria y fundamentalmente* porque a un hombre, pero del modo más frecuente, como es claro, a una mujer, le gusta tenerlo, o a veces incluso porque le interesa tenerlo, ese hijo, por muy bien cuidado que luego esté, no es querido *en primer lugar* por él mismo. Para quererlo incondicionalmente —o sea, por él mismo en primer lugar— hace falta creer que su vida es incondicional, o sea, *sagrada*, lo cual implica creer que la relación sexual hombre-mujer es sagrada. El hijo será sagrado en cualquier caso, pero no es indiferente el modo de su concepción.

Aunque esta no haya sido sagrada, es fundamental que al niño se le eduque en un ambiente en el que pueda palpar la realidad de un amor incondicionado, o sea, *sacrificado*. Pero cualquier sacrificio carece de sentido si no existe Dios, y por tanto si no lo ha habido al principio; un

sacrificio posterior viene a cubrir en la medida posible la falta de sacrificio anterior.

La casa, la familia, como lugar básico de educación, carece de sustituto válido, porque lo que define al ser humano y lo diferencia de cualquier otro ser de este mundo es que es hogareño, que tiene casa, lo cual solo se da plenamente, como queda dicho, por su constitución sagrada.

Por eso, nuestra cultura y civilización actuales pueden “producir” niños y dotarlos tal vez de una buena formación “profesional”, pero no puede educar bien. Es tan profundo, sin embargo, el deseo de eternidad, de lo divino, en el ser humano, que el ejercicio de lo sagrado —el sacrificio— no desaparece. Ahora se sacrifica al dios riqueza (el placer buscado por sí mismo y no como consecuencia de acciones honestas es también una forma de riqueza), y se trata de verdaderos sacrificios humanos, bendecidos por los “sacerdotes” de la religión del Estado: el aborto es un “derecho” hoy ya en muchos países.

Junto con el mantenimiento y apoyo al ambiente familiar, los centros de enseñanza tienen por misión educativa potenciar algún aspecto determinado de la vida de los niños y jóvenes. En la primaria, se ayuda a la familia a poner las bases de todo el desarrollo futuro: la finalidad principal es, por decirlo así, la persona en cuanto persona. Se trata de que comience a desarrollar las capacidades humanas y a entrar, poco a poco, en el descubrimiento de sí mismo. La formación aquí es universal, en extensión y en intensidad, aunque todavía incipiente.

En la segunda etapa, cuyo nombre va cambiando, y que se suele mencionar como secundaria, de bachiller o ambas seguidas, se debería educar todavía en forma extensivamente universal, aunque las diferencias de disposiciones entre unos jóvenes y otros se van marcando ya más en la intensidad receptiva. Aparte de continuar el

proceso de potenciación formativa, a mi modo de ver en esos años desempeña un papel primordial la educación humanística, es decir, societaria.

Si es cierto que el ser humano es *social por naturaleza* —esta es la forma habitual de expresar una verdad hoy con frecuencia desconocida, y que, a mi juicio, se puede decir mejor como que es *el ser que tiene casa*—, entonces necesariamente todo humanismo ha de ser un “societarismo”. Pero la sociedad es inconstituible sin una verdadera comunicación, la cual implica un lenguaje común y una amistad fundamental.

Si en estos años no se da una formación al mismo tiempo universal, abierta y relativa a las bases humanas —por una parte— y, por otra, no se enseña a querer bien a todo tipo de persona, por alejada física, social o económicamente que esté, no se puede esperar después que la sociedad se desarrolle y viva de manera armoniosa. Habrá —como de hecho hay— demasiados “rozamientos” que calientan la máquina social.

El aprendizaje del trato amistoso es el más difícil, e implica que el profesor viva él mismo lo que quiere transmitir. Solo la vida transmite vida. Es osmosis maravillosa, que te impregna cuando estás al lado de quien vive ese aprecio verdadero por todos y por todo lo bueno.

En el plano teórico, a mi modo de ver, hace falta distinguir entre las “humanidades” y las ciencias humanas: historiografía, psicología, sociología, etc. Estas últimas tienen gran interés, y ayudan, como todo saber verdadero, a la formación de la persona, pero la formación humanística me parece ser —específicamente— la ayuda al desarrollo de la percepción fundamental de pasado, presente y futuro.

Es impensable que alguien pueda desplegar su personalidad humana sin el ejercicio de esas capacidades, y cuanto mejor las aprenda, más se humanizará.

Las humanidades, dimensión de pasado: “historiar”

Captar lo que significa el pasado —no solo saber datos sobre el pasado—, el presente y el futuro, eso es lo propio de la madurez humana. Las tres grandes dimensiones formativas son, por tanto, a este respecto: “historiar”, “filosofar”, “lingüístizar”. En efecto, “historiar” es el hábito de comprender lo que *se nos ha dado*, lo que nos descubre el valor del agradecimiento y de la recta autoridad, dos dimensiones que están profundamente ligadas, y en la carencia de las cuales el aprendizaje no se puede llevar a cabo. El que no agradece lo recibido no lo puede hacer propio, no lo puede incorporar; será un “crítico” que denomina extrínsecamente lo conocido según sus propios sentimientos e intereses. Al agradecer, lo dado adquiere automáticamente una autoridad sobre ti: lo tomas en cuenta, lo respetas. Puede tal vez un juicio posterior corregir en parte lo que al principio creíste recibir, pero no por ello lo dado y el dador pierden autoridad, dejan de merecer agradecimiento. “Pensar es agradecer”, afirma Martin Heidegger. Una tesis platónica en un autor que pretende no serlo. Agradecer es, además, e inevitablemente —con mayor o menor intensidad— amar.

La Ilustración, en su forma de “modernidad”, declaró, según el famoso texto kantiano, que era llegada la hora de superar la minoría de edad autoculpable. Ser *mayor de edad* significó el abandono de la autoridad como criterio para el saber teórico, y como base de la organización práctica. Supuso también, para decirlo con Hegel, que se sustituyese el “amor al saber” por la cien-

cia. Esta actitud global no ha hecho más que crecer en nuestra sociedad tanto desde el punto de vista extensivo como intensivo. El radicalismo democrático, convertido hoy en dogma religioso de una sociedad sin religión, empuja constantemente en esa dirección. Como cada “ciudadano” es *plenamente libre e igual* a los demás, no *debe* nada a nada ni a nadie, salvo cumplir las reglas generales para la convivencia. Por lo demás, puede hacer de su vida lo que quiera.

Pero el *deber* no es un mero *factum*, como piensa Kant, sino el sentido de obligación que surge de la gratitud hacia lo recibido. Para cada uno, el mayor deber es el del amor y la amistad. Pero cuando no hay nada que agradecer, entonces el deber resulta ser simplemente la necesidad constrictiva de cumplir con lo impuesto por un poder externo (el poder “político”). En cuanto desaparece el agradecimiento, desaparece la autoridad y el sentido interior del deber. Desaparece también la auténtica motivación para el aprendizaje. Y, paradójicamente, una sociedad en busca de la libertad absoluta se encuentra con el poder externo absoluto. Ahora, en la vida social, el Estado lo sabe todo y lo controla todo; en la vida de la enseñanza, todo está regulado, evaluado y controlado. Siempre en nombre de la libertad.

El aprendizaje se construye entonces falsamente, sobre la exterioridad y las evaluaciones de ella. Son los famosos “métodos indirectos de aprendizaje”: premios y castigos. Por medio de ellos “se aprenden datos”, pero no su alma, su “dar” propio, por la razón bien simple de que el alumno busca primariamente alcanzar un premio o evitar un castigo, pero, si no le gusta lo que está aprendiendo, nunca lo hará verdaderamente propio. Dicho en otros términos: el saber no es *vida* en él, porque le falta amor al saber. El amor es la vida por excelencia y, por

cierto, no se puede *evaluar* con números. Por eso, el ya antes citado Tomás Alvira decía que la clave del profesor es “vivir la educación” y “vivir el saber”, para poder así *ayudar* al alumno a que la haga suya. Todo educador conoce bien la importancia del verbo ayudar. El que ayuda no sustituye la vida propia del otro, sino que sirve de medio para que este la desarrolle por sí mismo.

Es relevante la distinción entre medio e instrumento. El profesor que incita al alumno a “aprender” (más bien, a “memorizar”) a través de *premios, castigos*, incluso —en el espíritu con que se usan hoy— *evaluaciones*, es un *instrumento*, es decir, un útil externo, para el beneficio también externo del alumno. Ahora bien, quien es un mero instrumento está por debajo de la dignidad propia del ser humano. De ahí la baja estima que algunos docentes tienen de sí mismos y de su profesión. En cambio, quien ayuda a amar el saber no es nunca un instrumento externo, sino un *medio* para que el alumno aprenda de verdad. En el amor verdadero, el otro es siempre un mediador y nunca un mero instrumento. Pero esa es precisamente la máxima dignidad de un ser humano: ser mediador.

El magisterio, como la paternidad y el sacerdocio, son formas de la más alta *dignidad*, pues, la dignidad consiste en vivir la vida con tal plenitud que se pueda convertir en medio para suscitar vida en otros seres. Vida física y espiritual en la paternidad, vida espiritual en el sacerdocio, vida “humanizada” en el magisterio. Tres formas que —salvo en el aspecto físico— se comunican. Una madre y un padre pueden ejercer también magisterio con sus hijos, y un sacerdocio que les ayude a descubrir el espíritu; un maestro puede ejercer también una cierta paternidad y sacerdocio; etc.

Es claro que una sociedad que no conceda a estos tres pilares de lo humano el lugar central que les corresponde

carece de futuro, pierde su pasado y vive en un presente empobrecido. Sobre todo, no tiene de dónde sacar la energía para que el ser humano realice lo propio de su ser, es decir, aprender y educarse continuamente en el diálogo y la “colaboración” con Dios, con los hombres y con la naturaleza para cumplir su destino de llegar a ser el que ha de ser —alcanzar su propio nombre—.

Las humanidades, dimensión de presente: “filosofar”

En sentido estricto, el tiempo es *pasado* y *futuro* y el *continuo enlace* entre ellos. El “presente temporal” es un *límite* al que llamamos *instante*. En nuestra vida consciente, el instante existe solo en el acto de *decidir*, y de ahí la importancia extraordinaria de la decisión, pues, ella “rompe el tiempo”: la decisión no es ni pasado ni futuro aunque implique a ambos. No es este el lugar para un análisis más detallado de lo que esto significa, pero sí se puede adelantar que *enseñar a decidir* es una de las tareas fundamentales y más difíciles en el menester educativo.

En efecto, si decidir “implica” pasado y futuro —pues no se puede decidir desde un vacío de pasado ni desde la falta de un objetivo futuro por alcanzar—, la decisión no se reduce, sin embargo, a lo uno ni a lo otro ni a la suma de los dos. En otros términos, decidir es un acto de *libertad*. Se puede definir entonces la libertad como *la realidad del presente temporal*. Y por eso es tan anhelada, ya que para el ser humano vivir es *vivir en presente*, mientras que los otros seres de este mundo *son pasado* —pues dependen totalmente de sus condiciones de vida, ya dadas—, y por eso solo el espíritu humano, al *disponer correctamente* de ellas, las presencializa. Desde este punto de vista, ansia de vivir y ansia de libertad son lo mismo, pero la cuestión está en que el presente temporal no es

la única forma de presente humano. En efecto, la decisión es libre, porque cada uno la hace *en presencia* de sí mismo. Presencia de sí mismo es lo que solemos llamar *conciencia*. Pero también se puede estar en presencia de otro, lo cual genera un tipo de presente, que se diferencia del anterior en que no es temporal.

Cuando soy “raptado” por la belleza de un ser, quedo en una presencia que va más allá del instante. Mientras estoy en ella, “el tiempo no pasa”. Si paso de contemplar la belleza de un ser a descubrir su verdad y su bondad —es decir, su carácter absoluto—, entonces entra en juego la libertad para decidir aceptar el amor que ese ser tal vez me ofrece. Y si lo acepto, entro en el “éxtasis amoroso” en el que estoy “fuera de mí” y el tiempo desaparece. Se trata de una presencia —de un presente, por tanto— claramente supratemporal, a la que ya Platón llamó eterna. Por eso, sostiene que la eternidad se alcanza solo en el amor.

El presente supratemporal no puede engañar, pues, es dinámico, pero no cambiante como lo temporal; y a la vez nos mete en la existencia, pues, existir es precisamente *ex-sistere*, ser “fuera de sí”, ser tú precisamente porque estás fuera de ti.

En ese sentido, el problema clásico de quien no llega a amar de verdad a nadie es que no puede vivir fuera de sí, ya que el desdoblamiento del yo contemplante y el yo contemplado, del yo que ama al yo o narcisismo puro, no permite la unión; vive en un puro presente temporal, y como no puede estar decidiendo continuamente (el presente temporal es la decisión, como ya va dicho), su vida discurre entre actos de libertad y tiempos llenos de las dos enfermedades que surgen inevitablemente en la falta de amor: el *olvido* y el *malacostumbramiento*. Ambos juntos configuran la enfermedad mortal del *aburrimiento*, una

desesperación encubierta de la que se intenta salir mediante las terapias del *entretenimiento*: droga, alcohol, diversiones, activismo, etc., todas ellas decididas libremente.

Con frecuencia, se oye a personas de la mejor buena voluntad proclamar que la finalidad del estudio es la búsqueda de la verdad. Pero luego surgen problemas, pues, el alumno se da cuenta pronto de que la verdad meramente científica está lejos de satisfacer el ansia de verdad, el cual tiene sentido de plenitud (objetiva y subjetiva), mientras que toda verdad científica es solo parcial y solo objetiva.

Piden, entonces, “verdades últimas”, que ningún profesor es capaz de darles, pues, el ser humano es incapaz de encontrar una idea que sea *clara* y *total* desde el punto de vista *objetual*, y *segura* e *intensa* desde el punto de vista *subjetual*.

Se recurre, entonces, a la fe religiosa, pero esa manera de recurrir tiene sus peligros. El alumno considera que se le ha empujado a la búsqueda de una verdad que no se puede encontrar, y que se le da como sustituto una religión. En esas condiciones, la figura más común es la del que rechaza la fe (o la acepta de modo voluntarista, “fideísta”), y al mismo tiempo tiene en alta estima la verdad científica mientras es escéptico en cuestiones de fondo.

No basta, a mi modo de ver, con mostrar que hay armonía entre fe y “razón”, porque las “verdades” objetivas (en plural) conocidas por la ciencia no son contradictorias con las “verdades” (en plural) objetivas creídas por la fe religiosa, lo cual está bien, pero no basta. Hace falta hacer ver que el *método* del saber llamado “racional” es en el fondo el mismo que el del saber —pues es también un saber racional— de la fe religiosa.

En ambos casos, transitar por el camino, o sea, el método —eso es lo que método significa—, hacia la verdad está impulsado por el amor a una realidad que se me ha hecho presente, que el amor mismo me ha hecho presente. Hay un sujeto que camina hacia ese “objeto”, ese ser presente, al que nunca acabará de conocer del todo por la sencilla razón de que la riqueza del ser es inagotable, pero que en el caminar lo veo cada vez con más claridad y seguridad; claridad y seguridad que me permiten dar un paso nuevo y descubrir que había mucho más de lo que conocía. Es decir, el camino del saber verdadero es un camino cada vez más claro y seguro y, a la vez, que me va humillando continuamente, pues, me hace ver que nada sabía en comparación con lo que voy viendo.

Pero ese descubrimiento del no saber, paradójicamente, no tiene nada que ver con el escepticismo. El escéptico, en efecto, en la duda decide, es decir, corta el camino hacia la verdad al declarar libremente (se trata de una decisión) que la verdad no se puede encontrar. Se trata a la vez de un acto de libertad y de desconfianza: quien afirma definitivamente que no se puede encontrar la verdad desconfía de todo menos de sí mismo. Aunque luego añada que desconfía incluso de sí mismo, su afirmación carece de valor, pues, o no afirma nada —en cuyo caso no es un ser humano— o está poniendo a su juicio (su decisión, su presencia en el tiempo, su libertad temporal) como criterio absoluto. Es el antiguo e irrefutable argumento aristotélico contra el escepticismo.

Por tanto, ante la vaciedad escéptica (compartida, sin embargo, por muchos hoy, particularmente “intelectuales”), no queda más que tomar el confiado camino hacia la verdad. Pero para confiar hay que amar. Por tanto, el que confía en las verdades predicadas por Jesucristo procura caminar en el conocimiento progresivo de ellas; como el

que confía en los seres que comienza a estudiar —sean células, astros, números, leyes, partes del cuerpo humano, etc.— procura caminar en el conocimiento de ellas.

Solo quien ama descubre que le están *diciendo* algo (la inmensa profundidad del verbo *decir*, que es el acto más definitorio de un ser espiritual) y se pone a la escucha. Al que le gustan las plantas, ellas le dicen mucho, y por eso las estudia, mientras que al que no le gustan ni se fija en ellas no existen para él. Y lo mismo pasa con Jesucristo: a quien lo quiere le dice mucho, a quien no, nada. Hay, por tanto, una *semejanza estructural* entre lo que se suele llamar “saber racional” y lo que se llama “saber por fe religiosa” (al menos en el cristianismo). La *diferencia* está —se suele decir— en que hay *más seguridad* en creer a Jesucristo que en creer en cualquier realidad natural creada; mientras que hay *más claridad* en el “saber racional” que en el de la fe religiosa. Una afirmación, a mi juicio, que debe ser matizada.

En efecto, creer implica una actitud ingenua, confiada —de ahí su dificultad—, pero no debería ser tan difícil creer que lo que nos rodea es real (una cosa es conocerlo, sobre lo que no hay dudas, y otra creer —pues no es conocer— que es real) y que algo real que claramente no hemos hecho, sino que nos es dado, implica un Hacedor, un Dios. No es extraño, por ello, que sea constante y continua en la historia la creencia en la divinidad. Lo que es anómalo es la extensión actual de la increencia, en la estela del primer siglo con “ateísmo” serio en la historia, el XIX. En resumen: es cierto que Jesucristo refuerza la seguridad, pero se trata de un refuerzo, no de un salto absoluto.

Y algo semejante se puede decir con respecto a la claridad. Es cierto que vemos más claras las verdades parciales y más si son referidas a objetos inmediatos que

las grandes verdades del dogma cristiano, por ejemplo. Pero es igualmente cierto que el defecto de claridad en el detalle cognoscitivo se compensa ampliamente, en el sentido de que las verdades parciales y de lo inmediato remiten siempre para su total claridad a las verdades últimas y más profundas, que acaban por ser más luminosas.

Lo que aquí se quiere subrayar es que la educación para el “saber racional” (ciencia, etc.) y para la “fe religiosa” no se debería hacer desde una posición de distancia, sino de natural continuidad. Ciertamente la gracia sobrenatural es un regalo añadido, pero lo es para perfeccionar lo natural, como es bien sabido. Para que el alumno se prepare para la fe no necesita en primer lugar —aunque luego sí— muchas lecciones doctrinales y muchas historias de milagros, sino convivir con profesores en cuya vida perciban el amor que ellos tienen por la naturaleza, por este mundo —y el que ama siempre cree en la realidad de lo amado— y a su vez perciban con qué naturalidad se comportan dentro de ella, pues, solo quien tiene el añadido de la gracia puede ser perfectamente natural.

La educación para la fe religiosa, decisiva, solo se puede hacer con naturalidad verdadera —no “sociológica”—, es decir, con un gran amor a la naturaleza, al saber y a Jesucristo. Como ya quedó subrayado: solo la vida transmite vida. Hace mucho más por la fe de sus alumnos el profesor con amor al saber y que “predica” poco que el que no lo tiene y “predica” mucho.

“Filósofo” no es quien tiene aprobado un *currículum* de Filosofía, sino quien desarrolla un *espíritu atento* ante lo que le rodea, y está atento porque se ha “aficionado”, le ha tomado afecto. El abandono progresivo de la enseñanza de la filosofía es un gran mal, pero solo en la medida en que quien la enseñe la quiera de verdad, pues, “aprender” filosofía para sacar una nota carece de sentido.

La debilidad actual de la fe religiosa tiene dos raíces principales, que están profundamente relacionadas: la pérdida del amor verdadero y el espíritu de riqueza. En realidad, lo primero conduce necesariamente a lo segundo. No hay duda posible, pues, tanto en la teoría como en la experiencia constante lo muestran: educar con “espíritu de riqueza” es fracaso educativo asegurado. No se trata de tener muchos bienes o pocos, sino del “espíritu de riqueza”.

Sin embargo, en los planteamientos educativos de hoy, propiciados por los organismos internacionales y cada vez de mayor aplicación en todas partes, no se acaba de ver una referencia al amor, al saber, ni un modo realista de enseñar la amistad, ni una admiración por la naturaleza. Esos planteamientos están obsesionados con los controles, las evaluaciones, los *rankings* y el rendimiento económico, todo lo cual es prueba evidente de que están pensados desde la desconfianza (falta de amor) y el afán de riqueza.

Siempre se han tomado cautelas: son necesarias para educar. Siempre se han evaluado algunos aspectos del trabajo: es un buen instrumento, que ayuda. Siempre se ha procurado tener una economía saneada: es imprescindible para vivir. Pero cuando todo un sistema se basa en controles, evaluaciones, puntuaciones y esfuerzos por conseguir más dinero a través de suculentos proyectos de presunta investigación, entonces eso no tiene absolutamente nada que ver ni con la educación ni con la ciencia, pues, no se puede hacer buena ciencia sin amor a ella, es decir, sin poner como finalidad primaria el resultado dinerario.

Y sin mencionar los *rankings*, forma de infantilismo utilizada con fines también dinerarios. ¿Qué persona prudente puede matricularse en un colegio o en una

Universidad porque está situada en el número 17 en vez de en el número 42? Lo que hará es enterarse de cómo es la una y la otra, antes de tomar una decisión. ¿Quién puede tomarse en serio los baremos para los *rankings* cuando —entre otras consideraciones— el estar más arriba o más abajo puede tener consecuencias económicas? ¿Qué importan los *rankings* —aparte de que permiten presumir y ganar más dinero a los poderosos— si al final las posibilidades de elección real de la inmensa mayoría de los alumnos son reducidas? Si encuentro un maestro de verdad en el colegio o Universidad número 452 me voy con él, y no me sirve para nada toda una Universidad número 1 en la cual no encontraré un maestro —aunque haya profesores que sepan muchas cosas—, pero encontraré muy probablemente —es el caso hoy— un ambiente moral degradado, un descreimiento general y una tremenda competencia mal entendida que empuja a la educación más individualista.

¿Cómo es posible que el mundo de la educación y la ciencia, en la que necesariamente debe primar la *elegancia del espíritu* —no la “excelencia”, palabra hoy de moda, llena de sentido elitista y falsamente competitivo—, elegancia que consiste en la búsqueda de la *perfección* para mejorar la propia vida y con ello la *capacidad de servicio* a los demás, caiga en la bajeza de encumbrar compararse con los otros (*rankings*, evaluaciones obsesivas, etc.)?

Las Humanidades, dimensión de futuro: “lingüístizar”

Nos relacionamos con el futuro a través de algo natural: la espera y la esperanza. No nos las hemos dado, las encontramos en nosotros. El futuro tiene una gran fuerza atractiva: la sorpresa de la novedad. Lo que más desea-

mos del futuro es eso: la sorpresa agradable. Si la vemos posible, incluso probable, nos llenamos de alegría, pues, la alegría es un “estar fuera de sí”, y estamos fuera de nosotros pensando en ese futuro. Si, por el contrario, no es probable, aparece la tristeza. Pero la “sorpresa agradable” es un arma de doble filo, y una realidad mucho más difícil de lo que parece.

Es un arma de doble filo, porque quien lo espera todo de esa sorpresa que podría llegar con frecuencia deja de *estudiar* el pasado (el pasado, en el sentido general de lo *ya dado*, es lo que se puede estudiar, de lo que se puede aprender) y descuida la *atención* al presente, con lo cual deja su vida al albur de algo que, incluso, si llega no lo va a encontrar preparado para saberlo aprovechar de verdad. Por eso, S. T. Coleridge, en los inicios del siglo XIX, juzgó un error sumamente grave que el Gobierno británico propiciase las loterías: ellas eran un instrumento para que gente poco reflexiva pusiera su esperanza en una suerte casual en el sentido más exacto de esa expresión, en vez de ponerla en el estudio, la atención y el trabajo. Es claro que no hay ningún problema en quien juega alguna pequeña cantidad porque le gusta jugar y si le toca “a nadie le amarga un dulce”. Pero Coleridge se refiere al problema de fondo.

Por otra parte, solo hay una sorpresa realmente agradable si ella me “llena”, me alegra de verdad. Pero eso no es nada fácil, porque —a diferencia de lo que se suele pensar— el agrado no depende tanto de lo que recibo como del modo de recibirlo. Nietzsche lo vio muy bien: “Para alegrarse en algo hace falta poder aprobarlo todo”. Solo quien es ya feliz goza plenamente con la sorpresa agradable. Junto con la sorpresa que “te llega”, el futuro es también “lo que tú haces”. Pero nada se hace bien si

no va precedido por el amor a ello y la consiguiente atención prestada.

El resumen es que la educación para el futuro tiene dos vertientes. Por un lado, hace falta hacer ver al alumno el sentido de su vida, de tal manera que pueda aceptar lo que le llegue con la preciosa virtud de la serenidad. Ni lo adverso entristece al “sabio”, ni lo favorable le alegra superficialmente, apunta Séneca, quien escribió textos muy bellos y profundos sobre la serenidad. Por otro lado, solo quien procura proyectar y hacer lo mejor en cada instante, y hacerlo lo mejor posible, poniendo en ello todo su estudio y atención, se enfrenta con realismo al futuro. Por eso, el famoso “amor al trabajo”, del que habló san Josemaría, es la *verdad del futuro*.

Serenidad y amor al trabajo en ese sentido son las claves para el buen enfrentamiento con el futuro, y por tanto las dimensiones que es preciso inculcar al alumno en la educación. Ahora bien, si la serenidad es la disposición virtuosa ante lo que el futuro me depare, el trabajo es la acción personal con respecto a la generación de futuro. Pero el futuro es lo que “todavía no está”, que ha de llegar a ser *desde algo ya dado* y, además, no llega en un *instante* y *ya completo*, sino por modo articulado. Dicho en otros términos: el futuro que hacemos lo *construimos*.

El verbo *construir* significa eso: dar origen a algo nuevo mediante la articulación de partes y acciones, a partir de una idea y un material previamente dados. Construir implica acción libre, mientras que *generar* no depende de nuestra libertad: generar una criatura humana no es construirla, y las ideas igualmente “se dan a luz” en la mente, no las construimos.

Hoy se ha puesto de moda un verbo que no es ni construir ni generar. Se trata del verbo *innovar*. En realidad, innovar es lo que pretende hacer un mago, que saca

un conejo de la chistera, que al parecer no estaba antes, sin construirlo ni generarlo. La aceptación generalizada del verbo innovar es el resultado de una cultura futurista, que menosprecia cada vez más el pasado y el “presente eterno” para ensalzar una libertad humana “absoluta” que se considera así “creativa”. El problema es que nadie es capaz de innovar sin nada anterior, sin un proyecto ya pensado y, por tanto, anterior y sin una saber anterior. El “embrujo” innovador se pone de moda, porque un público que vive sumido en el espíritu de riqueza necesita magos para entretenerse y para pagar por el entretenimiento. El punto no está en si los técnicos han hecho algo nuevo y útil —lo que está muy bien—, sino en el espíritu con el que se presenta.

Lo que de hecho siempre se da es un trabajo en el que “articulamos” piezas inteligentemente, para procurar que “salte” el nuevo producto que buscamos sin conocer aún perfectamente, puesto que no está todavía. Pero a toda operación de articular inteligentemente se le pueda llamar lengua, *lenguaje*. Lo que hacemos al trabajar es “hablar”, desplegar un lenguaje. Una máquina, un aparato técnico, funciona, y ese funcionar —dado que es la consecuencia de una articulación inteligente— es un *decir lingüístico*.

Por eso, si la educación para recibir el futuro se ha de dirigir a ayudar a generar la virtud de la serenidad, la educación para hacer futuro consistirá en inculcar hábitos lingüísticos. Los hay en gran variedad, son todos “técnicos”, e implican todos trabajo. Es fácil ver cómo sucede esto acudiendo a ejemplos de la vida diaria: quien adquiere un hábito deportivo en un deporte determinado, con facilidad aprende otros; lo mismo pasa con el manejo de instrumentos musicales, así como con diferentes bellas artes, con la matemática, con la retórica, etc.

Este es el punto en el que más incide la educación actual, obsesionada como está por el futuro, los resultados y la riqueza, pero también aquí los defectos son visibles.

La Universidad

Hoy la Universidad se pretende poner “a la altura de los tiempos”, objetivo en sí mismo prudente y adecuado, siempre que siguiera siendo Universidad. Ahora bien, la Universidad es —por definición— la casa de los saberes superiores, es decir, la casa en la que se ayuda en el modo más alto a amar el saber, a adquirir hábitos de saber y a formarse como persona para ser capaz de servir a la sociedad. Pues bien, en las nuevas concepciones, ni la Universidad es casa —lo cual es muy grave, pues, si un centro educativo no tiene alma de casa no puede ser educativo—, ni forma para servir a la sociedad, sino, en el mejor de los casos, para serle útil (aunque en realidad lo que se le dice al alumno es que si estudia allí conseguirá un trabajo para él), ni —aunque lo pretenda— enseña mucho a adquirir hábitos lingüísticos. La prueba de esto último es que se ha pasado de una Universidad con menos de veinte facultades a una que en algunos países se acerca a las 3000 titulaciones. Ahora bien, en esa fragmentación no se trata de educar en hábitos fundamentales, sino de enseñar particularidades. Eso no tiene nada que ver con la Universidad, y con frecuencia no llega a ser siquiera una “escuela de altos estudios prácticos” —aunque el “alto” se escriba con frecuencia—, institución muy buena y meritoria, pero distinta de la Universidad.

Conclusión

Una sociedad es lo que es su educación. Errar en el *sistema* educativo plantea problemas, pero el problema por excelencia es errar en el *espíritu* educativo. En comprenderlo cada vez más a fondo y en vivirlo cada vez mejor es donde se juega el futuro. No en el mero cambio de sistemas, ni mucho menos en vivir con la mirada puesta en el *ranking*.

Finalidad de la Universidad: reflexión necesaria

Javier Bermúdez Aponte

Introducción

Presentamos en este capítulo una reflexión sobre las finalidades de la Universidad como institución social, propia de la cultura de occidente. Nos sirve de guía para tal reflexión el esquema mayoritariamente aceptado en nuestro contexto bibliográfico, que propone tres funciones sustantivas a la Universidad contemporánea.

Este capítulo se estructura en seis apartados. El primero trata sobre el lugar del saber superior en la Universidad. El saber superior, ligado al conocimiento profundo de la realidad, su búsqueda, conservación y difusión, son tareas propias y casi exclusivas de las universidades. En el segundo apartado, se analiza la docencia como función sustantiva que ha de ser tenida muy en cuenta en las universidades, aun cuando hoy tienda a ser infravalorada, por la excesiva importancia que se otorga a la investigación científico-técnica, en detrimento de las humanidades.

El tercer apartado versa sobre la investigación como función sustantiva, y se destacan sus características en la actualidad y las maneras particulares como está configurada. Se resalta, por una parte, la importancia de la investigación en todos los campos, no solo los vinculados con el sector productivo, la rentabilidad laboral.

El cuarto y quinto apartado abordan dos conceptos que habitualmente son vistos como sinónimos y que consideramos son funciones claramente diferenciadas: la proyección social y la responsabilidad social.

El lugar del saber superior en la Universidad

Lo primero que conviene analizar es lo que se entiende por *saber*. Una vez aclarado este concepto se explica en qué sentido es superior, y se presentan los diferentes elementos que lo componen, para definir el papel docente ante él.

La finalidad permanente de la Universidad a lo largo de la historia ha sido el cultivo y la difusión del saber más elevado. Esta es su característica más diferenciadora: todos los conocimientos que constituyen su objeto tienen esa connotación superior, y este es uno de los aspectos más relevantes de un centro de estudios que aspira a entregar un saber universal, pues, en él se genera un ambiente que facilita el intercambio de conocimientos, donde el respeto y la tradición intelectual prosperan en beneficio del saber (Newman, 1996, p. 125).

El saber es crecimiento, es un avance, pero no hacia alguna cosa distinta de quien conoce, sino hacia el propio cognoscente, cuya identidad resulta reforzada al conocer. “De ahí que el saber represente —junto con el amor— la actividad más directamente dirigida a alcanzar una vida lograda” (Llano, 2003, p. 37). En la Universidad, la búsqueda del saber se constituye en un modo propio del universitario; es decir, realiza su proyecto a través de él, crece como persona, pues, el saber termina siendo cercano y propio.

Por ello, plantear pragmáticamente las tareas universitarias, olvidando la búsqueda de la verdad, empobrece grandemente la misión de la Universidad (Pérez, Balbín y Cervigón, 2012), lo cual se evidencia actualmente en la manera como se conceptualiza y evalúa la calidad educativa, vinculándola a aspectos de tipo técnico o ins-

trumental, en detrimento de lo propiamente formativo para las personas.

La necesaria orientación de toda la vida universitaria hacia la verdad no es algo baladí, sino un elemento esencial. Sin esta orientación la Universidad perdería su razón de ser (Pérez, Balbín y Cervigón, 2012, p. 57). El amor a la verdad es el motor que compromete al docente en su quehacer diario, y se evidencia en el empeño por plantearse preguntas, buscar razones, estimular en los estudiantes el afán por conocer, de buscar la verdad que va unida a la belleza y el bien.

Quien busca la verdad no puede ignorar, como su contrapunto, el relativismo, surgido a partir de lo que se ha denominado *crisis de la verdad*. El relativismo, tan presente en nuestro mundo, niega la existencia de verdades objetivas; todo es relativo, pues, depende del sujeto que juzga, de la época y de los condicionamientos sociales.

Fazio (2012) expresa de manera paradójica el relativismo presente en la cultura actual al explicar:

Es “verdad” que la mayoría de las cosas son relativas. Las soluciones técnicas a los problemas económicos son opinables; los gustos estéticos... resumiendo casi todo es relativo. Pero la clave está en ese “casi”. Hay un núcleo de verdades que tienen una relación directa con el orden moral, con lo que Juan Pablo II llamaba “la verdad sobre el hombre”, que son inmutables, que constituyen como donde fijar el sentido de la existencia y que garantizan la convivencia social (p. 17).

Nos referimos a aquellas verdades que, una vez descubiertas, iluminan nuestra vida, principios como hacer el bien y evitar el mal, respetar la vida y buscar la justicia. El peligro en la actualidad es que la razón los ignore y

se doblegue ante la utilidad como criterio último de las decisiones.

La verdad se traduce en el ámbito universitario en el saber superior, que, en palabras del profesor Leonardo Polo, consiste en participar de los conocimientos más elevados que la humanidad posee en un momento histórico (Polo, 1997, p. 36). Ese saber se caracteriza por su dinamismo, ya que la Universidad es el lugar propio para su incremento y difusión, no solo para su conservación. A ella le corresponde la triple tarea de la preservación, difusión e incremento del saber superior. La valía de este no viene dada por la utilidad que pueda reportar, sino por su valor intrínseco: espreciado en sí mismo, por su propia naturaleza, lo cual no excluye los beneficios que reporta humana y socialmente. Es por su valor intrínseco, valor práctico y valor social, por lo que el saber superior debe ser difundido (Polo, 1997).

El objeto propio del saber superior es la verdad, es el objeto del conocimiento de todos los elementos que integran la realidad y sus relaciones, que se vinculan entre sí de manera muy parecida a los sujetos y predicados en la lógica. Todo lo que existe, en cuanto contemplado por la mente humana, forma parte de un único gran sistema o hecho complejo, que, sin duda, se resuelve en un número indefinido de hechos particulares, que, como porciones de un todo, tienen unos con otros innumerables relaciones de todo tipo (Newman, 1995, p. 31).

Para acercarse a la verdad como saber superior, se debe evitar la fragmentación del conocimiento. Intentar abstraerse de la relación que existe entre una y otra cosa es deformar el mundo, observando cada evento de manera independiente, lo cual, al final, se traduce en que todo se transforma en una especie de conjunto de fotografías sin ninguna continuidad que explique su sentido

u origen (Niklander, 2014, p. 146). El trabajo académico verdaderamente universitario no puede conducir a reduccionismos de ningún tipo, de ahí la necesidad de una investigación interdisciplinar, como trabajo propio, no tanto de individuos aislados, sino de comunidades académicas de investigación y diálogo, en las que prime el interés por el cultivo de los saberes teóricos y prácticos, antes que por intereses ideológicos o mercantilistas que empequeñecerían el ideal de que la Universidad sea realmente la *alma mater* de todos los que la conforman (Parra et al., 2008, p. 16).

La universalidad, propia del saber superior, guarda relación con la extensión del objeto de estudio, pero también con la multiplicidad de los métodos y enfoques utilizados para aproximarse a él. Al ser el objeto de estudio la realidad en sus diferentes manifestaciones, se hace evidente la amplitud de lo que se puede conocer. A su vez, las diferentes vías y perspectivas de análisis no solo son necesarias, sino que enriquecen la comprensión de los fenómenos estudiados. Se impone así la necesidad de concebir la búsqueda y la difusión de la verdad como una actividad interdisciplinaria, como trabajo de comunidades académicas de investigación y diálogo (Parra et al., 2008, p. 15-16).

Perder de vista la universalidad conduce a la desaparición de la unidad en la Universidad. La excesiva especialización ha llevado a una separación de las diferentes ciencias, en particular de las naturales y las humanísticas. Esta separación se debería reducir si nos replanteamos la misión de la Universidad y su lugar en la sociedad, con el fin de orientar el desarrollo material al desarrollo humano. Es preciso, como lo advierte de diferentes maneras el profesor Polo (1997), que las

humanidades muestren su trascendencia para la vida, llegando a ser directoras y guías de la sociedad.

En conclusión, perseguir el saber superior en la Universidad nos ubica en lo central de la tarea educativa, la búsqueda de la verdad, y con ella en la necesidad de que esta lo potencie mediante sus funciones sustantivas, incluida la gestión académica, como una de ellas. La búsqueda de dicho objetivo ha de ser el faro que guía las diferentes acciones de todos los que forman parte de la Universidad, en especial de los profesores, difusores y creadores permanentes del conocimiento y custodios del saber acumulado.

La docencia como función sustantiva de la Universidad

La primera misión de la Universidad es la docencia. Esta es la función originaria con que se fundó y que sigue vigente en nuestros días: la transmisión de un saber. Las primeras universidades se definían, de hecho, a sí mismas, como corporaciones de profesores y estudiantes dedicados a impartir y aprender los saberes (García Hoz, 1997, p. 261). No obstante, han habido grandes cambios respecto de la manera en que se le concibe y el lugar que ocupa en ella.

La docencia puede referirse a todas las formas de conocimiento, tanto a aquellas que se considera teóricas, por estar orientadas a la contemplación de la verdad, como al saber práctico, que pretende no solo contemplar la verdad, sino obrar la verdad, “realizar libre, ética y eficazmente una actividad con arreglo a unos fines previamente conocidos” (Parra, 1998, p. 32).

Esta función sustantiva de la Universidad exige reconocer que esta institución requiere una comunidad de profesores y estudiantes, un entramado de relaciones

orientadas al cultivo del saber, sin las que no se puede enseñar en el sentido profundo de la palabra. Gracias a esa experiencia relacional, dialógica, compartida y dinámica, se forman quienes integran las instituciones de enseñanza superior.

En la actualidad, se tiende a valorar poco esta actividad, por relación a la investigación, y en menor medida a la gestión, que superan en consideración a lo propiamente docente. Este aspecto no incide en la promoción de los profesores o en las distinciones que se les otorgan. Casi todo queda referido a las publicaciones y patentes, que a su vez solo refieren aspectos cuantificables y medibles, en detrimento de lo formativo, que, en la mayoría de casos, no es fácilmente objetivable.

La docencia universitaria supone un compromiso con el saber y la verdad, que se establece también explícitamente entre el profesor y el estudiante, vinculados por el afán de conocer. Surge así una relación académica y socialmente legitimada por prácticas institucionalizadas, útiles para guiar el proceso de quien aprende.

El lugar y la importancia de la docencia en la Universidad han variado considerablemente a lo largo de la historia. El peligro actual tiene que ver con una visión reduccionista que la conciba como simple transmisión de conocimiento. Si no se superan los límites impuestos por la pura instrucción o el adiestramiento, si no se adopta una actitud en lo relativo al papel de la docencia, que permita ir más allá de la simple enseñanza, no puede darse una auténtica mediación entre docentes y estudiantes, con vistas a la adquisición del saber y el compromiso con la verdad (Vélez, Arellano y Martínez, 2002, p. 38). Concebida así, la docencia acaba por repetir discursos que fortalecen el pensamiento hegemónico.

Reducir el conocimiento, en sus diferentes manifestaciones, a mera teoría o técnica, olvidando la dimensión prioritaria de acción moral, es uno de los más graves y radicales problemas de la educación y la cultura contemporáneas. Valorar el conocimiento en función de la utilidad perturba el mismo conocer humano, sofocando su auténtico sentido y valor. Si solo se conoce para obtener algo, la pérdida del sentido ético en la cultura y de las humanidades en la educación son consecuencias lógicas e inevitables (Altarejos y Naval, 2000).

El cientificismo presente en la cultura actual ha transformado notablemente la concepción de enseñanza, sobre todo, mediante su exigencia de un lenguaje puramente denotativo. Reducir la enseñanza a la presentación de información objetiva, según los requisitos de la ciencia, conlleva valorar la docencia en esos mismos términos.

Por eso, el lenguaje de la enseñanza se avalora en la medida en que reproduzca el discurso científico lo más fielmente posible, adaptándolo a la ignorancia del aprendiz... En la actualidad se está percibiendo intensamente este vacío: aparece bajo el problema de la motivación, es decir, de la carencia de recursos intrínsecos en la enseñanza para mover a la acción (Altarejos y Naval, 2000, p. 41).

El aprendizaje como actividad de transmisión de conocimientos que no busca promover la acción formativa del estudiante conduce a una visión funcionalista de la educación, a la que solo le preocupa el rendimiento medido por medio de pruebas, olvidando que es más importante aprender mejor, en lugar de aprender más.

Simplificar la educación a la enseñanza es concebir la respuesta del aprendiz como un efecto unívoco y necesario de la enseñanza, que proviene de la presentación

de elementos cognitivos, que se eligen en exclusiva por su valor científico, es decir, de modo extrínseco. Cuando la actividad se centra en la enseñanza, se supone que se educa mejor quien logra realizar unas actividades de aprendizaje con vistas a un resultado previsto de antemano. Se supone que ha aprendido más quien mayor rendimiento ha obtenido en las pruebas de evaluación; lo cual es una trampa conceptual, pues, no se trata de aprender más, sino de aprender mejor (Altarejos y Naval, 2000, p. 45).

Se desvanece, en consecuencia, la noción de 'hábito', en la medida en que las destrezas y capacidades se definen transitivamente, en función de la actividad que se debe realizar. Ahora bien, la acción formativa debe responder o dar cuenta del desarrollo perfectivo de cada persona. Este aspecto es vital en la Universidad si se quiere formar alumnos que construyan sociedades más pacíficas, equitativas y armoniosas. Entender que el hábito es una realidad interior y personal es algo imperioso dada la fragmentación social que ocurre en la sociedad, ya que, al contrario, se limita mucho el desarrollo y la plenitud de las virtudes humanas.

El fundamento ético de la actuación educativa se refiere directamente a la libertad humana, como germen esencial de la dignidad personal, ya que en el interior de la Universidad siempre se está educando y esa educación tiene la particularidad de ser provista y dirigida hacia personas, de allí el fundamento ético que siempre trae de suyo y que la ubica en una acción que puede perfeccionar a quien la realiza y a quien se dirige.

Finaliza este apartado proponiendo que la docencia debe privilegiar la formación integral como centro de su actividad. Esa formación integral comienza por no caer en el estrechamiento del horizonte humano, manteniendo

vivo el amor a la verdad. Es patente que, para lograr tal cosa, las ciencias de la naturaleza no son suficientes, hay que ocuparse también del espíritu (Polo, 1993). Solo así cabe poner en pie una formación que va más allá de sumar conocimientos.

La Universidad, al ser una institución social diversa de la familia, puede complementar la formación dada en el seno de ella sí sitúa al hombre en cuanto ser personal como centro de su atención y de su misión, ya entonces tendrá como principio promover intensamente el bien de las personas y el perfeccionamiento de todas sus dimensiones (Ponz, 1996, p. 88). En la propia naturaleza de la Universidad debe estar la conciencia de que cada hombre es una persona llamada a buscar verdad, el bien y la belleza. Esta idea, aunque sencilla, encierra variados aspectos que muestran las diferentes maneras en que la verdad se materializa.

Si se entiende la educación como ayuda al perfeccionamiento humano (Altarejos y Naval, 2000, p. 171), es propio de la Universidad y de quienes son lo permanente en ellas, en especial, los profesores, ayudar a los estudiantes a mejorar a través de sus propias acciones. Ya que la perfección no consiste en acabar nada, sino en el proceso que cada alumno sigue, y por eso la educación integral que mira a la persona cobra especial relevancia.

La formación integral en la Universidad tiene como base la apertura a la realidad que, a su vez, guarda relación con el uso de la libertad. La auténtica libertad no es algo dado, sino una conquista que exige esfuerzo y empeño. Cuando se rehúyen ambas cosas, hace acto de presencia la arbitrariedad, que es una "libertad disminuida", una forma mutilada de ella. El capricho, la veleidad, el antojo o la independencia aparecen cuando la libertad se abre a realidades triviales. La verdadera libertad exige

abrirse a los demás y a Dios (Del Barco, 1996, p. 303). La libertad implica también tener muy presente alcance de los actos y el dominio de sí mismo, aspecto este último tan olvidado en la actualidad y que debería ser estimulado con dinamismo y prontitud.

Formar integralmente requiere el diálogo intelectual, profesional y personal entre profesores y estudiantes en un espacio de apertura. Se materializa en lo que se suele denominar asesoría académica, el acompañamiento por parte de un profesor con experiencia a los estudiantes en el camino de formarse como universitarios íntegros, cultos y responsables consigo mismos y ante la sociedad. Ese es el principal cauce para continuar en la Universidad la educación personalizada, como marco de referencia para el encuentro entre los maestros y los discípulos.

La meta ha de ser alentar valores, como el respeto por la persona humana y la verdad, promover acciones inspiradas por las virtudes y que estas incidan en el entorno. El "producto" de la Universidad, lo que debe entregar a la sociedad, lleva a cuestionarse sobre su razón de ser, su institucionalidad:

No sirve para nada contar con grandes y bien dotadas instalaciones, cuidar las relaciones con otras entidades condicionantes, si con eso se olvida o no se pone en primer término la actividad del productor y el productor en una Universidad es exclusivamente el profesor (Polo, 1997, p. 27).

En el caso de la Universidad de La Sabana, la formación integral aparece en el Proyecto Educativo Institucional cuando se afirma: "Procurar la atención personalizada y la formación integral de todos los alumnos, en todos los programas que se ofrezcan en la Universidad", lo cual requiere, a su vez, "buscar que su comunidad de profesores, provista de las más altas titulaciones posibles, sea obje-

to de una formación y actualización permanentes, y que logre integrar los conocimientos propios de sus ciencias en una amplia visión cristiana del hombre y del mundo” (Universidad de La Sabana, 2015). Se resaltan, pues, dos de los aspectos antes descritos.

La investigación como función sustantiva de la Universidad

La investigación es otra de las funciones sustantivas de la Universidad, que hoy se valora por encima de las demás, en particular, debido a los diferentes criterios que se tienen en cuenta al hablar de calidad de las universidades. Conviene, no obstante, plantearse qué se entiende por investigación, hasta qué punto solo cuenta la de carácter científico-técnico, y las implicaciones que ello tiene.

La investigación es inherente al fin de la Universidad, que busca incrementar el saber superior. Ese fin es igualmente perseguido, porque contribuye al progreso colectivo en sus diferentes dimensiones. Que la investigación es vital para enseñanza universitaria es algo que está fuera de discusión. Ahora bien, como sostiene Medina (1996), no se trata solo de que la investigación contribuya al progreso económico y cultural o a la mejora del nivel de vida de nuestra sociedad, ni de que la actividad investigadora sea imprescindible para la subsistencia de un país, ya que no se puede ser por mucho tiempo tributario de una actividad creadora realizada en el exterior y, en consecuencia, de empresas que dependan de tecnología extranjera. Lo esencial es que la investigación en la Universidad es imprescindible para que esta cumpla con las demás facetas de su misión (p. 149).

Solo un saber que procede de un proceso de investigación puede considerarse un saber superior. El camino para incrementar este último es precisamente la investi-

gación, ya que lo propio de la Universidad, como hemos visto, es la búsqueda, conservación y difusión de tal saber. En este sentido, la investigación es un fin originario de la Universidad, que fue creada para hallar nuevos conocimientos y transmitirlos. El auténtico universitario es el que lo compromete con el conocimiento, con el saber superior y consigo mismo, lo cual le obliga a reflexionar sobre sus acciones en el aula.

El prestigio de que goza hoy la investigación experimental y tecnológica, muy ligada al progreso económico, explica el gran énfasis que se hace en ella. En este terreno, el paradigma lo constituyen las denominadas *research universities* de los Estados Unidos, que se han convertido en modelo y están ubicadas en los primeros puestos de los *rankings* mundiales.

El proceso de consolidación de la investigación de tales instituciones ocurre durante todo el siglo XX, en especial tras la Segunda Guerra Mundial, ya que se realizaron grandes descubrimientos que condujeron a importantes innovaciones técnicas, con fuertes repercusiones en la economía y la vida cotidiana. Por ello, la sociedad estadounidense en su conjunto se muestra muy identificada con la investigación que se realiza en las universidades, y estas atraen grandes recursos del sector privado y público. De hecho, es difícil concebir un proyecto de investigación a largo plazo sin contar con la Universidad o plantear programas de investigación sin que la investigación básica ocupe un lugar prominente (Salaburu, 2007, p. 397).

Además, las universidades buscan mejorar año tras año su producción científica, la competencia entre ellas es muy fuerte y es asumida como algo natural, de modo que la búsqueda de fondos y la contratación de personal cualificado es una prioridad. El prototipo de Universidad

caracterizada por su actividad investigadora se basa en torno a un núcleo central de profesores de excelencia, que aseguran la calidad de los resultados, en estrecha conexión con experimentados profesionales de la gestión, que captan y distribuyen los fondos económicos, que sirven como incentivos, en función de criterios previamente fijados (Lazerson, 2010; Geiger, 2004; Martínez, Baena y Pacios, 1978).

La Universidad estadounidense está abierta de modo permanente a los contactos con las instituciones oficiales, empresa privada y sociedad en general (Martínez, Baena y Palacios, 1978). La investigación es vital para las universidades tanto por razones científicas como por constituir una fuente esencial de financiación. Los fondos dedicados a ella provienen de organismos gubernamentales y del sector privado, dependiendo del tipo de investigación que se efectúe.

Lo que la Universidad ofrece al sector empresarial es cada día más específico, por lo que los valores de ese intercambio han cambiado, en particular en lo relativo a las patentes. Como afirma un investigador estadounidense:

When do the requirements of a research contract fall into the category of 'secret'? Who owns the results of the research? Scholars with grants to write books almost always retain the right to the royalties, which come with book publications - provided the publisher sells enough books (Lazerson, 2010, p. 102)

Se estrecha así la relación entre la Universidad y el sector productivo, lo cual afecta la difusión del conocimiento obtenido por medio de la investigación. Es con los derechos de propiedad intelectual con los que, en el caso americano, se ha financiado en gran medida la investigación. Por eso, en lugar de difundir su investigación

de forma gratuita, como solían hacer, las universidades ofrecen ahora patentes y licencias con la industria privada a cambio de una participación en los beneficios económicos (Washburn, 2006, pp. 146-147). De ahí que tanto las universidades como sus profesores tengan ahora amplios intereses financieros muy ligados a la investigación. Incluso algunos profesores participan en las juntas asesoras de empresas o sirven como consultores para quienes financian sus investigaciones. Eso puede ir en detrimento de determinadas formas de servicio a la sociedad propias de la universidad (Geiger, 2004, p. 13).

Esta manera de entender la investigación afecta a los profesores, pues, no todas las disciplinas tienen las mismas posibilidades de acceder a los recursos económicos disponibles. También a la docencia, ya que el centro de atención es la investigación que produce productos tangibles, sobre todo técnicos, algo que reporta a su vez beneficios económicos para la propia institución. En la Universidad, tienden a alterarse el equilibrio entre la investigación y la docencia, ya que son cientos de millones los que dependen de la primera, por lo que se pone el foco de atención en ella.

Algunos autores cuestionan el impacto real de los descubrimientos y las innovaciones en la calidad de vida de toda la población. Además, el alto costo económico puede conllevar la pérdida de legitimación de la propia Universidad, ya que al ser tan altas inversiones se pierde la independencia, puesto que "las universidades deben financiarse a través de patentes y apoyo a la industria" (Burawoy, 2012, p. 142). Se corre el peligro de conducir a las universidades en una situación presupuestaria difícil, y convertir el conocimiento en una propiedad, ya no de la humanidad, sino de quien pueda financiarla, lo cual limita la gravemente libertad de investigación.

A partir de lo anterior, y teniendo en cuenta que la investigación puede concebirse de modos muy diversos, aclaramos que, en el presente artículo, se entiende como un proceso de estudio, riguroso y sistemático que permite acceder a un nuevo conocimiento o perfeccionar el ya adquirido, cualquiera que sea el aspecto de la realidad sobre el que verse. Igualmente, con la labor de investigación se busca desarrollar las distintas áreas del saber o sus disciplinas, resolver preguntas o problemas y crear oportunidades e innovaciones (Universidad de La Sabana, 2006).

La investigación universitaria, por tanto, ha de orientarse hacia el examen, la validación y la ampliación de los conocimientos ya existentes en los distintos campos del saber. La Universidad debe también formar para dicha tarea a quienes tienen vocación de incorporarse a ella, haciendo de la investigación su proyecto de vida. En este sentido, la investigación básica o aplicada que se desarrolla en una Universidad es también una escuela para la formación de los investigadores noveles (Parra, 2005, p. 153).

Para entender el impacto de la investigación en la docencia es necesario, como sugiere Parra (2005), ella misma, la articulación entre investigación y formación profesional y los costos que acarrea.

La primera cuestión conlleva definir y distinguir los diferentes tipos de investigación que se pueden realizar. En este terreno, se suele separar la investigación básica o pura, cuya única meta es aumentar el conocimiento, de la investigación aplicada, que busca resolver problemas muy concretos. Al primer ámbito pertenecen las humanidades y, en buena medida, las ciencias sociales, que cada vez son menos valoradas. Al segundo, las ciencias

naturales que, como se señaló en el apartado anterior, son cada vez más estimadas.

En lo que al segundo punto se refiere, la Universidad es una organización constituida por diferentes estamentos, cada uno con funciones que les son propias, luego cabe preguntarse a cuál de ellos le corresponde como tarea prioritaria la investigación. Puesto que los profesores son el centro de la vida universitaria y lo permanente en ella, a ellos corresponde esa tarea y buscar el saber superior en todos los órdenes, y también formar a sus estudiantes como futuros investigadores.

La articulación de la investigación con los procesos de formación profesional, la tercera cuestión citada, es compleja. Se puede entender y practicar la formación laboral como contraria o aislada de la formación científica. La clave para vincularlas está en entender que la Universidad tiene múltiples funciones, orientadas a diferentes necesidades. Para algunos, la investigación es parte natural y esencial de su quehacer universitario, mientras que otros deben dedicar, sobre todo, sus esfuerzos al desarrollo de las competencias profesionales en los estudiantes. En este terreno, las opiniones suelen estar divididas. Hay quienes consideran que lo correcto es mantenerse al margen de las necesidades sociales, y quienes consideran que su deber es precisamente responder a ellas de manera eficaz, pues, al contrario, se pone en entredicho una de las razones de ser de la misma Universidad.

El cuarto interrogante que nos planteamos guarda relación con el alto costo económico de la investigación sobre ciencias experimentales y técnicas, que lleva, como se vio en el anterior apartado, a que la Universidad busque recursos económicos externos para financiarla, lo cual pone en situación de inferioridad el resto de las disciplinas, en especial, a las humanidades.

Por encima de estas consideraciones, debería situarse la convicción de que, más allá de las patentes, publicaciones e índices, la pregunta permanente de quien ha hecho de la Universidad su vida debería ser contribuir al estudio de lo más profundo del ser humano. Este modo de entender la investigación tiene una relación directa con la docencia, ya que los conocimientos generados por ella, bien por los mismos profesores, bien por otros investigadores, inciden de manera directa en la enseñanza, ya que el conocimiento se actualiza en cada ser humano. En todo caso, el alumno debe notar si se trata de una auténtica Universidad, que lo que allí se le transmite se enseña de un modo, con un tipo de contenidos y con una profundidad inéditos hasta ahora para él (Polo, 1997, p. 38).

La proyección social como función sustantiva de la Universidad

Durante las últimas décadas se han incrementado notablemente las exigencias de la sociedad hacia todas las instituciones sociales. La enseñanza superior no es ajena a este fenómeno, muy ligado a las continuas reformas nacionales, regionales e internacionales que se vienen gestando en los últimos años, que implican repensar la Universidad y sus relaciones con la sociedad.

Así, dentro de las diferentes áreas y líneas de acción propuestas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, se encuentra la proyección social universitaria, como uno de los aspectos en los que avanzar, con vistas a la consolidación de una sociedad más equitativa, justa y pacífica. En el caso español, como indican Naval y Ruiz-Corbella (2012, p. 104), se creó una Comisión de Responsabilidad Social Universitaria para el seguimiento de las medidas que deberían aplicarse en 2010.

Dicha responsabilidad es parte fundamental del compromiso de la Universidad con la sociedad presente y futura tanto con el entorno local como con el nacional y mundial. De esta forma, las universidades, además de interpretar las demandas sociales, podrán ser un agente importante para promover el cambio social y el desarrollo del entorno, en un ejercicio responsable y ético (Aldeanueva, 2011, p. 116).

La Universidad, como institución social que mantiene a lo largo del tiempo su misión de búsqueda, conservación y difusión del saber superior, conoce las necesidades sociales de cada época, su contexto específico, y trata de tenerlos en cuenta. No obstante, la expresión responsabilidad social está hoy muy presente en el ámbito de la enseñanza superior, aunque a menudo se sigan los criterios propios del sector empresarial, inspirados en metas económicas o interés filantrópicos, olvidando la misión originaria de la Universidad, a saber, la investigación y la docencia.

No obstante, para comprender las relaciones entre la Universidad y la sociedad, es útil considerarlas a la luz de la llamada responsabilidad social corporativa, una realidad surgida en las empresas en especial durante las tres últimas décadas. Ahora bien, conviene no olvidar que la proyección social de la Universidad se canaliza, sobre todo, a través de la formación de profesionales con una formación claramente establecida en función de contextos determinados.

Los antecedentes de la responsabilidad social se remontan a la segunda mitad del siglo XX, cuando se comienza a comprender que las empresas también deben satisfacer necesidades de índole social, y reconocer los daños que puede ocasionar al entorno no prestarles atención (Aldeanueva, 2011, p. 9). Ello supone considerar

e integrar metas sociales y medioambientales, además de las económicas, en la gestión de dichas organizaciones.

Por otra parte, hace algunas décadas, cuando todos los niveles de la enseñanza se transformaron en un fenómeno de masas, se intensificó la reflexión económica sobre la educación en general y la superior en particular. En consecuencia, los Estados empezaron a incorporar la educación superior a sus políticas globales de desarrollo nacional. Se pretendía con ello afianzar el estado de bienestar, al que debían contribuir las universidades garantizando el acceso de la educación para todos y actuando como agentes de desarrollo económico y de modernización (Vilalta, 2011, p. 43).

Para destacar la importancia de la responsabilidad social, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en París en 2009, destacó su condición de bien público y de imperativo estratégico, fundado en la investigación, innovación y creatividad. Se inspiró para ello en el principio de que la educación es un factor fundamental para el progreso de las sociedades, pilar fundamental del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014. El objetivo debería ser construir un mundo en el que todos tengan la oportunidad de recibir una educación y aprender los valores, comportamientos y modos de vida necesarios para el advenimiento de un futuro sostenible y una transformación positiva de la sociedad (Unesco, 2006, p. 6).

En definitiva, la responsabilidad social corporativa es la base sobre la que hoy tiende a fundamentarse la proyección social universitaria, y ello conlleva que sus planteamientos tengan una fuerte orientación empresarial tanto en el modo de entenderla como de evaluarla y realizar su seguimiento. Ello puede dificultar o impedir que la sociedad siga reconociendo la singularidad de la

Universidad frente a la sociedad, que ha sido en buena medida fiel a sí misma durante trece siglos y que en la actualidad se halla en proceso adaptación a un tiempo nuevo.

Por ello, consideramos que la formación de profesionales es una manifestación de la proyección social universitaria. Esta es una actividad que ha estado presente en la Universidad desde sus inicios y forma parte de su misión originaria. No obstante, la función de otorgar títulos profesionales surgió, en la Europa continental con la reforma napoleónica, que asignó a la enseñanza superior la tarea de formar a los profesionales necesarios para el desempeño de la función pública y posteriormente de las actividades privadas (García Garrido, 1989). Se esgrimió para ello la incapacidad de los gremios para ofrecer una preparación de alto nivel con vista a los oficios y las actividades productivos.

En la actualidad, la sociedad en su conjunto sigue esperando de la Universidad que capacite a las futuras generaciones. Además de una expectativa, esto llega a ser una norma jurídica vigente, de tal suerte que la Universidad se ha profesionalizado cada vez más, al igual que la sociedad en su conjunto (Latorre, 1964). La profesión es el eje de la vida del hombre en la actualidad: a ella dedica varios años a su formación y de ella depende su condición social. Por otro lado, el acceso masivo a la Universidad cambió la manera de concebirla, los puestos de trabajo cada vez son más especializados y, por tanto, las familias buscan carreras técnicas que faciliten la inserción laboral. Esta es, sin duda, la base del servicio social de la Universidad, una de cuyas tareas ha sido siempre formar profesionales que sirvan a la sociedad.

Ahora bien, aunque deba aceptarse orientación hacia el trabajo de la enseñanza, hay que intentar que sea

compatible con el cultivo desinteresado del saber superior. Sin duda, la docencia universitaria debe conducir a la formación de profesionales competentes, pero estos, además, han de ser conscientes de su responsabilidad individual y social, hombres de criterio bien formado que sepan comportarse con rectitud y prudencia (Ponz, 1988).

Puede plantearse en este punto si ese tipo de formación viene ya dada por el contexto social y cultural o es una función propia de la Universidad determinar su contenido. Nos parece claro que la alternativa correcta es la segunda, ya que la Universidad no puede estar a merced de las tendencias del mercado o tendencias sociales, aunque haya de estar en diálogo permanente con un momento histórico determinado. La Universidad debe influir en el medio social, pero también dejarse influir por él. Ignorar las expectativas sociales la condenaría al aislamiento y a la pérdida de pertinencia, pero plegarse en todo a él sería renunciar a su identidad y autonomía (Parra et al., 2008, p. 21).

La formación profesional y técnica, en definitiva, es algo muy importante, pero no menos relevante que la formación general de los alumnos y la investigación básica. Debería buscarse un cierto equilibrio entre estos cometidos, pero, en la actualidad, se observa una hipertrofia del primero, en detrimento de los segundos.

Así, la vinculación al mundo del trabajo ha de ser hoy uno de los fines de la Universidad. En sus orígenes, no sucedía tal cosa, pero es un fenómeno natural y deseable en la llamada sociedad del conocimiento. Ello conlleva la incorporación a la enseñanza superior a esta institución, que tradicionalmente se encargaba de los saberes más teóricos, de otros esencialmente prácticos y técnicos, lo cual traerá consigo nuevos modos de percibir y valorar la Universidad en cuanto institución social. Como par-

te de su misión, la Universidad tiene, pues, que asumir criterios, como la pertinencia social y la utilidad del conocimiento.

Responsabilidad social como función sustantiva de la Universidad

La preparación para el mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa se presentan como objetivos relevantes e inseparables de la educación para las próximas décadas. Esta idea se reitera en los diferentes documentos nacionales e internacionales sobre la proyección social de las universidades, que resaltan la necesidad de que contribuyan a formar ciudadanos que participen activamente en la construcción de mejores sociedades.

Con la expresión *responsabilidad social*, se designa una realidad y un movimiento surgido en sus inicios dentro el ámbito empresarial como respuesta a las numerosas demandas sociales que iban en aumento. No obstante, la respuesta de la Universidad ante ellas debería presentar particularidades, dada su misión, que la hace diferente de las demás instituciones sociales.

Las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de orientar los recursos con los que cuentan, muy en particular su capital humano, hacia la resolución de los grandes desafíos de la sociedad en su conjunto, ante los que no puede permanecer indiferente dicha institución social. Más en concreto, las universidades deben asumir la responsabilidad cívica de ser agentes de cambio social (Naval et al., 2011, p. 79).

La reconceptualización de la función social de la enseñanza superior la ha convertido, durante el siglo XX, en la institución clave del mundo moderno, ya que ha logrado tener un papel fundamental en el fortalecimiento de la identidad nacional, en el avance de la ciencia y la

tecnología y en la formación del personal administrativo y técnico competente al servicio del moderno Estado nación (Carrilo y Mosqueda, 2006, p. 14).

Esta tendencia debería verse atemperada por el compromiso con la misión originaria de la Universidad, que es la búsqueda y difusión de la verdad, y la formación de personas capaces de mejorar la sociedad en todos los ámbitos, para evitar de ese modo quedarse exclusivamente en el conocimiento útil o en los avances de carácter técnico o tecnológico, que, aunque necesarios, no constituyen la razón de ser de esta institución social.

La función social de la Universidad también incluye los denominados impactos cognitivos (Vallaey, De la Cruz y Sasia, 2009), dada su orientación hacia la producción de conocimiento, en relación con los cuales hay que prestar atención a la definición de conceptos, como la ciencia, su legitimidad, su racionalidad y su utilidad. Ello puede favorecer o dificultar la integración o separación de los distintos saberes a la hora de delimitar los ámbitos de cada especialidad o carrera.

Como lo denunciaba hace casi un siglo Ortega y Gasset (1968),

ha sido menester esperar hasta los comienzos del siglo XX para que se presenciase un espectáculo increíble: el de la peculiarísima brutalidad y la agresiva estupidez con que se comporta un hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás (p. 34).

La profesionalización y la especialización han fragmentado al hombre. Se corre serio riesgo de formar personas eficaces, pero no íntegras, y es la Universidad la institución social a la que le corresponde evitar esta anomalía.

La responsabilidad social conlleva, pues, la reflexión por parte de la Universidad sobre el tipo de conocimientos que descubre y difunde, sobre su pertinencia social y sobre quiénes son sus destinatarios. “La responsabilidad social universitaria no puede ahorrarse una reflexión epistemológica acerca de los modos de producción y gestión del conocimiento que, explícita o implícitamente, se proponen en las universidades” (Vallaey, De la Cruz y Sasia, 2009, p. 10). Al contrario, asimilará en exceso a la responsabilidad social empresarial, cuya naturaleza es muy diferente y está muy ligada a la creación de riqueza.

La institución universitaria parece imprescindible para la conservación de los valores permanentes del espíritu, cuestión sobre la que conviene detenerse y reflexionar, dado el dinamismo, en ocasiones desenfrenado, de la vida actual. Como afirma Millán-Puelles (1976), “el progreso técnico va trasformando sin cesar nuestra existencia, y ello resulta lícito, desde el punto de vista de la moral, si los cambios que de esa forma se producen quedan vitalmente asimilados en función de unos intereses superiores” (p. 35). Es responsabilidad social de la Universidad cuidar de que no se prime un irresponsable afán de novedad tanto individual como colectivo, que genere un desconcierto existencial y conduzca a vivir sin fundamentos ni raíces.

La Universidad, así entendida, tiene un papel clave a la hora de equilibrar la producción y la búsqueda de los bienes inmateriales y los materiales, ya que puede contribuir a que los segundos se pongan al servicio de los primeros. Para ello, había que conceder la debida importancia a los saberes humanísticos y filosóficos, dotando de sentido a la conducta y a la acción en la responsabilidad.

Ello no impide que, en la medida en que la relación entre la Universidad y la sociedad cambie, se replantee

y reconfigure la misión de la enseñanza superior, pero debería reforzarse tal vínculo sin menoscabo de los fines esenciales de la Universidad. En este artículo se propone la tesis de que la responsabilidad social universitaria se ha de entender de manera que involucre la responsabilidad personal, en su dimensión de compromiso social, que debería hoy asumir todo universitario para llegar a ejercer su profesión el día de mañana, teniendo muy presente el servicio a los demás (De la Calle, García y Giménez, 2007, p. 65). El compromiso personal y el social son indisolubles y se reclaman mutuamente, de ahí la importancia de tener claros los fines de la Universidad, que han de orientar el compromiso profesional y también personal de todos los que forman parte de ella, en especial sus docentes, quienes como se ha dicho ya antes, enseñan con lo que son, más que con lo que saben.

Si observamos cómo se suele entender a responsabilidad social universitaria, se diría que se tiende, ante todo, a ligarla con el incremento y la mejora del capital humano. Es lo que parece apreciarse en las diversas iniciativas internacionales para su promoción, como el Pacto Mundial de las Naciones Unidas, el Assessment Instrument for Sustainability in Higher Education (AISHE), el Global Higher Education for Sustainability Partnership (GHESP) y la Global University Network for Innovation (GUNI). El interés por ella de los organismos internacionales indica la valoración y la difusión de la responsabilidad social, de ahí también la existencia de varios patrones que pretenden fijar o tipificar esta función universitaria como la Norma de Aseguramiento de Sostenibilidad AA1000AS, la Norma ISO 26000 y la *Guía para la elaboración de memorias de sostenibilidad*, debida al Global Reporting Initiative. Ello refuerza la impresión del desarrollo en términos materiales, técnicos u operativos.

Desde una óptica verdaderamente universitaria, el concepto de 'función social' debería incluir dos dimensiones: la que se asume por el hecho de ser una institución cultural y formativa y la que surge como respuesta al entorno. En el primer caso, estaríamos ante algo permanente, aunque en parte modulado de acuerdo con un momento histórico determinado; en el segundo, ante una actividad más operativa, muy dependiente del entorno social emergente (Villaseñor, 2003, p. 175). Ello guarda relación con la manera en que se distinguen y se relacionan los fines originarios y contingentes de la Universidad, antes citados, y muestra dos categorías de análisis: una dimensión originaria e irrenunciable y otra revisable en función de las circunstancias.

Por otra parte, la responsabilidad social universitaria se impulsa mediante las políticas y directrices institucionales que arbitran los equipos directivos. Sin embargo, son realmente los profesores, en el curso de su docencia e investigación, quienes más pueden trabajar en favor de ella, en particular gracias al trato directo y personal con los estudiantes. Aunque todos los miembros de la Universidad están involucrados de una forma u otra en las metas y las iniciativas de la institución con vistas al desarrollo de la sociedad, la docencia ha de ser su eje central. No obstante, la Universidad en su conjunto colabora en la tarea, con aspectos tan relevantes como el uso y cuidado que se les da a las instalaciones, o el clima que se crea en los bares, además de las actividades no vinculadas a las clases ordinarias que se promueven (Naval y Ruiz-Corbella, 2012, p. 109).

La responsabilidad social implica también ofertar servicios educativos y orientar la transferencia de conocimientos de acuerdo con los principios de ética, el buen gobierno, el respeto al medio ambiente, el compromiso

social y la promoción de valores ciudadanos, responsabilizándose así de las consecuencias para el entorno que se derivan de las actividades universitarias (De la Cuesta, De la Cruz y Rodríguez, 2010, p. 21). Esta manera de rendir cuentas a la sociedad tiene que ver también con el aumento de la eficiencia y productividad del personal, la mejora de la imagen corporativa, la generación de valores materiales e inmateriales, en la educación como servicio público.

En definitiva, la responsabilidad social es un compromiso inherente a la misma naturaleza de la Universidad y, en la práctica, se traduce en un conjunto de principios y valores que le permiten ejercer sus misiones propias en beneficio de la comunidad y de la misma humanidad en su conjunto. Tal cosa no puede lograrse sin definir con claridad un proyecto educativo coherente con esas misiones y promover valores institucionales afines a él.

Necesidad de reafirmar los fines originarios de la Universidad

Partiendo de la tesis de que el verdadero fin de la Universidad como institución social debe ser la perfección humana de quienes la integran, es decir, tanto los estudiantes como los profesores y demás personas a ella vinculadas, a continuación vamos a definir cuál es ese fin y determinar tanto las funciones sustantivas como medios para lograrlo. Al hacerlo, no ignoraremos tampoco que toda Universidad actual debe ir reorientando sus actividades para servir mejor a la sociedad.

Sus fines permiten diferenciar las instituciones, las dotan de una naturaleza propia y particular. Si se desvirtúan, Estas también se desvirtúan, pierden su sentido, desaparecen o se transforman de modo sustancial (Parra et al., 2008, p. 13). La permanencia de los fines conlleva

la consolidación de su identidad, su sentido y su razón de ser.

Se pueden reconocer dos tipos de fines: los necesarios y los contingentes (Altarejos y Naval, 2000). Los primeros son los que se justifican por sí mismos, con independencia del contexto histórico de una institución, por lo que su característica principal es que son permanentes y tienen un carácter de originarios, ya que dan vida a la institución y la dotan de su identidad primigenia. A nuestro juicio, este tipo de fines obligan a replantear lo que hace la Universidad en la actualidad como institución social, pues, al desvirtuarlos en mayor o menor medida, se ha alejado de los principios que le daban su identidad.

Los fines contingentes, por su parte, obedecen al carácter temporal y situado de todas las instituciones, y matizan los fines necesarios. Son condición de posibilidad para su realización, y se integran también en la identidad institucional. Por eso, hay que proceder con cautela al diferenciar unos fines de otros, puesto que cabe confundirlos y alterar su jerarquía natural.

La coexistencia de múltiples finalidades en la Universidad hace de ella una institución compleja. Es inevitable dar prioridad los fines, algo de lo que, como se señaló, depende la identidad de dicha institución. Sin embargo, por las presiones externas a las que se ve sometida la Universidad, puede perder de vista o no conceder la debida importancia a su fin esencial. Las interferencias políticas, económicas y sociales tanto de origen endógeno como exógeno suelen conducir a ignorarlo o subordinarlo a fines secundarios o complementarios, con lo que se produce una alteración sustancial en la naturaleza de la institución universitaria, capaz incluso de destruirla (D'Ors, 1980, p. 37). En este sentido, la Universidad no

puede asumir finalidades que perturben el logro de su misión esencial o que la desvíen de la búsqueda de la verdad y la formación de los estudiantes.

Ello conlleva una alteración sustancial en la naturaleza de la Universidad, que de hecho se ha producido y se produce con frecuencia, y por ello hay que tener muy clara su finalidad y procurar que sea fiel a su misión esencial, en lugar de a otras espurias. No es propio de la Universidad asumir determinadas funciones y atender necesidades propias de instituciones sociales, o servir a determinados intereses particulares o coyunturales, lo cual no implica aislarse del entorno, sino tener muy clara la jerarquía de sus fines. En particular hoy, si la Universidad no reflexiona sobre ellos, corre el riesgo de convertirse en una empresa, de ahí la importancia de reafirmarlos, para fortalecer su identidad propia.

La fuerza de la Universidad no procede de sus recursos económicos o materiales o de las relaciones sociales y políticas que mantenga, sino que procede de la capacidad que sus miembros tienen de pensar con originalidad, libertad y energía creadora (Llano, 2003, p. 52). Es el conocimiento de la verdad lo que permite distinguir los medios de los fines y evitar que estos últimos queden subordinados a los primeros.

Cuando está presente en las universidades, surge un *ethos* que resulta incompatible con el pragmatismo y utilitarismo tan difundido en la actualidad. De muchas de ellas, podría decirse hoy lo siguiente:

Ya no se cree en la búsqueda de la verdad ni en la educación de los jóvenes estudiosos. En vez de estos clásicos ideales universitarios, con lo que quizá tropieza uno es con el activismo y la banalidad de unas personas insignificantes, preocupadas exclusivamente de sus intereses eco-

nómicos, de sus mínimas prepotencias y de su patético prestigio (Llano, 2003, p. 53).

Por eso, volver a las personas, fuente de donde nace y hacia las que debe orientarse toda innovación, es una necesidad apremiante, pero no puede lograrse tal cosa sin procurarles a los profesores universitarios el sosiego y los medios para que se pongan a reflexionar, considerando otras maneras, otros modos posibles de ejercer como tales, siendo críticos de la situación actual y proponiendo cambios para la institución a la que pertenecen.

Ahora bien, son precisamente los estudios de humanidades los que más pueden ayudar a rescatar ese *ethos* que hace realidad la primacía del espíritu sobre la materia. Dado el empobrecimiento presente de la vida humana y la generalización del consumismo, es el propio espíritu humano lo que hay que cultivar y potenciar, para evitar que languidezca rodeado de objetos que no están a su altura (Llano, 2003, p. 79). Hace falta, en definitiva, que las humanidades vuelvan a permear toda la Universidad y estén en su corazón y recuperen el lugar preeminente que tuvieron en ella durante siglos.

Se daría un gran paso para recuperar la idea del fin de la Universidad si se redescubriera el papel arquitectónico de la filosofía y las humanidades (la literatura, el arte, la música), que se plantean problemas que van más allá de la técnica, ya que, lastimosamente, en muchas instituciones de enseñanza superior no se abordan tales cuestiones de fondo, que se remiten al criterio de cada persona. Impera, de hecho, una especie de agnosticismo corporativo, considerado como la única postura políticamente correcta y garante de un consenso, más externo que interno, más aparente que real (Llano, 2003, p. 128). Sin embargo, el principio de neutralidad es incompatible con el oficio de pensar, ya que este último conlleva partir

de unas convicciones que siempre estarán presentes y se van a manifestar directa o indirectamente.

La clave de la regeneración es, pues, la dinámica e innovadora fidelidad a ese espíritu universitario que lleva a valorar la inteligencia, a buscar apasionadamente la verdad, a respetar la dignidad trascendente de la persona y a anteponer el bien común sobre el individual. Magnanimidad, grandeza de alma, se llama tal actitud de fondo. Es lo que nunca hemos de perder, aquello por lo que, como universitarios, siempre hemos de velar (Llano, 2003). Por eso, los profesores son la piedra angular en este cambio, son ellos quienes de manera personal y propia deben hacer suyos estos ideales.

Como se ha afirmado, la reflexión sobre los fines de la Universidad es una cuestión esencial, su ausencia ha generado evidentes dificultades para identificar lo propiamente universitario, ya que sin presupuestos claros es imposible definir metas adecuadas para ella. Sería tentador sostener que hay en este terreno dos concepciones contrapuestas —una pragmática y otra idealista—, pero ambas hunden sus raíces de hecho en una visión reduccionista del hombre y la sociedad, que desemboca en posturas excluyentes en lo relativo a sus fines (Parra et al., 2008, p. 14).

El reduccionismo se da en la medida en que la Universidad se convierte en un simple instrumento para solucionar determinados problemas que se presentan en la sociedad. Es esta última la que determina los objetivos, y la Universidad se limita a intentar lograrlos. Por su parte, la visión idealista puede ignorar los profundos cambios que vivimos y que la Universidad debe tener muy en cuenta. Con todo, lo primero es concretar los rasgos esenciales del fin de esta, los que configuran su

identidad, pues, sin ese marco de referencia esta sucumbirá ante las exigencias externas.

La búsqueda, conservación y difusión del saber superior debe estar presente en toda la Universidad y guiar a todos los que la integran, cualesquiera sean sus diferentes puestos y responsabilidades. Se ha de recuperar, además, la unidad del propio ser humano y, en este ámbito, en colaboración con la otra institución en la que el ser humano se forma —la familia—, la Universidad debe afianzar a la persona y ayudarle a desplegar lo mejor de sí misma en beneficio de la sociedad. Este es no es un ideal utópico, sino, por el contrario, un objetivo real y necesario para nuestro mundo.

Finalmente, un rasgo que conviene fortalecer es la tradición, ya que la Universidad fue creada como un espacio para conservarla, como lugar natural de la palabra cargada de sentido, inmune al funcionalismo informativo y pragmático del mundo, en el cual la palabra acaba por perder su propia vida, su dimensión subjetiva y significado histórico. La Universidad es la casa del lenguaje, porque lenguaje es la casa del ser (Llano, 2003, p. 30).

En definitiva, una auténtica tradición pretende mantener lo ya logrado, a la vez que acepta e impulsa el logro de mejoras y perfecciones que supongan una verdadera innovación. Esta permanente capacidad de innovar requiere una cultura de la anticipación, para lo que hay que situar la atención de la mente muy por delante del curso académico actual. Como afirmaba gráficamente Llano (2003), la Universidad se desplaza a lo largo del tiempo como un trasatlántico, que ha de prever su rumbo con mucha antelación (p. 33).

Referencias

- Aldeanueva, I. (2011). *Responsabilidad social en la universidad: estudio de casos y propuesta de despliegue* (Tesis doctoral, Universidad de Málaga).
- Altarejos, F. y Naval, C. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Burawoy, M. (2012). The great american university. *Contemporary Sociology*, 41(2), 139-149.
- Carrilo, M. y Mosqueda, C. (2006). La función social de la Universidad: concepto, transformaciones y perspectivas en el tiempo. En *Sexto Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad*. Puebla, México.
- De la Calle, C., García, J. y Giménez, P. (2007). La formación de la responsabilidad social en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 47-66.
- De la Cuesta, M., De la Cruz, C. y Rodríguez, J. (2010). *Responsabilidad social universitaria*. La Coruña: Netbiblo.
- Del Barco, J. (1996). Formación integrada de la persona: la unidad de vida en la formación del universitario. En V. García Hoz (ed.), *Tratado de educación personalizada: la educación personalizada en la Universidad* (pp. 290-306). Madrid: Rialp.
- D'Ors, A. (1980). *Nuevos papeles del oficio universitario*. Madrid: Rialp.
- Fazio, M. (2012). *Al César lo que es del César: Benedicto XVI y la libertad*. Madrid: Rialp.
- García Garrido, J. L. (1989). Universidad. *Gran Enciclopedia Rialp* (6.ª ed., t. XXIII). Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1997). *Glosario de educación personalizada: índices*. Madrid: Rialp.
- Geiger, R. (2004). *Knowledge y money: research universities and the paradox of the marketplace*. Stanford: Stanford University Press.
- Latorre, A. (1964). *Universidad y sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Lazerson, M. (2010). *Higher education and the american dream: success and its discontents*. Nueva York: Central European University Press.
- Llano, A. (2001). *Discursos en la Universidad (1991-1996)*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Llano, A. (2003). *Repensar la Universidad: la Universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Martínez, J., Baena, M. y Pacios, M. (1978). *Organización e investigación en la Universidad en los EE. UU.* Madrid: Fundación Universidad Empresa.
- Medina, R. (1996). Los fines de la universidad. En V. García Hoz (ed.), *Tratado de educación personalizada: la educación personalizada en la Universidad* (pp. 131-154). Madrid: Rialp.
- Millán-Puelles, A. (1976). *Universidad y sociedad*. Madrid: Rialp.
- Naval, C., García, R., Puig, J. y Santos, M. (2011). Ethical and civic education and the social commitment of university students. *Theory and History of Education*, 12, 77-91.
- Naval, C. y Ruiz-Corbella, M. (2012). Aproximación a la responsabilidad social universitaria: la respuesta de la Universidad a la sociedad. *Bordón*, 64(3), 103-115.
- Newman, J. H. (1995). *Persuadido por la verdad*. Madrid: Encuentro.

- Newman, J. H. (1996). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona: EUNSA.
- Niklander, G. (2014). *El sistema de educación superior chileno: una revisión desde la perspectiva de MacIntyre, Newman y Ortega y Gasset* (Tesis doctoral, Universidad de Navarra).
- Ortega y Gasset, J. (1968). *Misión de la Universidad y otros ensayos afines*. Madrid: Editorial Revista de Occidente.
- Parra, C., Meneses, A., Merizalde, M. y Rodríguez, L. (2008). *Universidad y formación personal*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Parra, C. (1998). Naturaleza de la acción educativa. *Educación y Educadores*, 2, 25-40.
- Parra, C. (2005). La Universidad, institución social. *Estudios sobre Educación*, 9, 145-165.
- Pérez, E., Balbín, R. y Cervigón, F. (2012). *Una visión de la Universidad*. Caracas: Universidad Monteávila.
- Polo, L. (1997). *El profesor universitario*. Chía, Cundinamarca: Agora.
- Polo, L. (1993). La institución universitaria. Recuperado de <http://www.leonardopolo.net/textos/instuniv.htm>
- Polo, L., Castillo, C., Honorato, J., Ponz, F., Rodríguez, P. y Llano, A. (1993). *Josemaría Escrivá de Balaguer y la Universidad*. Pamplona: EUNSA.
- Ponz, F. (1988). *Reflexiones sobre el quehacer universitario*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Ponz, F. (1996). Espíritu universitario. En V. García Hoz (ed.), *Tratado de educación personalizada: la educación personalizada en la Universidad* (pp. 81-130). Madrid: Rialp.
- Salaburu, P. (2007). *La Universidad en la encrucijada Europa y EE. UU.* Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Unesco (2006). *Decenio de las Naciones Unidas de la educación con miras al desarrollo sostenible (2005-2014). Plan de aplicación internacional*. París: Sector de la Educación de la Unesco.
- Universidad de La Sabana (2015). Proyecto educativo institucional. Recuperado de <http://www.unisabana.edu.co/la-sabana/proyecto-educativo-institucional/pagina-principal/>
- Universidad de La Sabana (2006). Políticas generales para la investigación en la Universidad de La Sabana. Reglamentación 17 de la Comisión de Asuntos Generales del Consejo Superior.
- Vallaes, F., De la Cruz, C. y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad social universitaria*. México: McGraw-Hill.
- Vélez, C., Arellano, A. y Martínez, A. (2002). *Universidad y verdad*. Barcelona: Anthropos.
- Vilalta, J. (2011). Impacto social de las universidades y rendición de cuentas. En J. Mora y J. Vilalta (eds.), *Garantía de calidad y rendición de cuentas en las universidades españolas* (pp. 39-49). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación - Santander Universidades.
- Villaseñor, G. (2003). *La función social de la educación superior en México: la que es y la que queremos que sea*. México: UAM.
- Washburn, J. (2006). *University Inc: the corporate corruption of higher education*. Nueva York: Basic Book.

La Universidad, escuela al servicio de la verdad

Luz Yolanda Sandoval Estupiñán

Alfredo Rodríguez Sedano

Introducción

La Universidad en el momento actual vive algunos riesgos importantes que atañen precisamente a su identidad y a su misión. Uno de ellos está relacionado con una de sus premisas que la definen: la *búsqueda y transmisión de la verdad que alcanza el saber superior*, y que aparecen en los proyectos educativos institucionales (PEI) de algunas universidades que se precian tenerla como norte. Sellés (2010) ayuda a entender la relación Universidad y verdad cuando señala: “A las verdades superiores corresponden los estudios superiores, los universitarios. Por ello, una universidad lo es, si es prioritariamente la sede de tales estudios que buscan la verdad” (p. 52).

Sin embargo, una mala entendida tolerancia va arrojando la verdad progresivamente de la Universidad, por una actitud de miedo o de rechazo y de confusión que, poco a poco, se va consolidando, pues,

la legítima pluralidad de posiciones ha dado paso a un pluralismo indiferenciado, basado en el convencimiento de que todas las posiciones son igualmente válidas. Éste es uno de los síntomas más difundidos de la desconfianza en la verdad que es posible encontrar en el contexto actual (Juan Pablo II, 1998, p. 5).

Libertad sin verdad entraña uno de los riesgos actuales de la Universidad. La *libertad* en el trabajo universitario sin tener como guía la *verdad* carece de sentido, pues, es la verdad personal la que dota de sentido a la libertad personal. Por ello, la tarea central del universitario —profesor o estudiante— es el estudio de las verdades superiores; si se dedican a otras actividades, aunque necesarias, difícilmente serán universitarios. No es

lo mismo leer que estudiar, puesto que el estudio requiere centrar más atención que la simple lectura; requiere pensar, ponderar. Estudiar es la actividad consistente en la búsqueda atenta, metódica y amorosa de la verdad. Estudiar implica amar la verdad, pues, el fin del estudio es encontrar la verdad, ya que el estudio es el medio no el fin. Por tanto, el amor a la verdad marca la vida del científico; encontrarla conlleva el enamoramiento (Sellés, 2010, pp. 51-52). Olvidarse de lo esencial, de aquello que da sentido a la Universidad, acarrea la desnaturalización de una de las instituciones sociales y educativas más importantes para el desarrollo social y para encauzar al ser humano hacia la plenitud de su desarrollo.

La crisis y los desafíos a los que se enfrentan hoy las instituciones universitarias casi siempre muestran una relación con las características de la modernidad, reflejadas como consecuencia en la posmodernidad. Por acentuar en unas cosas, hemos perdido otras; por poner el peso en los medios, hemos pasado a un segundo plano los fines; por encumbrar la eficacia, la velocidad, lo útil y lo inmediato como valor supremo, hemos abandonado otros valores más importantes que requieren esfuerzo, dedicación y profundidad; por un predominio en la racionalidad técnica, hemos dejado otras racionalidades —teórica, práctica y relacional— que han de guiar las acciones humanas y las decisiones. No le estamos apostando a ideales y valores más arduos que requieren compromiso, reflexión y contemplación:

La cultura actual posmoderna, confusa y desorientada, nace en buena medida de una imagen antropológica distorsionada. Necesitamos recuperar una imagen verdadera, unas ideas esenciales sobre la persona que orienten la tarea educativa

y sirvan de guía a la civilización de hoy (Fidalgo, 2013, p. 15).

La dejadez en la búsqueda y transmisión de la verdad como centro de la vida universitaria es la razón principal que nos ha llevado a poner el foco en la Universidad, escuela al servicio de la verdad. El calado de esta expresión está fuera de toda duda. La fecundidad del servicio se percibe, día a día, en su eficacia transformadora. Y a ello contribuye de manera nítida la Universidad cuando no da la espalda a su genuina finalidad: la búsqueda de la verdad, no como tópico sino como realidad transformadora de las conductas y de la sociedad.

Y, en efecto, sin grandes rodeos en eso radica la Universidad y el ser universitario: en que profesores y estudiantes buscan juntos la verdad en todos los saberes. Ante las circunstancias no siempre fáciles, en otra ocasión alertaba Benedicto XVI (2009b) de la dificultad con la que nos podemos encontrar:

La verdad misma siempre va a estar más allá de nuestro alcance. Podemos buscarla y acercarnos a ella, pero no podemos poseerla del todo: más bien, es ella la que nos posee a nosotros y la que nos motiva. En el ejercicio intelectual y docente, la humildad es asimismo una virtud indispensable, que protege de la vanidad que cierra el acceso a la verdad. No debemos atraer a los estudiantes a nosotros mismos, sino encaminarlos hacia esa verdad que todos buscamos.

En este artículo nos proponemos fundamentalmente abordar dos cuestiones: la primera, dualidad Universidad-verdad, rasgo clave de la autonomía universitaria; y en segundo lugar, mostrar el compromiso del universitario con la verdad desde la perspectiva de la triple finalidad de la Universidad: investigación, docencia y proyección

social. Esta aportación es una contribución que se enmarca en la línea *institución educativa, currículo y gestión* del Doctorado en Educación de la Universidad de La Sabana. La Universidad es una institución educativa clave, donde el ser humano puede saciar los anhelos de plenitud de la verdad, porque, si está dotada de ese sentido y si profundiza en esa perspectiva de su finalidad, puede llegar a aportar soluciones creativas y viables para el cambio social. De ahí la importancia de estos aportes para su reflexión.

Dualidad Universidad-verdad: clave de la autonomía universitaria

Universidad y verdad son dos dimensiones de una misma realidad; se unen entre sí con estrechos vínculos, en el que la función vinculante es siempre el miembro superior sobre el inferior, nunca a la inversa. En este caso, la verdad es superior a la Universidad; el miembro inferior debe *servir* al superior, y el superior *favorecer* al inferior. Por tanto, la Universidad está al servicio de la verdad; la búsqueda y transmisión de la verdad le da sentido a la Universidad. Como bien lo señala Sellés (2007, p. 156):

la cumbre de la educación institucionalizada es la universidad. Lo que la describe es la búsqueda de la *verdad* al nivel más elevado accesible al saber humano. El fin propio de una universidad no es enseñar a los alumnos o servir a la sociedad, sino servir a la *verdad* (la universidad se dualiza con ella).

Pues bien, vincular *Universidad* con *verdad* nos lleva a la necesidad de comprender la relación entre estas dos dimensiones. Cabe preguntarse: si la esencia de la Universidad es la pregunta por la verdad, por qué las universidades no están por eso y en ello? Seguramente

porque están distraídas en otros asuntos: la internacionalización, el bilingüismo, la doble titulación, la pluralidad de especializaciones y maestrías, la investigación experimental tecnificada, las acreditaciones... Si bien la globalización pone a las instituciones educativas frente a algunas exigencias, no deberíamos dejarnos distraer con relación a lo fundante; por el contrario, si el norte está claro, todo lo que venga debería ser fácil encauzarlo adecuadamente, sin ponerle más peso que el que tiene como medio.

Parece que la Universidad de hoy se encuentra atacada por una mezcla de error y verdad: “La confusión estriba en que se ignora lo que se debería saber, y se sabe lo que se debería ignorar” (Sellés, 2010, p. 55). El peor enemigo de la verdad es siempre la *ignorancia*, y esta se combate con estudio. El *error* oscurece la inteligencia, perjudica a la voluntad; la *mentira* es una verdad a medias. Por ello, de acuerdo con Fidalgo (2013, pp. 16-17), la verdad marca la meta hacia la cual debe dirigirse la educación: o educamos en la verdad o estamos engañando a las personas. Si hay una verdad acerca del ser humano, también habrá una educación verdadera o una educación falsa, lo cual no significa que haya una sola educación posible. El conocimiento humano no puede alcanzar la verdad absoluta —y no por ello se debe renunciar a buscarla—, pero puede acercarse a ella desde puntos de vista distintos, todos ellos válidos, aunque unos más afortunados que otros. La tarea educativa es un intento de poner al hombre en relación con la verdad, acerca de sí mismo y de la realidad en la que está inserto.

Resulta sugerente la explicación de Sellés (2010) cuando señala que la verdad no es un asunto exclusivamente teológico. Existen varios niveles de la verdad. La

verdad evidente no está sometida a los hombres, ni al tiempo, ni al espacio:

Cabe exhortar que ante verdades de tipo evidente no se debe transigir, pues la transigencia es manifestación de no tener la verdad. Así, nadie duda de que existimos y de que nos morimos. [...] Por otra parte, es del ámbito de lo discutible todo lo temporal. En esos campos nadie puede arrogarse estar en posesión de una verdad absoluta (p. 54).

En lo contingente, en lo probable, la superioridad que ejerce la contemplación sobre la acción permea la actividad práctica desde dentro. “La clave de la actividad práctica académica no reside, pues, en su operatividad o en su eficacia, sino en que la acción esté *atravesada* de sentido humano, de verdad personal” (Sellés, 2010, p. 55).

Si bien la razón teórica alcanza la verdad evidente, la verosimilitud o lo probable es lo propio de la razón práctica. Hay que tener en cuenta, además, que la verdad teórica ilumina la verdad práctica. En consecuencia,

es manifiesto que no toda verdad posee el mismo valor, pues de entre las distintas verdades hay algunas centrales para la vida del hombre y otras no. La verdad más íntima del corazón es la apertura a la trascendencia divina. Eso indica que existen otras verdades que no son tan interiores. Todos estamos obligados a buscar la verdad, sobre todo en lo que se refiere a nuestro *origen* y, sobre todo, al *destino* humano (Sellés, 2010, p. 56).

Por tanto, cabría preguntarnos: ¿cuál es la verdad que se debe buscar en la Universidad? Se puede decir, de acuerdo con Sellés (2013),

que la verdad que se debe buscar en la universidad no es cualquier verdad, sino sobre todo la más alta, la personal abierta a la trascendencia. De acuerdo con esto la universidad es la sede donde se indaga acerca de la verdad superior y en la que, en la medida en que se alcanza, se transmite. Si su fin es tal verdad, la universidad no se debe subordinar a fines prácticos, pues ese fin es teórico (p. 73).

Por otra parte, resulta pertinente señalar:

en la medida en que una disciplina es más práctica, más inclinada al ejercicio de la casuística, menos teórica o sapiencial es y, consecuentemente, menos universitaria, porque es más *verdad* lo universal y necesario que lo particular y contingente, asunto propio de la *verosimilitud*. Pero si ésta domina sobre aquella, la unidad del saber deviene un reto difícil de lograr (p. 81).

La casa donde se busca la verdad

En el discurso de El Escorial, Benedicto XVI (2011), consciente de la contribución que la Universidad puede y debe hacer a la tarea de formar personas íntegras, señaló explícitamente el peligro de reducir la misión de la Universidad a formar profesionales competentes según las reglas marcadas por las ideologías o el mercado. Es el peligro de limitar la formación impartida por la Universidad a la transmisión de conocimientos técnicos o fragmentarios, y rehuir las preguntas últimas que pugnan por abrirse paso en la mente y el corazón de las personas y, en especial, de los jóvenes.

Es precisamente en este contexto en el que resulta en especial urgente que la Universidad recuerde su origen y

la tradición heredada, pues, la genuina idea de Universidad es precisamente lo que nos preserva de esa visión reduccionista y sesgada de lo humano, en la medida en que, como señala Newman (1996, pp. 123-142), no un tipo de saber cualquiera, sino aquel que se considera, en cada momento histórico, como el más elevado, es el que mejor refleja el atributo de verdad.

Pues bien, esa búsqueda de la verdad es el carácter superior de todos los conocimientos que constituyen la finalidad de la Universidad. Es superior por hallarse dichos conocimientos sólidamente afincados en procesos rigurosos de investigación; por versar sobre aspectos de realidad social y natural altamente relevantes para el avance de las ciencias, para la comprensión del hombre y de su existencia, y para el progreso humano.

Como señala Polo (1997), “el saber superior es la adquisición de conocimientos en la situación más alta que la humanidad ha adquirido en un momento histórico” (p. 36). Pero la Universidad no puede ser una simple depositaria pasiva de este saber, sino que tiene que incrementarlo y difundirlo. Incrementarlo porque el saber superior, continúa Polo (1997), “es la cumbre del saber heredado, pero como ocurre siempre en la historia, lo heredado nunca está terminado, sino hay que continuarlo” (p. 32); por eso, el saber superior está siempre abierto al futuro, y es a la Universidad a la que corresponde, en buena parte, la responsabilidad no solo de difundirlo, sino, en primer lugar, de incrementarlo. “Evidentemente sacar gente bien formada, lograr comunicarles lo que se sabe es muy importante para la sociedad, pero aun así no es eso lo primario. Lo primario es incrementar el *saber superior*” (Polo, 1994, p. 3).

Y, de este modo, de acuerdo con Parra (2005, pp. 150-151), resulta pertinente precisar:

El saber superior es valioso por sí mismo y no sólo por la utilidad que reporta, aunque evidentemente se encuentra en la base del desarrollo humano y social en todas sus dimensiones. Es por su valor intrínseco, tanto como por su valor práctico y social, por lo que el saber superior debe ser difundido [...] El trabajo académico verdaderamente universitario, por lo tanto, no puede adolecer de reduccionismos de ningún signo. Se impone así la necesidad de concebir la búsqueda y difusión de la verdad como una actividad interdisciplinaria, como trabajo propio no tanto de individuos aislados sino de comunidades académicas de investigación y diálogo, en las que prime el interés por el cultivo de los saberes teórico y práctico, antes que por intereses ideológicos o mercantilistas que empujarían el ideal de que la universidad sea realmente la *alma mater* de todos los que la conforman (pp. 150-151).

En el mismo sentido, Sellés (2013) afirma:

En efecto, la verdad no tiene sustituto útil ya que es fin en sí. En cambio, lo útil es del ámbito de los medios. Si lo útil se convierte en fin, se autoanula, porque el interés lo es en vista de otra cosa, ya que el interés por el interés carece de interés. Por el contrario, la verdad es, por así decir, lo interesante en sí (p. 55).

En efecto, la Universidad como “casa donde se busca la verdad propia de la persona humana” no es compatible con el relativismo y el escepticismo que neutralizan el amor a la verdad, entregando al hombre en manos de otros intereses, pragmáticos o ideológicos, pero siempre más mezquinos: “La universidad encarna un ideal que no debe desvirtuarse ni por ideologías cerradas al

diálogo racional, ni por servilismos a una lógica utilitaria de simple mercado, que ve al hombre como mero consumidor” (Benedicto XVI, 2011).

De otro modo, pero con un mismo enfoque, Llovet (2011) abordaba algo que está en boca de muchos profesores universitarios: la Universidad, antaño templo del saber, deviene poco a poco una escuela profesional, y el cultivo desinteresado de la inteligencia queda eclipsado por motivaciones más mundanas: dinero, éxito social, eficacia... Como tantos otros, Llovet sostiene que esta evolución es fruto de los embates de la técnica y de una mentalidad mercantilista que ha llegado a colonizar también el mundo de las humanidades. Algo de ello hay, obviamente. Lo que no se acaba de entender es por qué habría que transformar lo que tan buenos resultados ha dado a lo largo de los siglos. Si la institución universitaria, el diálogo respetuoso entre maestros y discípulos, la transmisión del saber bajo una *autoritas* eficaz, nos ha servido para humanizarnos, ¿por qué nos empeñamos en cambiar su modelo?

Si anteriormente se señalaba que uno de los riesgos por los que atraviesa la Universidad es la dejadez en la búsqueda de la verdad, otro riesgo que debe afrontar tiene que ver con el olvido de su verdadera misión. En el discurso que Benedicto XVI (2009b) dirigió a los representantes del mundo universitario reunidos en el Castillo de Praga (República Checa) hablando a los rectores y profesores, recordó:

Un aspecto esencial de la misión de la Universidad es la responsabilidad de iluminar las mentes y los corazones de los jóvenes, con una educación que no consiste en la mera acumulación de conocimientos y habilidades, sino en una formación

humana en las riquezas de una tradición intelectual orientada a una vida virtuosa.

Esta misma idea la hace notar Newman (1996), para quien la verdadera transformación intelectual de la persona no es fruto de la lectura de libros ni depende de la asistencia a conferencias o la participación en distintos experimentos, sino que consiste básicamente en un entrenamiento, el cual debe estar regulado necesariamente por normas. Este entrenamiento será el medio que permita a la persona ser capaz finalmente de construir sus propias ideas. Para este autor, tal objetivo es

el resultado de la formación científica y rigurosa de la mente, es una facultad adquirida de juicio, lucidez, sagacidad, alcance filosófico de la mente, autoposesión intelectual y reposo, cualidades todas ellas que no derivan de la simple adquisición de conocimientos. El ojo corporal, que es el órgano para ver los objetos materiales, se nos da por naturaleza. El ojo de la mente, cuyo objeto es la verdad, es obra de la disciplina y el hábito (p. 166).

¿Cómo lograr iluminar los corazones y las mentes de los jóvenes? ¿Cómo lograr esa formación humanística? Ibáñez Martín (2001) lo señala con claridad:

se trata de comprometerse con los estudiantes, lo que entiendo tiene, igualmente, tres dimensiones básicas: comprometerse con el desarrollo de la inteligencia de los estudiantes, comprometerse con su descubrimiento de la libertad madura y comprometerse con su capacidad de trabajo, es decir, preocuparse por desarrollar [...] lo que toda persona debe disponer para llevar una vida plena (p. 458).

No a todos les satisface que la educación universitaria tenga como fin el desarrollo del intelecto de la persona; hay quienes declaran que la formación a la cual deben ser sometidos los alumnos debe tener como propósito un fin útil. Esta utilidad tiene que ser evaluada de acuerdo con el gasto que se lleva a cabo en educación tanto del estudiante como de la institución, y con el beneficio directo que esta formación produce en ambos. Newman (1996) rechaza de plano esta consideración, justificando su postura en un hecho que resulta innegable para él: la educación liberal, la cual consiste en el desarrollo del intelecto, es un fin por sí misma. Al respecto señala lo siguiente:

Si un cuerpo sano es un bien en sí, ¿por qué no ha de serlo un intelecto sano? Y si un colegio de médicos es una institución útil porque se ocupa de la salud corporal, ¿por qué no ha de serlo un cuerpo académico, aunque sólo fuera por ocuparse de proporcionar vigor y belleza y capacidad de comprender a la porción intelectual de nuestra naturaleza? (pp. 167-174).

Y, en esa misma línea, Benedicto XVI (2009b) señalaba:

Debe ser reconquistada la idea de una formación integral, basada en la unidad del conocimiento radicado en la verdad. Esto puede contrastar la tendencia, tan evidente en la sociedad contemporánea, hacia la fragmentación del saber. Con el masivo crecimiento de la información y de la tecnología nace la tentación de separar la razón de la búsqueda de la verdad.

Ahora bien, la razón, una vez separada de la fundamental orientación humana hacia la verdad, puede perder su dirección. Así termina cuando, bajo la apariencia de

modestia, se conforma con lo parcial y lo provisional, o cuando se acaba dando igual valor a todo. “El relativismo que de ello se deriva genera un camuflaje detrás del cual pueden esconderse nuevas amenazas a la autonomía de las instituciones académicas” (Benedicto XVI, 2009b).

También los objetivos meramente utilitaristas pueden ser un obstáculo para la labor universitaria, preocupación que está presente en el actual debate en Europa sobre el llamado Proceso de Bolonia. Un eco de este problema se advierte en las palabras de Benedicto XVI (2009b):

Si por un lado ha pasado el período de la injerencia derivada del totalitarismo, ¿no es quizás también verdad que, por otro lado, frecuentemente hoy en el mundo el ejercicio de la razón y la investigación académica están obligados —de manera sutil y a veces no tan sutil— a plegarse a las presiones de grupos de intereses ideológicos y las exigencias de objetivos utilitaristas a corto plazo o simplemente pragmáticos?

Siendo conscientes de las dificultades por las que viene atravesando la institución universitaria desde hace tiempo, Ibáñez Martín (1975) ya apunta la clave en la que debe apoyarse una formación humanista. “Una formación humanista conduce a alentar a todos a que, superando lo que se alcanza fácilmente, sepan buscar esforzadamente los frutos más altos a los que por sus condiciones puedan aspirar” (p. 73).

¿Dónde encontrarán los jóvenes esos puntos de referencia en una sociedad quebradiza e inestable? Benedicto XVI (2009b) apunta una respuesta tan elocuente que no necesita matización alguna:

A veces se piensa que la misión de un profesor universitario sea hoy exclusivamente la de

formar profesionales competentes y eficaces que satisfagan la demanda laboral en cada preciso momento. También se dice que lo único que se debe privilegiar en la presente coyuntura es la mera capacitación técnica. Ciertamente, cunde en la actualidad esa visión utilitarista de la educación, también la universitaria, difundida especialmente desde ámbitos extrauniversitarios. Sin embargo, vosotros que habéis vivido como yo la Universidad, y que la vivís ahora como docentes, sentís sin duda el anhelo de algo más elevado que corresponda a todas las dimensiones que constituyen al hombre. Sabemos que cuando la sola utilidad y el pragmatismo inmediato se erigen como criterio principal, las pérdidas pueden ser dramáticas: desde los abusos de una ciencia sin límites, más allá de ella misma, hasta el totalitarismo político que se aviva fácilmente cuando se elimina toda referencia superior al mero cálculo de poder. En cambio, la genuina idea de Universidad es precisamente lo que nos preserva de esa visión reduccionista y sesgada de lo humano.

Cómo se alcanza la verdad en la Universidad

La Universidad es un sistema libre, al igual que el ser humano. Por tanto, puede prosperar o decaer. La prosperidad no se da por el reconocimiento social que otorgan los *rankings* internacionales. Tampoco por la cantidad de profesores, alumnos, facultades, u otras personas que tiene, sino por el nivel de verdad que en ellas se descubre y el consecuente crecimiento en virtud humana y optimización personal de sus componentes. Si los componentes de una Universidad no fuesen susceptibles de mejorar, la ética estaría de más en la Universidad. Si no

fuesen capaces de personalizarse, la antropología sobraría (Sellés, 2013, p. 87).

El hombre es un proyecto que en sí mismo nunca está concluso mientras vive. La Universidad también. Por ello, los dos deben mirar más al futuro lejano que a las tendencias actuales. Debido a la libertad personal, la consistencia en la Universidad no está garantizada. Por eso, se necesita que los universitarios orienten su libertad hacia la verdad, pues, solo descubriéndola, aceptándola y viviendo conforme a ella, es posible que la Universidad llegue a ser una realidad, “es decir, una libre vinculación de esfuerzos jerárquicamente ordenada en orden a descubrir más verdades, subordinando las inferiores a las superiores y todas a la Verdad” (Sellés, 2013, p. 84).

La Universidad, si es un sistema libre, debe aportar novedad (cambio a mejor). La Universidad es un motor de cambio hacia lo nuevo, pero ¿de qué novedad estamos hablando?, ¿de qué descubrimientos? ¿Y si estos descubrimientos que está generando la ciencia para el hombre son suficientes y están conectados con él? En los siguientes elementos de reflexión que aporta Sellés (2013), podemos encontrar alguna respuesta:

Si en una universidad rige el método analítico, es claro que cada ciencia descubrirá más verdades particulares en su propio ámbito temático. [...] Tenemos demasiados descubrimientos prácticos singulares facilitados por las ciencias experimentales y abundantes hallazgos particulares ofrecidos por las ciencias humanas, pero no estamos tan versados en aunarlos. Seguramente no los unimos porque no subordinamos esos hallazgos al ser humano; es más, no pocas veces subordinamos el ser humano a ellos. Ahora bien, para subordinar cada verdad singular de la realidad externa al

hombre, debemos desvelar las diversas dimensiones jerárquicas de lo humano, para ver a cuál de ellas hay que vincular dichas verdades. Por aquí se entrevé que el fin de las ciencias es el hombre. Por tanto, que no cabe aunar las diversas ciencias sin estudiar el ser humano y subordinar lo propio de aquéllas a lo distintivo de éste. Por su parte —como se ha adelantado— tampoco el hombre es fin en sí. En consecuencia, habrá que vincular a los diversos hombres en orden a su fin, para que puedan alcanzar la novedad por excelencia (pp. 88-89).

Platón decía que es señal de poca inteligencia tener pluralidad de ideas sin ser capaz de aunarlas, asunto que él buscó hasta el fin de sus días y que, a tenor de lo expuesto en sus últimos *Diálogos*, no acabó de lograr. Para Aristóteles la clave del saber está en la síntesis, en decir más con menos palabras. Pues bien,

La Universidad en su origen era una institución en la que todos los saberes tenían que ver entre sí. Ese [es el] ideal del árbol del saber o de las ciencias, admitía la jerarquía ordenada de las ciencias. Unas, las fundamentales constituían las raíces; otras eran sustentantes, el tronco, y otras las ramas, es decir, las diversas especializaciones del saber (Polo, 1993).

Ahondar cada vez más en la verdad no se logra solo por *análisis* de las diversas especialidades, sino reuniendo, es decir, con la *síntesis*. Por ello, una Universidad sin *interdisciplinariedad*, es decir, en la que sus diversas especialidades no estén aunadas por las *humanidades* (en el fondo por la *filosofía*, que es la única que las puede aunar y ordenar), es “pluridiversidad”, no *universidad* (Sellés, 2007, p. 156).

La causa de la separación entre las ciencias se debe a la falta de interdisciplinariedad, a lo que McIntyre asemeja con la falta de unidad de vida. Como lo señala Sellés (2013), el método analítico —propio de las ciencias modernas positivas que adoptaron muchas de las ciencias humanas y filosóficas—

ha dado lugar a la especialización, porque estudia minuciosamente hasta el detalle una concreta parcela de lo real prescindiendo de las otras. Precisamente por hacer abstracción de las demás, este método no es reunitivo o sistémico, sino aislante y esto progresivamente, porque cada vez se investiga con más ahínco una parte más reducida de realidad (p. 74).

La Universidad es precisamente la institución por excelencia para aunar lo distinto, porque en ella se trabajan tanto las ciencias experimentales como las ciencias humanas, pero no parece que en este momento histórico la interdisciplinariedad sea una preocupación central de la Universidad, y las que están interesadas no saben cómo llevarlo a cabo. De acuerdo con Sellés (2013), la clave de que una Universidad lo sea parece cifrarse en la interdisciplinariedad; por ello, esta debe asumirse más como un desafío que como un problema. Para construir la interdisciplinariedad, se necesita no tener miedo a descubrir y a manifestar las verdades tal cual son, que, como ya se ha dicho, no valen todas lo mismo ni están en el mismo plano.

Lograr la interdisciplinariedad es lograr la sistematización:

Ésta debe ser posible, porque en el hombre todo es sistémico: lo es su organismo y sus funciones, lo son sus movimientos, sus acciones y facultades; lo son los actos, hábitos y virtudes

de sus potencias superiores... También lo es el universo. Por tanto, si las realidades, tanto las humanas como las otras, son sistémicas, ¿por qué no lo va a ser la comprensión científica de ellas? Si el saber acerca de la realidad no está siendo sistémico sino aislado, seguramente será por falta de saber sistémico. [...] hoy, en la universidad, no se acaba de advertir que las ciencias son jerárquicas, cuál es su jerarquía, y qué saberes hay que supeditar a otros. En rigor, lo que falta es, pues, teoría del conocimiento. La teoría del conocimiento es sistemática porque es axiomática. En cambio, cualquier otro intento interdisciplinario no parece sistemático, porque no es axiomático. En cambio, sí lo pueden ser la ética y la antropología. Pero la ética y la antropología, para atender al método y tema de las demás ciencias, requieren de la teoría del conocimiento (Sellés, 2013, p. 83).

Por tanto, en la Universidad no se alcanza la interdisciplinariedad uniendo las ciencias de modo arbitrario o vinculando al azar los investigadores. Ninguna ciencia es fin en sí mismo, sino medio; y lo característico del medio es que lo es en orden a algo superior; por ello, se requiere subordinar las ciencias inferiores a las superiores y estas, a su vez, al fin último del hombre; por ello, en las universidades se requieren facultades de Filosofía y Teología para orientar el rumbo de las demás facultades. La teología tiene carácter culminar en la Universidad, porque el tema superior por investigar es Dios, y este es el distintivo de esa disciplina. Newman (citado en Selles, 2013, p. 77) decía: “Una educación universitaria sin Teología es, sencillamente, antifilosófica”. La Universidad entró en crisis de identidad —en la que parece seguir— cuando la filosofía y la teología dejaron de ocupar la cúspide de

los saberes y renunciaron a arrojar luz sobre las restantes disciplinas (Sellés, 2013, p. 76). Benedicto XVI enseña:

La ciencia no puede sustituir a la filosofía y a la revelación, dando una respuesta exhaustiva a las cuestiones fundamentales del hombre, como las que conciernen al sentido de la vida y de la muerte, a los valores últimos y a la naturaleza del progreso.

Otro aspecto clave señalado por Sellés (2013) para alcanzar la interdisciplinariedad es la relación entre los profesores basada en una amistad confiada y esperanzada, en un diálogo abierto a la verdad y al bien, porque el individualismo y la competitividad dificultan y obstaculizan el verdadero sentido de lo universitario.

La autonomía universitaria y la verdad

Cabe, finalmente, concluir este acápite refiriéndonos a la relación entre autonomía universitaria y la verdad, pues, como bien lo precisa Benedicto XVI, “la autonomía propia de la universidad... encuentra significado en la capacidad de ser responsable frente a la verdad” (2009a). Y lo será si demuestra su capacidad para jerarquizar los saberes, para generar trabajo interdisciplinario; si se dedica a alcanzar el saber superior que mejor refleje el atributo de verdad, si busca la verdad y enseña a buscarla con rigor intelectual, a amarla, a defenderla, “a manifestarla con fundamentación y amabilidad y defenderla con seguridad, actitudes que en modo alguno se pueden interpretar como fanatismo o dogmatismo” (Sellés, 2013, p. 86); si la incrementa y la difunde, a través de su triple misión investigación, docencia y proyección social. La autonomía le ha de permitir a la Universidad gozar de una esfera de libertad para cultivar todas las ciencias, estar abierta a todos los saberes e investigar en todos los

campos desde la teología, ciencia de la fe, hasta las demás ciencias del espíritu y de la naturaleza, esto es, la investigación universal de la verdad.

De acuerdo con Polo (1970), la autonomía y la esencia de la Universidad radican en su triple finalidad. La historia demuestra que cuando la Universidad está en crisis se somete al Estado y la injerencia de este demuestra que la sociedad no puede prescindir de la cultura superior. Una Universidad estatalizada es una Universidad sin autonomía. Cuando una Universidad se dedica solo a impartir títulos académicos, la intervención del Estado se vuelve necesaria y la autonomía se queda en mera frivolidad.

La clave de la autonomía está en la capacidad de la Universidad para desarrollar el triduo de su esencia. “La universidad es autónoma en tanto que es una instancia suprema; tiene autonomía porque representa la cumbre de la cultura y la pierde en cuanto deja de atender las necesidades del despliegue integral de la cultura superior” (p. 7).

La triple misión de la Universidad

Buscar la verdad, proponerla y servir para que se busque y se proponga son las actitudes que se esperan de todo aquel que se dedica a la Universidad —profesores, administrativos, estudiantes—, pues, en diversos modos, le afectan esas tres parcelas que no ha de obviar y que forman parte de la esencia de la Universidad en su triple misión.

Como bien lo señala Polo (1970), la Universidad es una realidad social, es la cumbre de la cultura. La Universidad es la cultura superior en su despliegue mismo que forma parte del bien común y debe afectar la sociedad. Esa cultura superior se despliega en tres funciones:

docencia —conservación y comunicación del saber actualizado y eso implica estudio, apropiación del saber—, investigación —el incremento y el progreso del saber, alumbrando saberes inéditos— y extensión —aplicación o uso del saber en las actividades sociales—. Estas guardan estrecha relación y, por tanto, la eliminación o postergación de cualquiera de ellas haría incompleto el perfil de Universidad.

La docencia y la extensión están subordinadas a la investigación, sin investigación la Universidad se escolariza y la extensión universitaria pierde su sentido, porque la sociedad no percibe su necesidad. La investigación, a su vez, necesita la transmisión del saber, porque para investigar se necesita el saber históricamente acumulado y también requiere la extensión para articular con las necesidades de la sociedad y para servir al bien común. La investigación pura se refiere directamente al incremento del saber y la investigación aplicada es imprescindible para la extensión universitaria (Polo, 1970, PP. 8-9). Por tanto,

El fin primario de la universidad es la búsqueda de la verdad, no la docencia, que es siempre segunda respecto del descubrimiento de aquélla. Por eso los profesores deben dedicar la mayor parte de su tiempo al estudio, no a impartir clases (Sellés, 2013, p. 88).

La transmisión del saber no se puede cifrar en la enseñanza. El saber acumulado primariamente no se enseña, se aprende, porque goza de estatuto objetivo. El aprendizaje no es la consecuencia de la enseñanza, sino justamente al contrario; el aprendizaje nunca se termina, la transmisión del saber es la oportunidad para la asimilación del conocimiento (Polo, 1970, p. 13).

De acuerdo con Polo, estas funciones esenciales de la Universidad tienen una implicación en la concepción del universitario profesor y del universitario estudiante y en la forma de organizarse para la transmisión del saber. El profesor debe centrar su actividad no en la enseñanza, sino en la investigación y el aprendizaje. El núcleo funcional universitario debe estar fundamentado en un número significativo de profesores, pues, un departamento o área que cuente con profesor titular y uno adjunto hace inoperante y desdibuja la esencia de lo universitario. Las asignaturas deben ser enseñadas por varios profesores para que el de mayor experiencia o madurez dé la visión de conjunto y los otros se encarguen de temas específicos de su especialidad, asegurando la integralidad. La organización del departamento o área debe ser fluida y abierta a la pluralidad de iniciativas, pero coordinadas e integradas de acuerdo con la investigación y la transmisión del saber que se cultiva. El trabajo interno de los equipos ha de impregnar las funciones esenciales de la Universidad y los criterios objetivos, la diversidad complementaria, la concurrencia de esfuerzos y el diálogo fructífero (Polo, 1970, pp. 14-16).

En el plano de la cultura superior que caracteriza una Universidad, es un error entender la enseñanza como una función específica y autónoma de la Universidad. En un ámbito así, la relación profesor-estudiante sería extrínseca y carecería de continuidad; ante el catedrático el estudiante se encontraría marginado y sin integración universitaria, porque la situación pasiva y masificada lo llevaría a una relación que culmina con los exámenes a una etapa clausurada y discontinua. Para suscitar el interés profundo por el saber y estimular la atención intelectual, se requieren hábitos mentales, para estar en condiciones de proponerse y alcanzar metas ulteriores.

Comunicar la ciencia en sus resultados es llevar a la inercia mental, por lo que es importante despertarle el interés por el saber y no como requisito para ejercer una profesión. El temple que hay que formar para la actividad intelectual no es de apresuramiento —el correr por los resultados inmediatos—, pues, este se constituye en un obstáculo; en la paciencia y la esperanza, se fundan la confianza para desarrollar la capacidad de configuración y una mentalidad verdaderamente universitaria. Al estudiante se le debe integrar en los trabajos investigativos de los profesores y de las áreas o departamentos a través de los trabajos del curso (Polo, 1970, pp. 17-18).

El universitario es un ciudadano que accede a los centros donde se imparte el poder social; debe ser consciente de que está en un lugar privilegiado y de que le corresponde una responsabilidad social; los bienes superiores que recibe deben ser participados con generosidad como deber social. “El bien común consiste en la comunicabilidad de los bienes superiores que los hombres han logrado, pero que originariamente solo algunos descubren o comprenden” (Polo, 1970, p. 25). La Universidad, por tanto, debe hacer partícipe a la sociedad de los bienes superiores que detenta; al contrario, pierde su justificación.

Finalmente, Polo explica que la extensión universitaria debe asegurar que la cultura superior se extienda y llegue a la mayor parte de la población del país que está fuera de la influencia de la Universidad, lo cual genera una dinámica social que pone coto y corrige los inconvenientes de la homogeneidad social generada por el consumo, extendiendo los valores superiores. La extensión necesita institucionalización, estableciendo los objetivos, los medios y los métodos para que trascienda

de la actuación benéfica, esporádica o planteada a nivel de divulgación (Polo, 1970, pp. 22-25).

El universitario a través de la investigación: busca la verdad

El universitario —profesor que investiga— tiene un compromiso fundamental con la búsqueda de la verdad. Búsqueda que se activa por la libertad. Y percatándose de que no acaba de alcanzarla, sigue buscando. Pero esa búsqueda no es ciega. De ahí que es importante que en la investigación se busque, se sepa buscar, se sepa buscar bien y se sepa buscar bien el bien. La identidad cristiana arroja luz a la razón. Remite a la razón a preguntarse por las cuestiones más de fondo. A dar razón y hacer razonable la verdad más íntima del hombre en todas sus manifestaciones. Dicho de otro modo, los resultados de nuestra investigación han de manifestar esa identidad personal. Teniendo presente que la manifestación no agota toda la intimidad, hay que seguir buscando y, en esa tarea, no cabe culminación. La investigación exige amor a la verdad impulsado por la libertad. Y esa verdad es el logos. Amor interesado que se interesa por verdad.

Como bien lo plantea Polo (1994), no cabe Universidad sin profesores, si por estos se entiende investigadores que colaboran entre sí, en orden a descubrir más verdad. La verdad es el objeto de la tarea del universitario, que ha de investigarla con el deseo de conocer más profundamente la realidad y que debe amarla como un ideal que compromete su propia vida, sin dejarse influenciar por ambientes poco propicios a aceptar las concretas y graves exigencias que, en ocasiones, reclama esa verdad para ser con ella coherentes (Del Portillo, 2013, pp. 94-95).

El amor a la verdad exige dedicación, por ello, “otra de las características de un universitario es la paciencia. Se trata de dedicarse por vida a la universidad. El que no tiene paciencia tampoco tiene tenacidad. Se requiere una gran paciencia, un no desistir nunca” (Polo, 1994, p. 7). El profesor universitario tiene que saber todo lo que a su disciplina se refiera, ir más allá de lo que hasta ahora se sabe sobre ella, lo cual naturalmente exige muchos años de estudio, requiere profundizar, avanzar; va más allá de un título académico, licenciado o doctor. El profesor universitario ha de buscar la verdad en todos los órdenes de la existencia, la verdad teórica y la verdad práctica, la respuesta a los interrogantes fundamentales sobre la existencia, la explicación racional y científica de los procesos naturales y, principalmente, la verdad personal.

Como bien lo explican Sandoval, Rodríguez y Ecima (2010, p. 2590), los educadores están llamados a buscar la verdad de su proyecto personal para ayudar a otros en su búsqueda y aceptación. Conocer la verdad, sobre “¿quién es?”, le permitirá al educador aceptarse para luego donarse, le ayudará a adecuar su comportamiento a esa verdad. Si los mismos educadores no saben quiénes son, ¿cómo van a ayudar a otros a descubrir su identidad, a aceptarla y a obrar en consecuencia? Ayudar a descubrir la propia verdad, es ayudar a descubrir el ¿quién soy? La verdad de saber quién se es hay que buscarla en el Origen. Luego hay que aceptarla y vivir en coherencia. Proponer la verdad y ayudar a descubrir quién se debe ser, aceptar esa verdad y asumir un compromiso de cómo se va a lograr es el reto que debe asumir el profesor universitario para ayudar al crecimiento personal en la educación universitaria.

El universitario a través de la docencia: propone la verdad

Proponer la verdad da sentido y contenido a la palabra, mediante la verdad que se busca. Proponer es comunicar algo alguien. No solo dar intencionalidad a un discurso, sino llenarlo de contenido que es descubierto no sin esfuerzo y constancia. La identidad cristiana arroja luz a una actividad que dota de sentido no solo a la propia vida, sino a la de los demás. Amor interesado que se interesa por los demás y comunica una verdad que da sentido a esa relación. Tener algo que proponer manifiesta que nos interesa más el alguien que el algo de esa relación, pues, más allá de la cosificación, nos interesa el bien del otro. La carencia de propuestas manifiesta la pobreza interior que se disfraza de discursos elocuentes repetitivos. La fidelidad a la verdad es la virtud que debe de sobresalir en todo buen docente.

Los educadores [*universitarios*] deben ser personas capaces de proponer la verdad a sus estudiantes; “educar” es “proponer”; la verdad es mostrar la destinación; “la verdad” se propone, no se impone. Ayudamos a educar personas libres para hacerlas capaces de “obrar”, de ejercer su libertad, y para que sepan donarse y destinarse. La tarea central del profesor es “formar”; dicho de otro modo ayudar a crecer en el “disponer” y en “a quien lo dispongo”. El crecimiento personal se da abriéndose a otros. El educador ayuda, facilita ese proceso en el educando como agente activo a través de la acción educativa, eligiendo los medios idóneos y de la experiencia de su propio crecimiento (Sandoval, Rodríguez y Ecima, 2010, p. 2591).

El universitario, ante todo, es un “ser personal”, es un “alguien” y un “algo”. Desde una perspectiva antropológica, Rodríguez y Altarejos (2009) plantean cómo la persona no se agota en su manifestación, en el algo, en aquello que es, en lo que expresa el ser personal; ante todo, es un “alguien”, un quién que se manifiesta en esas manifestaciones. El “algo” (lo manifestativo) cobra sentido en el “alguién” (ser personal), a quien se destina o se otorga el “algo”. “El ser humano en la medida que se abre a Dios en la primera dimensión de la coexistencia, lo hace en la búsqueda de una aceptación personal. De este modo se abre al Origen en busca de su identidad” (p. 2).

El ser humano es dual. La dualidad conformada por el acto de ser personal y la esencia humana implica que a cada uno de ellos le corresponde un crecimiento, lo cual significa que ambos son capaces de una mayor perfección. En este sentido, la virtud es el fin de la esencia humana; en cambio, el fin del acto de ser personal hace referencia al sentido último de la vida: la libre destinación de quienes somos, porque la perfección que cada quien realiza de la naturaleza humana se ha de destinar (Rodríguez y Altarejos, 2009, p. 7).

El universitario a través de la extensión y del gobierno: sirve a la verdad

Servir es interesarse por el otro; darse cuenta de lo que el otro requiere para llevar a cabo esa búsqueda y propuesta. En ese interesarse por el otro, más que poner en juego diversas dimensiones de la esencia humana, se implica el acto de ser humano, la intimidad, lo neurálgico, el cada quien. Y es en ese nivel donde radican la aceptación y la donación personales, las dos dimensiones transcendentales del amor personal humano. Por tanto, al servir, se da una relación siempre amorosa, no servil ni instru-

mental de la persona. No es un amor desinteresado, sino realmente interesado, pero no por asuntos extrínsecos a la persona o *de* la persona, sino por *la* persona. El interés señala que en el servicio también se busca y se propone al otro lo que más conviene. La prudencia, junto con la *circumspectio* y la solercia, son virtudes esenciales. El servicio destaca, en la relación medios-fines, que el procedimiento es un medio con vistas a un fin.

Sin embargo, muchas veces en el gobierno y en la gestión, y en la extensión universitaria, no se entiende que “el verdadero poder es el servicio”. Con estas palabras, el Santo Padre Francisco empezaba su ministerio petrino en la plaza de San Pedro. Sin embargo, algo tan querido, como es el servir, se presenta difícil de lograr, porque ignoramos las condiciones que exige el servicio desde el carácter personal y cuáles son las virtudes en la esencia humana que reclaman esas condiciones para el recto ejercicio del servicio. Se trata de responder a una cuestión que está en boca de mucha gente que desearía no solo llevar a cabo el servicio, sino fomentarlo en quienes lo rodean: no está muy claro cómo se estimula el espíritu de servicio.

De acuerdo con el marco social en el que se inscribe el servicio, el individualismo no es la mejor receta para la solución de los problemas a los que hemos de afrontar (Beck, 2012). La apertura al mundo en el que vivimos, dotando a la acción humana del sentido de finalidad que le es propio, constituye la mejor forma de afrontar los nuevos retos y las nuevas oportunidades. Dicho de otro modo, el servicio conlleva un hacerse cargo de la realidad, un saber materializar las ideas, y hacer operativos los proyectos. “Y esto se logra por una especie de conocimiento por connaturalidad, porque el latir del conocimiento vibra

con el mismo ritmo que el latir de la realidad” (Altarejos, Rodríguez y Fontrodona, 2007, p. 10).

La verdad exige capacidad de admirarse, de ver novedosamente la realidad, porque lo que conlleva la admiración es la atención mantenida hacia la realidad. Una dificultad inequívoca con la que choca el servicio es, sin duda, la actitud de estupor ante la complejidad que, en el mejor de los casos, nos hace ser testigos mudos de la realidad (Polo, 2002, pp. 36-37). El estupor ayuda a percatarse de que hoy en día vemos en las personas una incapacidad para conocer lo real. En otras palabras, aquello que constituye una necesidad básica real que debe ser satisfecha. La proliferación de actitudes, a las que llamamos servicios desconectados del bien común, constituyen una verdadera dificultad para entender qué es claramente el servicio.

Condiciones y virtudes de quien lleva a cabo una acción de servicio

Veamos, a continuación, una propuesta acerca de las condiciones que exige el servicio desde el carácter personal —desde quien lo lleva a cabo— y cuáles son las virtudes esenciales que reclaman esas condiciones para el recto ejercicio del servicio. Estas condiciones de las que pasaremos a tratar son una primera aproximación a la cuestión que se señalaba anteriormente: “no está muy claro cómo se estimula el espíritu de servicio”.

De modo esquemático, las condiciones y virtudes propuestas quedan reflejadas en el siguiente cuadro (no han sido explicadas por límites de la extensión del capítulo).

De la apertura al consejo, se han enunciado una serie de condiciones de las que se desprenden las virtudes que ha de vivir quien desea servir. No se trata de percibir esas condiciones como un modelo cerrado. Esa visión es

Condiciones y virtudes que se requieren para el servicio	
Condiciones	Virtudes
Una actitud permanente de apertura a lo real	Sagacidad, templanza, esperanza y humildad
La relación	Fortaleza, amistad y constancia
La ciencia	Veracidad, justicia
La fortaleza	Valentía, audacia, paciencia y perseverancia
Solicitar consejo	Prudencia, humildad y docilidad

todo lo contrario a lo que representa, pues, es el ser humano quien lleva a cabo un trabajo en el que procura perfeccionarse a través del ejercicio de las virtudes. Precisamente al resaltar la virtud, y ser esta una característica específicamente humana en la medida en que comunica y da sentido al trabajo, el servicio puede y debe pedirse a cualquiera que lleva a cabo un trabajo u otra actividad que contribuye a la mejora social. En otras palabras, el servicio no es condición del trabajo sino de quien trabaja. El servicio abarca todos los ámbitos de la esfera social. Por ello, las condiciones señaladas son válidas para cualquiera de los ámbitos en los que se lleve a cabo ese tipo de acción.

La clave del servicio es el amar personal

A primera vista, de acuerdo con lo señalado hasta ahora, podríamos decir que la cuestión que nos planteábamos en un inicio queda resuelta. En parte sí y en parte no. Es cierto que a través de las virtudes se logra un crecimiento esencial que mira a quien ejerce la virtud: la persona; y entonces podemos decir que las personas crecen a través de las virtudes. Sin embargo, dado que la apertura hacia el otro es limitante, pues, limitados son quienes se abren como a quienes se abren, habrá que decir que es

un crecimiento limitado e imperfecto para lo que el ser humano debe de alcanzar.

Si hasta ahora hemos puesto el énfasis en la virtud, la clave del servicio hay que situarla en el amar personal. El amar personal no es el querer de la voluntad, pues, esta potencia reclama aquello de lo que carece, ya que el objeto de la voluntad es el bien, por eso, se quiere algo y se ama a alguien.

En la persona humana, el amar está en el orden del acto de ser y, por tanto, es superior al amor de deseo o a su versión sentimental. El amar como trascendental personal es también superior al bien trascendental y, por consiguiente, el amor como acto voluntario es superior a la fruición del bien (Polo, 1999, p. 21).

En este sentido, el amor personal no es carente, sino sobreabundante; por eso, se entrega. El amor personal posee tres dimensiones, distintas jerárquicamente entre sí en el hombre, que de mayor a menor son las siguientes: *aceptar, dar y don*.

El dar y el aceptar comportan el don, lo cual quiere decir, en definitiva, que la estructura del dar es trina y no dual. Sin embargo, como la persona humana es dual o coexistente, pero de ninguna manera trina, el hombre necesita de su esencia para completar la estructura

donal. El hombre solo puede dar dones a través de su esencia (Polo, 1999, p. 220, 221).

Ahí se manifiesta el servicio. Cada persona humana es, como criatura y en primer lugar, un aceptar amante respecto de Dios (también respecto de los demás); es, en segundo lugar, un dar, o sea, una entrega amorosa personal respecto del Creador y de los demás; y en tercer lugar, es un don amoroso respecto de ellos.

Las tres dimensiones del amar personal nos ponen sobre la pista de que el amor humano es un amor interesado. Aquel amor cuyo interés consiste en interesarse por y, por tanto, establecer un lazo de unión, de comunidad, donde el dar y el aceptar comportan un don. Es la apertura a un alguien. Mientras que si nos abrimos a un algo, nos abrimos a lo que es inferior y se da la degradación de quien se abre. En esta segunda apertura no cabe el servicio. El amor interesado —ese amor que se interesa por— se trunca en la medida en que el interés se vuelve interesado. La mirada ya no se dirige hacia el otro, sino que permanece en la búsqueda de uno mismo. Es la manifestación egoísta de quien ama interesadamente por lo que desea alcanzar.

¿Qué se requiere para que el amor interesado realmente se interese por, cree esos lazos de comunidad y sea interesante en las relaciones personales para quienes nos abrimos? Lo que se requiere es que ese amor interesado sea cada vez más desinteresado. ¿Puede el amor interesado volverse desinteresado? Obviamente, el amor desinteresado es el amor que Dios tiene por cada uno de nosotros. Es desinteresado porque no necesita de nosotros para incrementar o perfeccionar su capacidad de amar. En este sentido, no cabe que un amor interesado se vuelva desinteresado, ya que el amor desinteresado es propio y exclusivo de Dios.

No obstante, un amor humano auténtico trata de imitar ese desinterés en la medida en que se abre al verdadero amor desinteresado y, de ese modo, el interés se vuelve cada vez más desinteresado en el sentido de no esperar nada a cambio. Sin embargo, sostiene santo Tomás que la correspondencia es intrínseca al amor humano. Por tanto, renunciar a ella es ilegítimo no solo en sentido moral, sino ontológico. Un amor no correspondido es monstruoso; por tanto, hablando en absoluto, no existe (*Summa contra gentes*, L. III, cap. 151).

La observación de santo Tomás nos pone sobre la pista: sin correspondencia, el amar no es un trascendental, no tiene cabida ni el aceptar, ni el dar, ni el don. Y cabría decir que, ante la ausencia del amor personal, las acciones humanas carecen de ese sentido moral. La correspondencia pone de manifiesto que la persona se abre a un alguien, pues, lo propio de la persona es amar.

De otro modo lo señala Polo (1999) cuando señala que lo más característico del hombre como ser personal es

la asimilación adverbial al Hijo. ¿Ser hijo de Dios tiene significado moral? Sí: comportarse como hijo. La filiación tiene un sentido trascendental —aceptar y dar—, y un sentido moral, en tanto que el comportamiento filial es de orden esencial. Con otras palabras, la moral no es trascendental, sino que deriva de los trascendentales personales, y aparece en tanto que el hombre actúa (p. 228).

Las virtudes cobran sentido, por consiguiente, desde el amar personal. Una vida no amada no puede ser virtuosa. Un amor interesado que no *se interesa por* es la funcionalización del amor. Y, en ese crecimiento, la sociedad debe facilitar que el servicio pueda manifestarse con toda su amplitud. En efecto, “el hombre es

esencialmente social. Y eso quiere decir, por lo pronto, que la sociedad permite y ha de favorecer el crecimiento moral. Sin interactuar sería muy difícil adquirir virtudes [...] su naturaleza es moralmente perfeccionada por la interacción” (Polo, 1999, p. 206).

Y justamente en el crecimiento moral y su anclaje en el amor personal, radica el poder del servicio. “Atender a las necesidades humanas es un deber moral, que abarca tanto el necesitar propio como el ajeno. En todas las épocas las virtudes morales se adquieren en la medida en que se colabora” (Polo, 1999, p. 206).

Conclusiones

Los tiempos en los que vivimos avizoran un futuro incierto no solo para la Universidad, sino también para la sociedad y las distintas instituciones que la conforman. Pero una cosa queda clara de lo expuesto: la búsqueda de la verdad compromete al ser humano por entero. Y ese compromiso es un camino en el que se ven involucradas la inteligencia y la voluntad. En ese compromiso, no es posible avanzar en el conocimiento de algo si no nos mueve el amor, ni tampoco amar algo en lo que no vemos racionalidad, pues, “no existe la inteligencia y después el amor: existe el amor rico en inteligencia y la inteligencia llena de amor” (Benedicto XVI, 2009a, n. 30). Si verdad y bien están unidos, también lo están conocimiento y amor. De esta unidad deriva la coherencia de vida y pensamiento, la ejemplaridad que se exige a todo buen maestro. Y, no cabe duda, el contexto apropiado para esa búsqueda de la verdad lo constituye la Universidad en la medida en que se percibe a sí misma como una escuela al servicio de la verdad.

Referencias

- Altarejos, F. y Naval, C. (2004). *Filosofía de la educación*. Pamplona: EUNSA.
- Altarejos, F., Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2007). *Retos educativos de la globalización: hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: EUNSA.
- Aristóteles (1970). *Política* (edición bilingüe y traducción por Julián Marías y María Araujo; introducción y notas de Julián Marías). Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Beck, U. (2012). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Benedicto XVI (2005). Discurso del Santo Padre Benedicto XVI en la ceremonia de apertura de la Asamblea Eclesial de la Diócesis de Roma. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2005/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20050606_convegno-famiglia.html
- Benedicto XVI (2009a). Encuentro con el mundo académico: discurso del Santo Padre. Recuperado de https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2009/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20090927_mondo-accademico.html
- Benedicto XVI (2009b). Encíclica *Caritas in veritate*. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html
- Benedicto XVI (2011). Encuentro con los jóvenes profesores universitarios: discurso del Santo Padre Benedicto XVI. Recuperado de <https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2011/>

- august/documents/hf_ben-xvi_spe_20110819_docenti-el-escorial.html
- Birmingham, C. (2004). Phronesis a model for pedagogical reflection. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 313-324.
- Del Portillo, A. (2013). La Universidad en el pensamiento apostólico y acción apostólica de San Josemaría Escrivá de Balaguer. En *San Josemaría y la Universidad* (pp. 67-85). Chía (Colombia): Universidad de La Sabana.
- Fidalgo, J. M. (2013). *Educación a fondo: una mirada cristiana a la posmodernidad*. Pamplona: EUNSA.
- García Amilburu, M. (2010). La misión de la universidad en y para el siglo XXI en los textos recientes de Benedicto XVI. *Estudios sobre Educación*, 18, 277-293.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2001). El profesorado de Universidad en el tercer milenio: el nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades. *Revista Española de Pedagogía*, 59(220), 441-465.
- Juan Pablo II (1998). *Fides et ratio*. Carta encíclica.
- Llovet, J. (2011). *Adiós a la Universidad: el eclipse de las humanidades*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Newman, J. (1996). *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona: EUNSA.
- Parra, C. (2005). La Universidad, institución social. *Estudios sobre Educación*, 9, 145-165.
- Plato (1925). Plato in twelve volumes (Vol. 9 translated by Harold N. Fowler). Cambridge, MA, Harvard University Press/Londres: William Heinemann Ltd.
- Polo, L. (1970). La crisis de la Universidad. En *la Universidad en crisis* (pp. 5-26). Sevilla: Prensa Española.
- Polo, L. (1993). *La institución universitaria*. Piura: Universidad de Piura. Recuperado de <http://www.leonardopolo.net/textos/instuniv.htm>
- Polo, L. (1994). *El profesor universitario*. Piura: Universidad de Piura.
- Polo, L. (1997). *El profesor universitario*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Polo, L. (1999). *Antropología trascendental: la persona humana*. Pamplona: EUNSA.
- Polo, L. (2002). *Introducción a la filosofía*. Pamplona: EUNSA.
- Rodríguez, A. y Altarejos, F. (2009). La libre donación personal: libertad íntima y libre manifestación humana desde la filosofía de la educación de Leonardo Polo. *Cuadernos de Anuario Filosófico*, 214, 91-100.
- Sandoval, L. Y., Rodríguez A. y Ecima I. (2010). Ethical qualities of professional development of the educator a humanistic perspective needed to manage a new way to see the quality of education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2589-2593. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.378
- Sellés, J. F. (2007). Las dualidades de la educación. *Educación y Educadores*, 10(1), 135-160.
- Sellés, J. F. (2010). *Riesgos actuales de la Universidad: cómo librarse de ellos*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Sellés, J. F. (2013). *Los tres agentes del cambio en la sociedad civil: familia, Universidad y empresa*. Madrid: EUNSA.
- Tomás, S. (1962). *Opera omnia*. Torino: Marietti.

Tertuliano, Q. S. F. (1987). *De idolatría* (critical text, translation and commentary by J. H. Waszink and J. C. M. van Winden; partly based on a manuscript left behind by P. G. van der Nat (Leiden [etc.], Brill)).

La vida y el reto contemporáneo de educar para la paz

María Elvira Martínez A.

Introducción¹

En momentos en que la paz es quizá el más anhelado bien nacional y global, en momentos en que la educación para la paz se hace pertinente y relevante, las consideraciones sobre la vida como su primera condición de posibilidad, sobre la “co-rresponsabilidad” ante la vida como una exigencia moral ineludible y sobre el “cuidado” como modo propio de esta corresponsabilidad, son objeto de este estudio.

La paz es “salud” del cuerpo. La paz es “vía” ancha para la concordancia de lo diverso en la naturaleza. La paz es “armonía” de lo diverso social. La paz es consecuencia de la implementación del derecho en la historia, como diría también Kant. Pero, sobre todo, la paz es la “afinidad”, la “sintonía”, la “concordancia” con la vida.

En este orden de ideas, comenzaré con consideraciones sobre “la vida” en su sentido biofísico. Iré avanzando hacia consideraciones sobre la “vida natural humana”. Y luego abordaré reflexiones sobre la vida consciente y libre —las posibilidades de la vida biográfica— y algunas de sus implicaciones relacionales tanto morales como jurídicas y políticas. Ofreceré, en algunos momentos, diálogo con consideraciones filosóficas al respecto, y cerraré el texto con algunas observaciones sobre la perspectiva de la vida humana en su horizonte cristiano.

1 Agradezco de manera particular los valiosos diálogos que pude tener con Ilva Myriam Hoyos Castañeda, reconocida académica y jurista colombiana, y que me permitieron contrastar en unos casos, perfilar en otros, y en todo caso madurar varias de las ideas aquí expuestas y que se enmarcan en el contexto de uno de mis principales intereses investigativos: la filosofía de la vida.

Si Aristóteles puso de relieve hace ya más de veinticinco siglos que “el ser se dice de muchas maneras”, este texto quiere seguir aquella brillante intuición, afirmando que “la vida puede decirse de distintas maneras”.

La vida, y particularmente la vida humana (pues incluye funciones vegetativas y sensitivas y, sin embargo, no se reduce a ellas, sino que expresa otras, nuevas y distintas), no es solo un “hecho biológico”, sea lo que sea lo que se entienda por tal. La vida tampoco es, sin más, un acto de conciencia, que capta información, ni un acto de autoconciencia, a partir del cual es posible orientar los dinamismos puramente biocorporales en clave de autonomía. Tampoco es, sollo, pulsión o energía psíquica que emite contenidos emocionales. Y tampoco es pura relación, a pesar de que en soledad, en clausura o aislamiento, la duración de cualquiera de los “fenómenos” antes descritos se reduce significativamente.

A más a más, la vida es una especie de fuerza que mueve imperiosamente a construir novedades distintas de sí, fuera de sí. Es lo que llamamos “artefactos”, y que para el caso de la vida humana, son “artefactos culturales”, desde la palabra hasta el pentagrama, desde el número hasta la casa y la ciudad y el vestido y la máquina.

Y no puede negarse que, sea cualquiera que sea la causa de ello, la vida no solo tiene “aspiración” de permanencia, sino que la “exige” como condición suya de posibilidad: “duración”, una cierta superación de lo efímero y puramente temporal.

Pero, por supuesto, quién puede negar que la vida, y particularmente la vida humana, es una actividad —una muy especial actividad— *capaz de articular diversidad, en simultaneidad*. Este es, a mi modo de ver, uno de los rasgos de la vida que, en este ensayo, quiero resaltar.

Ciertamente, las distintas miradas de la ciencia experimental pueden centrar su atención en alguno de estos aspectos, y permitir una comprensión detallada y profunda de ellos: la genética o la neuropsicología como ciencias básicas, las ciencias del medio ambiente, las ciencias de la educación o la sociología como ciencias humanas. Y ciertamente otras “miradas”, como el arte o la política o la religión, pueden ampliar el espectro, poniendo de manifiesto distintos acentos y distintos alcances de la vida.

No obstante, también quiero resaltar aquí que quizá es la filosofía la disciplina a la que de manera más propia le puede corresponder esa aproximación a la comprensión de “la vida”, en lo que ella es, como tal, y que sin despreciar las otras exploraciones tiende a penetrar las concreciones particulares para alcanzar lo que podría llamarse la “condición —necesaria y suficiente— de posibilidad de sus fenómenos”: una cierta actividad capaz de articular, no solo de yuxtaponer, dinamismos, fuerzas, impulsos, tensiones, hacia dentro y hacia fuera, temporales y no temporales a la vez.

Así pues, en la medida en que este ensayo presenta algunos de los rasgos fenoménicos de la vida (quizá algunos de los más significativos rasgos) y, a la vez, resalta sus diferencias y sus convergencias, sin quedarse en ellas sino buscando su centro y su fuente articuladora, este ensayo tiene un cierto carácter filosófico.

Consideraciones sobre la vida biológica en general

Creo que lo pertinente aquí es comenzar por presentar lo que se quiere significar con “vida biológica”.

La Biología estudia los “seres vivos”, su origen, su evolución, sus propiedades. Y observa “lo que los seres vivos tienen en común” y también “lo que distingue” las diferentes formas de vida.

Por tanto, cuando comienzo este apartado hablando de “vida biológica” me refiero a estos aspectos que la biología resalta respecto de la vida. Qué pone de relieve la biología sobre el origen de la vida? ¿Qué sobre su “evolución”? ¿Qué sobre sus funciones? Hasta qué punto la biología permite identificar aquello “común” a todos los seres vivos? ¿Cómo explica la diversidad?

Si bien la biología considera los seres vivos, establece, por ejemplo, que en todos es posible identificar una perspectiva estructural y otra funcional. Por tanto, ya este solo aspecto nos permite concluir que “la vida”, en su perspectiva biológica, admite estructura y función. Es decir que se expresa en categorías espacio-temporales.

Y ello significa que características propias de la materia son asumidas sin por ello ser la vida idéntica a cualquier “cosa material”. La biología es una disciplina que nace y se desarrolla como distinta de la física y de la química justamente porque su objeto de estudio no es el mismo (ni material ni formalmente): un “organismo” o un “individuo vivo” no se consideró “lo mismo” que un cuerpo “inerte”.

De hecho, la pregunta que guía este apartado es si, y en qué sentido, siendo la vida “biológica”, es decir, instalada físico-químicamente, no obstante, no es

exactamente lo mismo que cualquier otro proceso físico-químico.

Comienzo poniendo de relieve que la vida biológica, tal como se ha manifestado en la historia de la evolución, ha sido, en sí misma, algo que no se ha interrumpido: en efecto, asistimos continuamente al hecho de que los individuos que viven, en un cierto momento, dejan de vivir; y sabemos también, por datos provenientes de la ciencia, que la vida de una especie puede, en algunos casos, desaparecer, incluso que la vida de un “género” es, al menos, difícilmente calculable respecto de su inicio o de su desaparición: cuándo apareció la vida “animal”, por ejemplo, no se puede decir con precisión, menos aún si no se sabe con claridad cuál es el límite estructural y funcional que la diferencia de la vida vegetal. Ahora bien, la vida como tal, parece que tuvo un origen en el tiempo, al menos en lo que toca a nuestro planeta (las hipótesis más consensuadas hablan de que los primeros “organismos”, unicelulares, aparecieron entre 3800 y 3500 millones de años atrás), y desde entonces no se ha interrumpido².

Su permanencia es condición de su posibilidad. Tu vieron que transcurrir 3000 millones de años para que se diera el paso de los organismos unicelulares a los pluricelulares. De hace 500 millones de años para acá, ciertamente, ha habido variaciones espontáneas y selección natural de los más aptos. Aunque parece que también hoy existen especies que no han variado desde su origen, llamadas “fósiles vivientes”. Y para no omitir el caso de la vida humana, esta aparece en la historia de nuestro planeta hace tan solo 2 millones de años (*Homo habilis*) y tan solo hace aproximadamente 40 000 aparece

2 Las distinciones entre macroevolución y microevolución no afectan la afirmación (Grassé, 1984, p. 393).

el *Homo sapiens sapiens*³. En todo caso, la vida se ha mantenido como un cierto “estado de cosas”, en el que la *capacidad de autoconservación y de autoorganización se han dado simultáneamente y sin interrupción*⁴. Eso sí, una vez que las condiciones físicas y químicas de la materia y del cosmos así lo han permitido.

Ciertamente, cabe la pregunta de si la materia inerte también ha sufrido un “proceso” semejante. De hecho, parece que una vez “puesta” en condiciones espacio-temporales ha permanecido y se ha “autoorganizado” orientándose hacia condiciones “estables”. En este sentido, materia y vida parecen seguir un mismo dinamismo, una misma “tendencia”.

No obstante, el siglo XX ha puesto de relieve una diferencia significativa entre la tendencia a la organización de la materia y la tendencia a la autoorganización de los organismos. Parece que los sistemas de materia inerte, sistemas cerrados, que solo pueden intercambiar con otros sistemas de energía, tienden al desorden y al estado de equilibrio con temperatura cero, mientras que los sistemas vivos, que son sistemas abiertos capaces de intercambiar energía y también materia, tienden al orden y a estados termodinámicos con temperatura⁵. De

3 Una narración cuidadosa de los descubrimientos y dataciones acerca del origen y la evolución del hombre se encuentra en Marmelada (2006).

4 “Los seres vivos precisan unos componentes concretos (proteínas y lípidos) y un sistema de función primordialmente informativa (ácidos nucleicos). Los primeros sin los segundos darían origen a formaciones que no se pueden copiar y reproducir y los segundos sin los primeros no podrían expresar su información para permitir la copia” (Pardo, 2007, p. 554).

5 Para profundizar en esta idea, véase la ley de la entropía.

hecho, parece que instante tras instante el universo se hace cada vez algo más desordenado y que asiste a un progresivo deterioro hacia el caos y hacia la indiferenciación. No obstante, los seres vivos permanecen, y su tendencia va más en la línea de mayor complejidad, de mayor articulación sistémica, en una especie de “lucha” contra la entropía. Como puso de relieve Schrödinger en su libro *¿Qué es la vida?*, los sistemas vivos se caracterizan por la neguentropía, para compensar así la tendencia a la degradación (Schrödinger, 2005).

Por tanto, ya las distinciones básicas de la biología entre seres inertes y seres vivos nos permiten pensar que la vida es una fuerza y un dinamismo que hace posible la conservación de sistemas alejados del estado de equilibrio, asunto verdaderamente escaso e improbable comparado con la tendencia mayoritaria a la degradación de los sistemas puramente físicos. Y si la materia “ha permanecido”, más parecería que su organización responde a una tendencia análoga y afín a la vida, y que sin esta última, quizá, la materia no se expresaría en formas “sistémicas” sino caóticas, lo cual, en síntesis, permite pensar que la vida puede haber estado al comienzo de la ordenación del cosmos, como su condición de posibilidad.

Muchos de quienes leen estas consideraciones podrán estar pensando, una y otra vez, en la muerte. Podrán estar diciéndome: ¿pero cómo no ver que los vivientes, fácticamente, disminuyen sus fuerzas, sus niveles de conciencia, sus actividades, con el paso del tiempo, y que, más tarde o más temprano, siempre llega un momento en el que cesan todas sus funciones y su organización desaparece?

Mi respuesta va en la siguiente línea argumentativa: la vida, bien se la considere desde la perspectiva filogenética o desde la ontogenética, muestra una característica:

*tendencialmente*⁶ empieza a decrecer una vez ha garantizado nueva vida. Y ello se confirma particularmente (aunque no exclusivamente) por la reproducción: gracias a este hecho, la vida de una especie continúa en nuevos individuos⁷.

Ciertamente, en la materia —como su lugar propio— aparece la actividad vital. No obstante, no en cualquier materia, no en cualquier asociación química, sino en una muy determinada: una célula —unidad mínima morfológica y funcional susceptible de ser considerada viviente— que es tal gracias a la información genética contenida en su núcleo. Y dicha información genética es tal gracias a una muy específica combinación molecular (ADN y ARN).

Lo interesante es que, incluso en la célula, su unidad estructural y funcional tiende a mantenerse durante el tiempo necesario para que la vida se instale y se

6 Se dice “tendencialmente”, mas no “necesariamente”, pues, con certeza, en “el mundo de la vida”, a diferencia del “mundo puramente físico”, las acciones de los cuerpos se leen respecto de “propensiones”, más que de “leyes fijas”. Nada impide la muerte antes de la actividad reproductiva en *algunos* individuos, pero no por ello se invalida la “tendencia” o “propensión”. Por lo demás, tampoco es solo la “reproducción” la única función que garantiza la vida de la especie, al menos si se piensa en la vida humana: su versatilidad es tal que ha dado lugar, en la historia, a otras formas de fecundidad, como las diversas manifestaciones de la cultura.

7 En los virus se habla, propiamente, de *replicación*. Para el caso de las células somáticas, se habla de mitosis, “mecanismo por el cual las células [...] no reproductivas se perpetúan a sí mismas durante su crecimiento y mantenimiento normales”. Además, está el caso de la reproducción propiamente sexual (Suzuki y Knudtson, 1991, p. 65).

perpetúe. La célula empieza a perder su unidad, y su fuerza dinámica, tras haber cumplido su función (Lizarbe, 2007); y lo mismo se proyecta en cada órgano de un cuerpo vivo, y en el cuerpo individual como totalidad. Los componentes químicos pueden permanecer, pero ya no molecularmente asociados. No obstante, la fuerza y la actividad misma que es la vida (ya instalada en una nueva unidad física) han quedado inalteradas. La muerte aparece, entonces, como una especie de “cambio de piel” de la vida. Es un cambio accidental en relación con la vida de una especie o con la vida en general.

La actividad de la vida no parece ser cambio, ni local, ni accidental, ni sustancial. Sí podemos decir que ella “es” una especial dinámica que invita a cambios locales, accidentales y sustanciales de la materia apta. Construye un “topos” que atrae hacia sí asociaciones moleculares especiales a las cuales informa y dinamiza —esto es el sentido de “animación”—, para impulsar la formación de organismos, en un ciclo de crecimiento coordinado y de reproducción, y solo entonces va abandonando el lugar y va “soltando” las asociaciones físico-químicas hasta permitir su desintegración.

Quizá pueda decirse que la muerte no es una interrupción de la vida —pues la vida no es discontinua—, sino que responde más a esa tendencia de la materia, ya aludida: la entropía y el desorden.

Con certeza, y en todo caso, la muerte es muy propiamente un hecho biológico. Y ya de regreso de este *excursus* puntual sobre la muerte, puede decirse que justamente porque la vida es ese tipo de actividad autoorganizadora y autoconservadora, por ello, es *íntima*, anima desde dentro; y es *causa de unidad de lo diverso*, de la complejidad de los organismos, y es *reguladora y regulada* al mismo tiempo, porque hace posible un orden

interno, que armoniza todas las partes y funciones del cuerpo que anima.⁸

Por lo demás, aunque la vida biológica manifieste un cierto carácter de *fin en sí misma*, no por ello es *autosuficiente*, porque en cuanto *instalada* en un ser corporalmente individuado exige —para la realización de su fin— la relación con otros seres y con el entorno. Por ello, es un “sistema abierto”. La biología contemporánea nos confirma claramente esta tesis, pues, en última instancia, ningún ser vivo alcanza su identidad por exclusivos factores genéticos, sino siempre, al mismo tiempo, por factores ambientales⁹. Por tanto, si el ser viviente, que es de quien se predica la vida, debe relacionarse activamente con su medio para autoconservarse, *la vida también es relación*.

Detengámonos un poco en la función reproductora, propia de la vida. Con palabras de Varela:

La reproducción debe ser considerada como una complejidad adicional superpuesta sobre una identidad más básica, la de una unidad autopoietica [...]. La reproducción es esencial para la viabilidad de lo viviente a largo plazo, pero una unidad sólo puede reproducirse cuando existe una identidad (Varela, 2002, pp. 55-56).

8 Las explicaciones que respecto a la vida como *autopoiesis* hace Varela (2002) en su libro *El fenómeno de la vida* coinciden en mucho con las características aquí mencionadas.

9 “La idea de organismo implica una dialéctica complicada: un sistema viviente se estructura a sí mismo como una entidad distinta a su medio ambiente mediante un proceso que genera, a través de este mismo proceso, un mundo adecuado para él”, y ello es así, hasta el punto que las propiedades del sí mismo y de su correspondiente mundo se desarrollan como consecuencia de sus interacciones (Varela, 2002, p. 77).

Y cuanto mayor complejidad orgánica y mejor desarrollo funcional tiene un individuo, más clara la función reproductiva vinculada a la diferenciación sexual. La reproducción asexual, como es sabido, se verifica en formas muy sencillas de organización animal y vegetal.¹⁰

En todo caso, el cuerpo de cualquier viviente, estructurado orgánicamente, tiene como base fundamental de sus procesos biológicos las células. Hoy es ampliamente reconocido que, a pesar de que todas las células que conforman la corporeidad de un determinado individuo vivo comparten una misma información genética, según la cual ese individuo pertenece a una determinada especie, hay diferenciación en las *clases de células*, de las cuales la más significativa es la que la genética establece entre las “células germinales” y las “células somáticas” (Suzuki y Knudtson, 1991, p. 64 y ss.).

En los vegetales, cuya reproducción es asexual, de todas formas, hay una clase de células, las “células embrionarias”, cuya característica es la “totipotencia”, gracias a la cual mantienen la capacidad de multiplicarse y diferenciarse; por ello, son las que se encargan del crecimiento y de la regeneración de la planta.

Ahora bien, para los casos de reproducción sexual, tanto de vegetales como de animales, solo la unión de una célula germinal masculina con una célula germinal

10 Es la partenogénesis, en la que el óvulo sin fecundar se segmenta gracias a factores ambientales (insectos, anfibios, reptiles y algunas plantas); también se da el caso de la gemación en individuos unicelulares, como las esponjas: se forma una prominencia o yema sobre el individuo progenitor, el núcleo de la célula se divide y una parte va a la yema, la cual luego se separa y se convierte en un nuevo individuo. En las plantas, la reproducción por esporas es también asexual (*Gran Enciclopedia Rialp*, voz *reproducción*).

femenina hace posible la fecundación y la formación del cigoto, nueva célula totipotente, que, por división, irá haciendo posible el crecimiento y la diferenciación “orgánica” en su interior, lo cual también se llama reproducción natural de un nuevo individuo vivo.

La información genética del nuevo individuo implica simultáneamente vida y especie, sin solución de continuidad. El nuevo individuo es, desde el primer momento de su individualidad biofísica, *ser único (diferenciado), aunque al mismo tiempo, igual a los de su especie* (Sarmiento, Ruiz-Pérez y Martín, 1996, p. 40 y ss.).

El llamado *acto sexual* —entre individuos de distinto sexo, de especies superiores— es posible cuando los órganos reproductivos están lo suficientemente formados para la emisión de células germinales sexuadas. En la mayoría de los casos, los periodos fértiles de la hembra coinciden con su comportamiento sexualmente receptivo.

En el contexto de los procesos naturales, dada la unión sexual en tiempo fértil de la hembra —o la mujer—, no es posible escindir el acto sexual de la emisión de células germinales ni tampoco evitar la tendencia a la fecundación de una célula germinal femenina por una célula germinal masculina.

A la luz de estas precisiones es claro, por tanto, que dados ese impulso y esa tendencia de la vida a su autoconservación, no pueda razonablemente decirse que un óvulo ya fecundado no es un nuevo individuo que inicia —desde sí mismo¹¹— una serie de funciones conducentes a la permanencia de su vida y de su especie.

11 No es excluyente que inicie sus funciones *desde sí* y que, al mismo tiempo, necesite la *cooperación de otro* (el cuerpo de la madre), para la protección de su frágil desarrollo.

No obstante, y dada la “instalación material” de la vida, sus procesos naturales de la autoconservación se dan *en el tiempo*; la vida se pliega a la instancia temporal de la materia. Y, por ello, no puede pretenderse que el individuo recién conformado tenga el tamaño de un adulto ni que ejerza las funciones del adulto. En este sentido, es preciso recordar que, si en un primer momento el nuevo individuo es *totipotente*, en el tiempo irá especificando sus funciones y haciendo posible la conformación de diversos órganos en su interior. Así, el individuo se hace, en el tiempo, *pluripotente*, sin que, por ello, pierda su unidad básica: su carácter de *individuo*. En el tiempo aparecen, por tanto, unas funciones y unos órganos más rápidamente que otros.

En todo caso, y esta es una consideración importante, afirmar la *potencia* respecto de un individuo no es lo mismo que afirmar su mera *posibilidad*. La diferencia no es ni de matiz ni simplemente terminológica. La *potencia* que aquí se afirma se predica de un individuo que *ya vive*. Además, se afirma de un individuo que vive según el modo que corresponde a una determinada especie, tanto que nadie podría pensar con cordura que un ser concebido gracias a la fecundación de un óvulo humano, por un espermatozoide humano, al cabo de unas semanas de gestación, podría venir a ser pez, por ejemplo. Esa *potencia* es, a la vez, fuerza vital y principio unificador y dinamizador que dirige procesos hacia fines específicos precontenidos.¹² En última instancia, tendría que admitirse que la primera célula embrionaria (primera expresión corporal de un viviente) contiene desde el primer momento, y sin que, por ello, medien consideraciones de

12 De hecho, esa fuerza dinamizadora y esos fines específicos están científicamente reconocidos por la genética en los cromosomas y en la información genética en ellos contenida.

tamaño ni de estructura, un principio activo que incluye la plenitud de propiedades de la especie —la información genética—, y que es dicho principio el que dirige el desarrollo del cuerpo hacia el estado apto para un nuevo proceso reproductivo. Así es como la *autoconservación* de la vida se manifiesta en los seres naturales. La *totipotencia inicial*, y la *pluripotencia posterior*, en el proceso de desarrollo corporal de un individuo, significa plenitud de vida y de vida de la especie, a pesar de que el crecimiento y la definición de órganos y funciones del individuo concreto dependa del tiempo.

Antes de concluir estas consideraciones sobre la *vida biológica*, conviene hacer dos precisiones adicionales.

La primera, que para el contexto de lo biológico, no es lo mismo *cuerpo* que *cosa*. Un *cuerpo* es una totalidad física en la que permanecen coordinados armónicamente una diversidad de órganos y de funciones, gracias a un principio interno de movimiento —*psique*, en el lenguaje aristotélico—,¹³ o, en términos de la biología contemporánea, gracias a la interacción mutua entre la *información genética* contenida en un núcleo de sus unidades básicas: las células y su entorno. Una *cosa* es una totalidad física en la que la coordinación de sus partes y la realización de sus funciones no depende de principio interno alguno de movimiento, sino exclusivamente de factores externos. Un cristal, por ejemplo, aunque crezca no está vivo, “ya que los componentes del sistema no se generan desde adentro”. Además —complementa Varela— un cristal es un sistema cerrado, que no admite interacciones mutuas con su entorno (Varela, 2002, p. 33).

13 Causa simultáneamente eficiente, formal y final del cuerpo vivo (Aristóteles, libro II, cap. IV, § 3).

La segunda precisión es que, también en el contexto biológico, un *embrión*, un *órgano* y un *tumor*, difieren entre sí esencialmente, a pesar de que, en tres casos impliquen un *conglomerado celular*: el *embrión* es un nuevo individuo potencialmente apto para la vida al exterior del cuerpo y del útero en el que temporalmente está ubicado. Es autónomo, aunque no sea autosuficiente (Varela, 2002, p. 59). El *órgano* es una parte natural del cuerpo, capaz de ejercer unas funciones propias dentro de ese cuerpo; es decir, no es apto para vivir separado del cuerpo. El *tumor* es un agregado celular, anormal, dado en un tejido o en un órgano, que puede crecer hasta afectar al cuerpo si no se le extirpa a tiempo.¹⁴

Algunas consideraciones filosóficas sobre “la vida” que subyace a los fenómenos biológicos

Las agudas y aun relevantes intuiciones aristotélicas parecen ser corroboradas por nuestra biología contemporánea, lo cual a mi modo de ver pone de presente que la búsqueda desinteresada del saber permite a la racionalidad filosófica, todavía con métodos distintos de los de la ciencia experimental, alcanzar conclusiones perdurables en el tiempo: Aristóteles supo ver la diferencia (y al mismo tiempo la compatibilidad) entre la materia y la vida. Ya su teoría hilemórfica —en especialválida para los vivientes— revelaba que, mientras la materia es un

14 “Masa anormal de tejido, cuyo crecimiento excede y es incoordinado con el del tejido normal, y persiste en la misma manera excesiva después de cesar el estímulo que evocó el cambio [...] En los tumores, el crecimiento es espontáneo, es decir, no se puede reconocer la razón del mismo en base al organismo; el tumor crece sin un fundamento ordenado a la totalidad del organismo” (*Gran Enciclopedia Rialp*, voz *tumor*).

principio potencial de la naturaleza cercano a la nada —e informe en sí mismo—, lo que actualiza los seres, dirige su actividad, y los ordena, es la forma. Y, en este contexto, la vida es de carácter formal, y “actual”, mientras que la materia no (Aristóteles, II, 4, § 4 y II, 1, §5).

Ahora bien, este carácter formal y actual de la vida es compatible también con una perspectiva teleológica ya evidenciada por Aristóteles. La vida es *fin del organismo, pero también la vida es fin de sí misma*. El *fin (el propósito) de la vida es vivir* y de la misma manera como, sin intervalo temporal, “se ve y se ha visto”, sin intervalo temporal “se vive y se ha vivido” (Aristóteles, IX, 6, 1048b, 25). La acción de vivir no se distancia ni espacial ni temporalmente de su fin propio, que es la vida misma.¹⁵

En este sentido, la vida es un acto que denota un movimiento distinto de todos los demás. El movimiento local implica que el lugar A queda atrás, espacial y temporalmente hablando, porque se ha alcanzado un lugar distinto, B. El cambio accidental también implica que una cierta característica desaparece del individuo, al tiempo que una cierta nueva característica aparece. El cambio sustancial es aquel que comporta la desaparición del individuo como un todo, porque su nota definitoria se transforma.

Pero la actividad propia de la vida no es cambio de lugar: su “lugar” —digamos en términos amplios, la célula— es siempre el mismo. Pero tampoco la vida es “cambio”, ni accidental, ni sustancial, justamente por-

15 Más adelante se verá que la vida biológica, la vida materialmente inscrita, es, al mismo tiempo temporal; incluye relaciones y operaciones trascendentes que solo son posibles en el tiempo. He aquí una de las notas más llamativas de la vida: que simultáneamente es sin el tiempo y con el tiempo.

que ella es la actividad que permanece haciendo posibles (dinamizando y dirigiendo) los cambios (funcionales o estructurales) de los cuerpos.

La vida es “praxis”, diría Aristóteles. Actividad que está *siempre* retroalimentándose, actividad capaz de automantenerse, actividad que es siempre la misma.

Ahora bien, la instalación de la vida en una cierta clase de materia da lugar a un tejido único, susceptible de diferenciaciones.

Por eso, la vida se expresa de distintas maneras, configura distintos cuerpos, con distintas estructuras espaciales y con distintas funciones en el tiempo. La célula y su totipotencialidad inicial significan aptitud para la pluralidad y para la diversidad, sin que, por ello, se pierda ni la vida, ni el tejido celular, ni su unidad, ni su identidad específica. La vida es “leída” por unas escasas asociaciones moleculares y “traducida” de diferentes maneras.

Permítaseme hacer también aquí otra distinción filosófica, pues, no es el mismo el papel que desempeña la *potencia* en tipos de movimiento local y de cambio accidental, y el papel que desempeña la *potencia* en el tipo de actividad propio de la vida. Como precisó Aristóteles, “una es un cambio en disposiciones privativas y otra es un cambio que conduce a tener ciertos hábitos y determinada naturaleza” (Aristóteles, *Tratado del alma*, libro II, cap.V, § 5). En este contexto, un cambio cualitativo, es decir, una alteración, implica una especie de destrucción de la potencia hecho por aquello que la actualiza, mientras que el cambio propio del hábito implica “la conservación de lo que existe en potencia realizada por lo que existe en perfecta realidad”. En este sentido, por tanto, cuando se dice con propiedad de una vida en gestación que es un *ser en potencia*, o cuando se dice que es *totipotente*, se dice que tal potencialidad no está llamada a desapare-

cer, sino que, por el contrario, tiende a permanecer y a conservarse a través de los cambios. Es esta una argumentación que, de manera diferente, nos lleva también a concluir que la plenitud de vida humana del cigoto es la misma que la del ser adulto: humanidad individuada corporalmente.

Por último, es importante no confundir el alcance semántico de la potencia con el de la posibilidad. Mientras que la *potencia* se afirma de lo que ya es, en presente, la *posibilidad*, por su parte, se afirma, en cambio, de lo que aún no es. La potencia tiene entidad real; la posibilidad, solo entidad lógica. “Es posible que mañana llueva”, pero hoy y aquí “este que vive, puede (es decir, tiene potencia para) respirar”. En este contexto, la falacia consistiría en afirmar que el cigoto humano, por ejemplo, porque tiene potencialidades, tiene la posibilidad de ganar la humanidad o de perderla.

Algunas especificidades de la vida humana

Lo biológico de la vida humana

La vida humana, en cuanto vida, no excluye ninguna de las consideraciones previamente presentadas. Es vida y, por tanto, *fin de sí misma*. Es vida corporalmente individuada, y por ser vida, es fecunda y se reproduce; en y mediante la reproducción, se autoconserva, según la modalidad de una determinada especie.

Para la especie humana, entonces, cada nuevo cuerpo individual que aparece en el momento en el que un óvulo humano es fecundado por un espermatozoide humano —por muy pequeño y poco diferenciado que sea— es un cuerpo que, por tener en sí mismo el principio dinamizador de las funciones y estructuras orgánicas esencialmente humanas, es el cuerpo de un viviente humano.

No importa si la individuación corporal inicial responde a una única célula, genéticamente totipotente, pues, en el tiempo, da lugar a diferencias orgánicas y funcionales que no rompen con su unidad básica. Lo importante es reconocer que, desde el primer momento, ese nuevo individuo contiene toda la información genética que hace posible el desarrollo y la actualización —en el tiempo— de diversas *potencialidades* (que no es lo mismo que *posibilidades*), todas ellas específicamente humanas. (Tiene lugar ese tipo de cambio que es el propio de los hábitos). En este sentido, no es propio afirmar que en el cigoto humano se da una *hominización progresiva*, aun cuando sí se dé crecimiento humano y desarrollo humano progresivos. Mal puede decirse que al comienzo *no es plenamente humano*.

Como ya se advertía líneas arriba para el contexto general de la vida, también para la vida humana, el cigoto se comporta como un ser vivo individual desde la fusión de los gametos en el momento de la fecundación y no puede confundirse como un simple cúmulo de células. No es un simple órgano que aparece en el cuerpo de la madre ya en su época adulta ni es tampoco una especie de tumor que sobreviene en el cuerpo de la madre. El óvulo fecundado, dotado de una nueva identidad biológica, es un ser vivo con una original estructura de información, que es la base para su posterior desarrollo. Este *nuevo sistema* no es, pues, la suma ni la yuxtaposición de dos subsistemas, los del hombre y la mujer, sino una nueva y original combinación de información genética, que resulta ser el signo de su singularidad individual, así como testimonio de su pertenencia a la especie humana.

Como toda otra vida embrionaria, tiene un dinamismo bien definido: *capacidad de autocontrol* (homeostasis), *excitabilidad* (capacidad de respuesta a los estímulos de

naturaleza y orígenes diferentes) y *autorreproducción*, caracterizada por rasgos hereditarios y con tendencia evolutiva.

A ese ser vivo le corresponde el nombre de *individuo*, porque es un organismo dotado de *identidad*, entendida esta tanto en su *sentido estructural*, porque cuenta con una distinción corporal y una organización celular propia, como en su *sentido dinámico*, porque tiene una propia capacidad de desarrollarse y comunicarse: inicialmente con su madre, después con otros individuos de la misma especie y del entorno.

El proceso epigenético, caracterizado por las notas de la *coordinación*,¹⁶ la *continuidad*¹⁷ y la *gradualidad*,¹⁸ permite insistir en la idea de que el desarrollo embrionario se despliega según la dinámica diacrónica y sincrónica de la vida de un organismo. Ignorar esa unidad, que es de carácter intrínseco, es lo que permite entender, falazmente, que hay grados de humanidad dependiendo del grado de desarrollo corporal del individuo. Pero es claro que, en ese proceso epigenético, el desarrollo no implica individuos genéticamente distintos; el carácter continuo e intrínsecamente autónomo de la primera célula sustrae diferencias sustanciales de las distintas etapas de su desarrollo; tan solo hay *diferencias accidentales de tamaño y de estructura corporal* que para nada afectan su singularidad. Ese *desarrollo* es propio, diferenciado y autónomo, y no solo se manifiesta en los estados de cigoto,

16 El proceso manifiesta una secuencia coordinada, así como la interacción de la actividad molecular y celular.

17 El proceso indica que desde el inicio de la vida humana hay una diferenciación ininterrumpida y progresiva del nuevo ser humano.

18 En el proceso, se da un desarrollo permanente de carácter gradual (Comitato Nazionale di Bioetica, 1996).

mórula, blastocito, embrión y feto del no nato, sino también en los de niño, joven, adulto y anciano.

Esta misma idea, hemos de recordar, la defendió en 1984 el Informe Warnock, al considerar que

ningún estadio particular del proceso de desarrollo [humano] es más importante que otro; todos forman parte de un proceso continuo y, a menos, que cada etapa se lleve a cabo normalmente, en el momento adecuado, en la secuencia adecuada, el desarrollo posterior cesará (Committee of Inquiry into Human Fertilization and Embryology, 1984, p. 65).

Cada nueva vida humana es, por tanto, *la vida no de un ser humano posible, sino de un ser humano con potencialidades*, que se van actualizando mediante un proceso de profunda continuidad.

El embrión posee, pues, una identidad individual perfectamente reconocida desde el punto de vista genético y una historia individual, guiada por el programa genotípico, en cuyo despliegue no se producen saltos cualitativos ni cuantitativos que alteren su ser.

De las precedentes consideraciones podemos, por tanto, parcialmente concluir:

- Que si el embrión humano es un ser dotado de programa genético específico y de una potencialidad suficiente para desarrollarse corporalmente, en una interacción con el medio ambiente uterino, hasta permitir que el ser humano desarrolle todas sus potencialidades, el valor de la vida del embrión es, sin duda, la misma que la del nacido.
- Que la vida humana embrionaria, la cual se predica como una fase más de toda vida de un

individuo, necesite ciertas condiciones ambientales para poder crecer y desarrollarse (el útero materno, principalmente) no afecta para nada su carácter de ser viviente ni su individualidad propia. El nacido, y posteriormente el joven o el adulto, necesitan también otras condiciones ambientales para permanecer en la vida, y ello no va en detrimento de su individualidad propia ni de su autonomía.

- Que si desde el momento en que hay un óvulo fecundado de la especie humana hay una nueva vida humana, no parece razonable afirmar de ese mismo ser que hay etapas menos humanas y otras más humanas. Porque, según el principio de no contradicción, no se puede ser y no ser al mismo tiempo; por tanto, si esa vida es humana desde su primer momento, mal podría decirse que hay unas partes de tal individuo o unos tiempos, por ínfimos que sean, en los que él no es ser humano.
- Que si el desarrollo biológico del viviente humano, como de todo viviente, tiene una dimensión espacio-temporal y constituye un principio continuo y progresivo; esto es, un proceso ordenado, por cuanto se dan una serie de etapas en las que va en aumento el nivel de complejidad de un organismo, es porque el desarrollo se predica de un mismo ser viviente.

Ese nuevo individuo está, desde el primer momento, en condiciones de mantener su unidad corporal y, al mismo tiempo, de construir una diversidad orgánica y funcional, en la identidad de su especie: la humana.

Ahora bien, es sabido que la progresiva diversificación y conformación de órganos y de funciones, propia

de la epigénesis, se expresa desde el nivel más básico de funciones vegetativas y sensitivas, hasta las facultades propiamente racionales. Se sabe, por ejemplo, que el feto desarrolla intrauterinamente los órganos del oído, el tacto, la vista. Y que su cerebro se modela allí mismo, y que hay niveles de conciencia (Verny, 1988). No obstante, es uno y el mismo cuerpo —obedeciendo a una y siempre la misma información genética—, el que sirve de base y de centro del desarrollo.

En la medida en que el nivel vegetativo es el requerido para que la vida como tal permanezca y se transmita, ese nivel es quizá el que primero se consolida, temporalmente hablando. Nutrición y crecimiento, por ejemplo. Pero este nivel va desarrollándose paralelamente con la formación de órganos que son condición de posibilidad del desarrollo psicoafectivo y racional. El sistema nervioso central, la formación del cerebro, el desarrollo del tacto y la conformación de oído, por ejemplo. Todo ello se va formado sincrónicamente, y tan así que los avances recientes de la psicología prenatal llegan a postular interacciones entre la dimensión somática, la dimensión psíquico-emocional y la dimensión mental del embrión, las cuales son configuradoras de la identidad personal (Winnicott, 2006).

Según Tomatis (1990, 195), el embrión es tan persona como el feto, pues, la conciencia, aunque en un estado primitivo, está presente desde los inicios de la gestación, desde la formación de las primeras células. Y además de sostener que el feto posee cierto tipo de conciencia, Tomatis cree que el temperamento se fija veintisiete días después de la fecundación, y que la esencia de este se mantiene inmutable durante toda la vida.

De hecho, la conciencia es forma de vida y condición para la vida:¹⁹ es capacidad inmanente necesaria para los fenómenos básicos vitales, como la alimentación y los mecanismos de supervivencia, o como, más propiamente se evidencia, para los dinamismos sensoriales y emocionales de la vida animal. Ahora bien, en la vida humana, con el desarrollo estructural y funcional del individuo, la conciencia va tomando progresivamente la forma de autoconciencia, fundamento de la vida reflexiva y, por tanto, de las actividades cognitivas superiores, de la libertad, de la voluntad, y de la producción de formas culturales, como el lenguaje, el culto a la trascendencia o la creación y contemplación estética.

Pienso que es importante resaltar, a la luz de estas consideraciones, que, si bien el proceso de desarrollo humano tiene una dimensión espacio-temporal, ella no es identificable, sin más, con las proyecciones espacio-temporales requeridas para procesos puramente físicos. La vida tiene un cierto carácter “habitual” y retroalimentativo, cosa que no caracteriza los procesos puramente físicos y menos aún los técnicos; su figura sería el de una cierta espiral, mientras que la de los procesos físicos sería la línea recta. En este sentido, es preciso dar una más atenta consideración al espacio y al tiempo en su relación con la vida.

En todo caso, el hecho de que la suficiencia funcional racional se consolide paso a paso, como la suficiencia psicoafectiva y también la vegetativa, no implica que la identidad humana aparezca al final de ese proceso. Justamente al contrario: gracias a que la identidad humana está desde el principio es por lo que es posible

19 Varela alude a la “producción de significado” propia de lo vivo o a la “actividad *cognitiva* del sistema” (2002, pp. 87-89).

la continuidad del desarrollo corporal hasta el logro de su plenitud; plenitud que respecto de la vida se alcanza cuando el cuerpo hace posible la continuidad de la vida mediante la reproducción, gracias a la madurez de los órganos a los que dicha función les compete.

De esta forma, de la vida humana también se predica una de las notas propias de todo viviente: la *unidad*, que es perfectamente compatible con la *pluridiversidad*. Esta no exclusión de lo diverso frente a la unidad se advierte también cuando se advierte la vida no ya individual, sino de la especie; así, que la especie humana sea siempre la misma no anula la pluridiversidad de los individuos humanos.

Ahora bien: si ciertamente el individuo conformado en el cigoto es totipotente, y a la vez, unitario, y a la vez ofrece un nivel básico de autonomía, desde la que lidera, bajo una información genética específica, crecimiento y desarrollos orgánicos y funcionales, bajo unas determinadas condiciones espacio-temporales, ello no es aún todo lo que puede decirse de él: la vida de los individuos y, por tanto, la vida humana también, es, además, relacional; todo viviente es, desde el primer momento de su existencia, coexistente e interdependiente, sin que, por ello, se anulen sus otras características.

Descrito en términos más filosóficos, la vida es una actividad (materialmente instalada —pero no, por ello, idéntica a la actividad de la materia—) que expresa inmanencia y trascendencia a la vez. Y esa “trascendencia” significa que impulsa y dirige relaciones hacia fuera y no solo hacia dentro del individuo que organiza. Pues bien, esto que se evidencia desde el nivel más básico de la vida vegetativa, fotosíntesis y nutrición, por ejemplo, serían inviables sin una relación del individuo *ad extra*, se va

qualificando, desarrollando, incluso repotenciando, en la medida en que se asciende en la escala de la vida.

Por esto, la vida humana, con su propia y específica unidad y autonomía vital, manifiesta simultáneamente una *dimensión relacional, sincrónicamente somática, sensitiva, emocional y mental*, llamada a desarrollarse de manera análoga a como lo hace la identidad individual.

Una fase de la vida del individuo humano es la que vive intrauterinamente. Otra, la fase del individuo que vive extrauterinamente, pero en dependencia biopsicológica del entorno físico-ambiental y familiar. Otra, la fase del individuo que, aunque ya no dependa biopsicológicamente del entorno familiar, sí depende, para el desarrollo de sus funciones propiamente racionales, cognitivas y volitivas, de un entorno ambiental y social y educacional.

Y en cada fase está en condiciones suficientes para la realización adecuada de todas sus potencialidades. Al contrario, el desarrollo sería inviable. De aquí la importancia de la “corresponsabilidad” de los vivientes con la vida. Romper o violentar las condiciones del entorno, en el que se dan las relaciones, es romper y violentar la dinámica de la vida: el “bioecosistema” es todo aquello que se constituye en la condición relacional de la vida, desde el vientre, hasta el aire, desde el otro cercano hasta el que está lejos. *Cuidado* es quizá el término que significa el modo de las relaciones fecundas y vitales que permiten armonización *biofísica, biopsicológica y biomental*.

Curiosamente, es el ser humano el único que, en la diversa gama de los vivientes, es capaz de romper los equilibrios. Pero justamente por ello, es también el único que tiene en sus manos mantenerlos. Esta capacidad para la corresponsabilidad con la vida queda implicada en una etapa del crecimiento y del desarrollo humano:

cuando el individuo “ha salido de la minoría de edad” y, parafraseando a Kant, puede y debe actuar “sin la tutela de otro”, “por sí mismo” y “con autonomía moral”. En este momento, el ser viviente humano estaría, si se nos permite la expresión, *listo* para el ejercicio de la libertad moral y de la libertad ético-política.

Llegar a actuar “autónomamente” significa que, a la luz de principios racionales —para los cuales la naturaleza es condición necesaria mas no suficiente—, las acciones se orientan siempre y en todo caso al respeto por la vida: propia y de todo otro (Kant, 1994, cap. II). Es decir, la autonomía, por muy autorreferencial que sea, es simultáneamente “heteronomía”, en el sentido de que sigue y cuida el “nomos” de la vida, el cual implica la inclusión del otro.

En este contexto, se debe insistir en que la autonomía de la que se habla aquí es la que está en la base del desarrollo moral, y que complementa, por decirlo, la autonomía biológica (que, como argumentamos atrás, no significa autosuficiencia) y que es propia del individuo humano desde el primer momento de su constitución embrional, dada la realidad perfecta y completa de la información genética que lo hace vivo y humano.

Justamente porque desde el primer momento la vida humana es vida en potencia de acciones morales y de acciones ético-políticas, es por lo que la vida humana no es solo *fin de sí misma*, sino también *fin en sí misma*. La vida humana, justamente porque es vida *humana*, se orienta, desde su primer momento, a la madurez armónica de sus diversos órganos y funciones y al ejercicio de la *autonomía moral*, para que desde allí se garantice *toda vida*.

El individuo se da a sí mismo su propia ley en lo relativo al gobierno de sí tanto en la perspectiva moral (privada) como en la perspectiva ético-política (pública),

pero su propia ley es una ley inclusiva. Al contrario, ni es moral ni es ético-política.

La vida humana es, en cuanto vida, *fin de sí misma*, de manera que siempre *vive para seguir viviendo*. Pero, al mismo tiempo, es *fin en sí misma*, pues, *vive bajo la impronta de las potencialidades racionales que dan lugar a la realización*—habitual, en sentido aristotélico— *de la autonomía moral*. Y, en este contexto, si la dinámica de la vida no fuese la de su autoconservación, de manera que todo en ella no fuese orientado a *permanecer en la vida*, no sería de ningún modo posible que la vida humana, en cada individuo humano, impulsara el dinamismo necesario para el desarrollo de las potencialidades específicas. Potencialidades, como lo hemos puesto de relieve, plenamente definidas en la información genética del individuo humano, y no obstante, potencialidades susceptibles de mimetizarse con las dinámicas entrópicas de la materia, a las que aludíamos al inicio de este trabajo. Paradójico “hecho”: la apertura requerida para la vida, y para las relaciones, en un determinado momento de su evolución y desarrollo se convierte en apertura capaz de mantenerse o de curvarse, ahora conscientemente y no ya determinísticamente.

Si bien queda patente que en un sentido *la vida humana es para la vida*, y que en otro sentido *la vida humana es para la autonomía moral*, debe siempre tenerse en cuenta que el segundo sentido no excluye al primero, sino que lo presupone: *sin vida, que tienda a su autoconservación, no es posible la vida que tienda a la autonomía*. Dicho aún mejor: sin la información del *código genético humano*, que es la información que contiene todo lo que el individuo va a ser desde el punto de vista de las propiedades estructurales y funcionales de la especie humana, no habría dinamización alguna de las potencialidades específicamente humanas. Sería información “estática” e incapaz

de mover al individuo hacia su realización en el tiempo. En este contexto, lo que sí se advierte es que, *el fin de la vida en cuanto vida prima sobre el fin de la vida de la especie*, pues, el primero es condición de posibilidad del segundo. No obstante, el fin de la vida de la especie prima—simultáneamente— sobre el fin de la vida misma, pues, define su dignidad y su valor. Esta coimplicación justifica la exigencia de respeto incondicional a la vida humana desde su comienzo.

Sin la activación del *código genético*, ni los órganos ni las funciones propias de la vida racional se actualizarían; ni, por tanto, el fin de la especie, en cuanto fin en sí mismo, se alcanzaría. Más aún, tampoco el fin del bioecosistema.

En este sentido, entonces, ¡el fin de la vida tiene como condición de posibilidad la vida misma! Esto Kant, el filósofo de la autonomía, lo vio y lo expresó claramente. No se puede prescindir de la perspectiva teleológica para comprender la dimensión moral de la vida humana, ni para comprender la vida misma²⁰.

20 Para entender bien esta dinámica, tal como es entendida por Kant, puede verse el texto de mi autoría, *Teoría y práctica política en Kant. Una propuesta de encaminamiento hacia la paz*, Col. Seriado de Anuario filosófico, Pamplona, 2001. A la luz de estas consideraciones *la vida del embrión humano es tan fin **de** sí, y tan fin **en** sí misma, como la vida de cualquier otro individuo humano que se halle en una fase de su desarrollo temporalmente distinta*. Y por tanto, esa vida no puede, como ninguna otra humana, ser considerada solo como medio; ni cuando, por ejemplo, la vida del embrión quita tranquilidad a quien le lleva en su vientre, ni cuando, por ejemplo, se piensa que comporta un riesgo de enfermedad o incluso de muerte de la madre, ni cuando se le adjudica carácter *reparador* ante una acción, por lo demás, ya consumada, como la violación.

Por tanto, la vida, que es siempre individuada, es posible —*en-relación*—; por ello, la vida humana es “autónoma” y ecológica y social al mismo tiempo. Y, en este contexto, no podemos dejar de considerar el sentido de la “paz”. Pues si la “corresponsabilidad” ante la vida es la condición para más vida, y si el “cuidado” es el modo propio de esta corresponsabilidad, la paz es su signo.

La paz es la salud del cuerpo. La paz es la vía ancha para la concordancia de lo diverso en la naturaleza. La paz es la armonía de los grupos sociales: la consecuencia de la implementación del derecho en la historia, como diría también Kant.

Aún consciente del carácter reiterativo, el individuo humano aparece en el tiempo, y en el espacio —en la corporeidad básica que le individua—, como *ser en relación con otros*: se debe a otros, desde el punto de vista genético: sus padres. Pero también los otros le deben su bien originario. Permanece en la vida gracias a otros, en su etapa de gestación gracias a la madre, en su etapa de nacido, gracias a su entorno familiar. No obstante, y al mismo tiempo, algo de la vida de los otros es posible gracias a él. Y, sin estas *relaciones* constitutivas, la vida humana es, simplemente, inviable. Más tarde, como ser en proceso de maduración psicoafectiva o como ser adulto racionalmente aparecen los deberes y derechos de la con-vivencia ciudadana. Incluso, de la ciudadanía global. Si ningún viviente es *autosuficiente*, de modo que pudiera sobrevivir en estricto aislamiento, ningún viviente humano es *asocial*. Aun al margen de toda intencionalidad, sus acciones repercuten sobre los demás, y viceversa; su simple *estar* en el mundo condiciona la vida de los demás y su vida se afecta *con y por* la presencia y las acciones de los demás; y de modo intencional, necesita relacionarse física, psico-afectivamente, lingüísticamente, para favo-

recer los procesos de desarrollo de sus potencialidades y las de los demás.

En este contexto, debe entenderse, entonces, que el derecho deba velar en primera instancia, y de manera originaria, por el cumplimiento incondicionado de este deber: cuidar la vida.

De la dignidad ontológica y moral de la vida humana personal

Bien puede decirse que, la dignidad se predica, en sentido propio, cuando se reconoce *eminencia de ser* o *eminencia de valor* a una determinada realidad; de manera análoga, se dicen “dignas” las demás cosas en cuanto estén según tal eminencia.

Por tanto, en el contexto de los seres vivos que habitan el planeta, la eminencia de ser y de valor corresponde al ser humano. Como dice Kant, mientras que todas las cosas se ordenan al hombre, como fin de la naturaleza, el hombre se ordena a sí mismo como ser moral, y por ello, como fin final (Kant, 1999, parágrafos 82 y 83; Lacroix, 1963, pp. 51-52). Esta frase, que a primera vista pone al hombre como fin último, lo que está haciendo es poner los fines de la moral como fines últimos. El hombre puede y debe actuar como fin en sí mismo, ciertamente, pero lo hace, en efecto, solo cuando actúa moral y jurídicamente. Cuando actúa “respetuosamente” e “inclusivamente”. Cuando sus acciones son afines con la dinámica propia de la vida.

En esa medida, cada ser humano tiene eminencia de ser y de valor, lo cual permite atribuirles el carácter de dignidad.

Bien podemos concluir —ahora en relación con la dignidad— que dos dimensiones fundamentales y no separables aparecen en el ser humano desde el momento mismo de su concepción: la de su ser y su obrar

natural y la de su ser y su obrar ético, jurídico y político. A la dimensión natural corresponde la dignidad ontológica del cuerpo humano genéticamente informado y llamado a desarrollarse orgánicamente en el tiempo; a la dimensión moral corresponde la dignidad moral del ser jurídicamente instalado y llamado a desarrollarse, políticamente, en el tiempo.

Dimensiones que no son separadas y yuxtapuestas, sino dadas en la unidad básica de la vida humana, y radicalmente complementarias. El ser humano es, por tanto, el único viviente que, dadas sus potencialidades, está llamado a realizarse no solo según la naturaleza, sino también según la libertad moral. Paulatinamente, van llegando momentos en el tiempo, en los que el individuo desarrolla suficientemente sus potencialidades naturales; la naturaleza, podría decirse, se encarga de prepararlo para la realización de su más alto y propio fin: la vida moral. El individuo va desarrollando su *personalidad natural*. Y, poco a poco, también inicia la construcción de su *personalidad moral y jurídico-política*. Por tanto, el ser humano tiene una eminencia de ser y de valor que le viene dada desde el punto de vista de su naturaleza y de su especie. Pero, además, en cuanto que es un ser personal ordenado a la autonomía, el ser humano jurídicamente instalado queda constitutivamente abierto a lo moral. Y, en este contexto, bien sus acciones y sus efectos son conformes con la eminencia de su ser y de su valor natural y personal, bien disconformes.

Todo individuo de la especie humana vive siempre bajo el sello de su dignidad natural u ontológica, pero, además, vive bajo el sello de la dignidad —o de la indignidad— moral. Por tanto, la personalidad moral y político-jurídica que el ser humano construya, desde su autonomía, y la consiguiente dignidad —o indignidad—

moral *modalizan*, en el tiempo, la personalidad natural del mismo ser y, por tanto, su dignidad natural.

Y la “distensión espacio-temporal” en la que se hallan la vida —y las potencialidades— del ser humano (que como hemos mostrado no puede equipararse a la facticidad espacio-temporal de las cosas inertes) no niega la dignidad tanto ontológica como moral *ab initio*.

La dignidad humana tiene, pues, desde el primer momento de la existencia del individuo, implicaciones de índole práctico: exige no ser maltratada, ni en su dimensión biofísica, ni en su dimensión psicoafectiva, emocional, ni en su dimensión mental y racional. Todo ser humano —a pesar de que desee otra cosa, y de que, en efecto, pueda hacer otra cosa—, *debe* respetar esa dignidad tanto en su persona como en la de todo otro, desde la perspectiva del propio cuerpo, desde la perspectiva emocional y, por supuesto, desde las perspectivas relacionales comunicativas, cognitivas o decisionales.

Dignidad y respeto son dos aspectos correlativos y mutuamente exigidos de una misma realidad. Respetar a otro es no solo dejarlo ser, aceptando la singularidad e identidad de su propio ser, es decir, aquella identidad que lo singulariza; es más, radicalmente hablando: cuidarlo. El respeto lleva, por tanto, al reconocimiento de cada ser humano como portador de dignidad, realidad absoluta en sí, que no se explica a partir de ninguna otra realidad ni se disuelve en otros principios.

El respeto es, por tanto, la respuesta debida a la dignidad.²¹ Dada una realidad digna, es decir, cuyo ser y cuyo

21 Para la filosofía kantiana el respeto es el único sentimiento moral que aparece ante la “eminencia de valor” de la ley moral, y mueve a la voluntad a actuar según dicha ley (Kant, 2000).

valor es eminente, dicha realidad debe ser considerada, reconocida y tratada de modo proporcional. Y ese modo de consideración, de reconocimiento y de trato, también eminente, es el respeto.

Considerar de modo eminente algo cuyo ser y cuyo valor es eminente es considerarlo con la máxima atención posible; reconocer algo cuyo ser y valor es eminente, de modo eminente, es reconocerlo con el mayor grado de aceptación y de asimilación posible; tratarlo de modo eminente es tratarlo con el máximo cuidado posible. Así, respetar quiere decir poner toda la atención, toda la aceptación, todo el cuidado posible sobre aquella realidad que se dice digna.

El reconocimiento, como expresión de la dignidad humana, es una exigencia *absoluta*, no sujeta a condicionamientos, porque, en el caso de que se hiciera depender de determinadas propiedades cualitativas del ser al que se reconoce, el ser humano dejaría de ser considerado como *fin en sí mismo*.

Ahora bien, si un ser humano se comporta “indignamente”, desde el punto de vista ético, jurídico o político, y en tal caso *sus acciones* no sintonizan con la vida (la suya y toda otra vida), tales acciones no exigen, en cuanto “acciones sin la debida proporción e injustas”, respeto. Sin embargo, tales “acciones” no anulan el respeto que se debe a quien las realiza, en su condición de ser viviente y humano; ello es el fundamento de que, por ejemplo, se le juzgue civil y políticamente, según el debido proceso.

Se atenta contra la dignidad humana de manera absoluta cuando a un ser humano, por ejemplo, se le desconoce —en cualquier etapa de su desarrollo natural o moral— su condición de viviente humano. Desconocerla no es, sin más, desatender una norma, sino, propiamente, faltar a la justicia y al derecho de alguien concreto,

privándole del respeto fundamental que se le debe. La afección de la dignidad humana siempre se da respecto de seres humanos concretos, porque, como lo hemos expresado, la dignidad humana corresponde a todo ser humano en cuanto es ser personal y *fin en sí mismo*.

Podemos concluir, entonces, que, dada la naturaleza de la vida “biológica”, dadas las especificidades de la vida humana y dadas las implicaciones de la dignidad como atributo propio y principal de todo individuo de la especie humana, la vida humana debe ser respetada siempre en cuanto humana, y que, por tanto, las diferencias en el tiempo, y en relación con el desarrollo de las potencialidades de cada individuo humano, no afectan, ni condicionan, ni desdibujan la exigencia absoluta de inviolabilidad y de respeto que le es propia. No solo la dignidad moral merece reconocimiento. Y es bajo estas aclaraciones bajo las que cabe defender que el ser humano menor de edad, o en situación de no nato, o bajo escasos niveles de conciencia, no es manipulable al arbitrio de un “mayor de edad”.

Libertad, moralidad, personalidad

Hay quienes, falazmente, han confundido el carácter de ser personal, propio de todo ser humano, con la personalidad, nota de los seres humanos que se va ganando, configurando y consolidando, con el tiempo. Con el propósito de esclarecer, en algo, dicha falacia, abordaremos las siguientes consideraciones.

- La libertad no puede entenderse en un único sentido, sino de manera plurivalente (como la vida); esto es, analógica.
- La personalidad es lograda (en las condiciones espacio-temporales propias de la vida) gracias

al ejercicio de actos voluntarios, libres, y por ello, morales.

Sentidos de la libertad

Bien puede decirse que la libertad tiene cuatro sentidos fundamentales: 1) el de libertad fundamental, 2) el de libertad psicológica, 3) el de libertad moral y 4) el de libertad política (Alvira, 1976; Alvira, 1985, p. 69 y ss.). La *libertad fundamental* significa la *actividad espontánea que cada ser humano es capaz de realizar —no sujeta a las leyes necesarias de la causalidad de la naturaleza, diría Kant— y que es posible gracias a la apertura originaria que el ser humano tiene hacia todo lo que es distinto de sí* (Alvira, 1985, p. 69; Kant, A445/B473; A533/B561).²² Espontaneidad que le permite orientarse y relacionarse en el mundo dando lugar a eventos que de ninguna manera pueden preverse, porque no responden a los mecanismos propios de su instalación básica espacio-temporal. Espontaneidad que es, por tanto, base y fundamento de cualquier otro sentido de libertad.

Con certeza, el ser humano no es absoluta y totalmente libre. Incluso esta “libertad fundamental” está condicionada por las condiciones materiales de su instalación espacio-temporal. Signo de esta limitación es, por ejemplo, que no pueda darse a sí mismo la vida, que se autoexima de la enfermedad y la muerte, que sobreviva en absoluto aislamiento.

La *libertad psicológica* —o también llamada libertad de arbitrio— implica, por su parte, la capacidad de elec-

22 En tercera antinomia de la dialéctica trascendental argumenta Kant el sentido de espontaneidad causal y el sentido práctico de la libertad.

ción y, al mismo tiempo, la *ausencia de coacción*²³ o de determinación afectiva y emocional. En última instancia, significa la *capacidad del individuo para actuar según sus deseos e inclinaciones sin que otros (personas o cosas) se lo impidan*. Capacidad de actuar conforme a sus deseos e inclinaciones, lo cual no quiere decir, sin más, capacidad de actuar respondiendo irreflexivamente a ellos. En esto se distingue el hombre del animal.²⁴

La *libertad moral*, por su parte, significa la capacidad de la voluntad para elegir los medios más adecuados en relación con los fines propios que plenifican la naturaleza humana (*voluntas ut ratio*); es decir, en relación con el bien, en sentido objetivo y con la felicidad en sentido subjetivo (Alvira, 1985, p. 122).²⁵ Esta forma de libertad implica la *ausencia de coacción o de presión moral* que atenúe los niveles normales de conciencia cognitiva racional, las facultades de análisis y deliberación y los niveles de conciencia práctica requeridos para el ejercicio de la voluntad. Significa, pues, la capacidad del individuo para optar por el bien que más adecuadamente perfeccione su ser y sus acciones, así como el ser y las acciones de los demás y de todas las cosas desde el “sentimiento moral del respeto”.²⁶

23 “El libre arbitrio se dice tal porque no puede ser coaccionado” (Tomás, *In II Sent*, d. 25, q. 1, a. 1 ad 2).

24 Kant habla, en un sentido semejante, del “deber” como una particular independencia respecto de los instintos sensibles (Kant, 2002).

25 En este sentido, la libertad moral tiene el sentido de *señoría sobre la vida sensitiva y afectiva*.

26 En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* y en *Crítica de la razón práctica* argumenta Kant el sentido moral de la libertad, y en obras suyas, como la *Idea de una historia universal en sentido cosmopolita*, *La paz perpetua* y la *Metafísica del derecho*, consolida el sentido político de la libertad.

El ser humano “desea” muchas cosas, y sus acciones responden muchas veces a la preferencia entre dos o más deseos. Sin embargo, no todo lo que desea le conviene, o le sirve, o le hace un mejor ser humano. Por ello, cabe la diferencia entre *desear* y *querer*. Se quiere, dicen los clásicos, desde y mediante la voluntad iluminada por la inteligencia. Esta elige según la ponderación de lo conveniente. Ahora bien, no es lo mismo “querer” y “deber”, aunque se co-impliquen mutuamente. Pues el “querer” no incluye la fuerza obligante del “deber”.

Kant dirá que este sentido de libertad, moral, significa la capacidad de actuar *no según el deber, sino “por el deber mismo”*, lo cual implica la plena autonomía de la razón práctica (Kant, 2000, libro I, cap. I, VIII).

Por último, la *libertad política* significa la capacidad del individuo para tomar decisiones que no tienen que ver solo con el bien en el contexto de su mundo privado, sino que tienen que ver también con el bien común y con el mundo en su perspectiva pública. Ciertamente, ella implica la *ausencia de coacción o de presión*, de manipulación o de engaño, para el ejercicio de este tipo de acciones y la toma de decisiones orientadas a la construcción de un mundo social y político acorde también con los fines que a tal mundo le corresponden: la paz y la justicia. La libertad jurídica, afirma Kant, significa la capacidad de actuar según la ley jurídica a la que la voluntad general ha consentido y que busca la conformidad externa de las acciones con la ley moral, en su esfera pública (Kant, 1977).

En estos cuatro sentidos de la *libertad* se advierte, además, una perspectiva *positiva* y una *negativa*, una *propositiva* y una *privativa*. Es decir, pueden ser entendidos como *libertad de* o como *libertad para*. El ser humano, al ser constitutivamente libre —antropológicamente abierto a la trascendencia y capaz de elegir por sí mismo—,

tiene capacidad de perfeccionamiento: mediante su obrar libre puede cualificar siempre más sus potencialidades. Pero, también, y en un sentido complementario, el ser humano no es esclavo sino señor de sí mismo. Una y otra dimensiones de la libertad están intrínsecamente relacionadas, porque el ser humano al elegir no solo reafirma su ser, sino que adopta decisiones respecto de sí mismo (Martínez, 2001).

Si bien la libertad fundamental es condición de posibilidad de toda otra forma de libertad, bien puede decirse, con Kant, que la dimensión moral de la libertad humana es la dimensión hacia la que tiende toda otra dimensión de la libertad humana. Porque *todo, en la naturaleza y en el hombre, se orienta hacia la autonomía moral*. En este sentido, incluso la libertad jurídica y la prosecución de la paz en el concierto de las naciones quedan subordinadas a la libertad moral.

La persona *gana personalidad* en el tiempo, en la medida en que adquiere las habilidades necesarias para someter su “naturaleza sensible” a su “mundo inteligible”. En esa medida, la persona se va haciendo moralmente digna. No obstante, el desarrollo de la personalidad, que, en efecto, es un desarrollo libre, no es la única condición desde la cual el ser humano merece respeto. Como hemos podido ver, la vida que está a la base, y sin la cual no es posible ninguna forma de libertad, es la primera realidad que merece respeto.

Igualmente, en el contexto del pensamiento kantiano de la libertad, no tiene legitimidad ni sentido moral la interrupción de la vida de un ser humano, sea cual sea la fase de su desarrollo biológico y de su conciencia. Primero, porque cualquiera de esas fases admite la “preparación” física y psicológica del individuo para la vida moral. Segundo, porque el fin de la vida humana es su

consolidación moral, de modo que interrumpirla es negarle la posibilidad de alcanzar su fin propio.

El derecho a la libertad, aun siendo un derecho fundamental, no es tan originario como el derecho a la vida.

Personalidad y vida moral

En las consideraciones precedentes, hemos mencionado el concepto de ‘personalidad’, y es quizá conveniente volver sobre él, con el fin de considerar el llamado “derecho al libre desarrollo de la personalidad”.

Muchos coinciden en afirmar que personalidad significa la “manera propia de sonar”—de los seres humanos en el mundo—. Y esa peculiar manera de “sonar” estaría relacionada, por lo menos en su sentido etimológico, con la “persona”: ser que suena (*sonare*) por (*per*) sí mismo. En este sentido, la personalidad sería la expresión externa del ser personal.

En el contexto de la psicología, mucho se habla de los “rasgos de la personalidad”, y para ello se tiene en cuenta el “temperamento” y el “carácter”. El temperamento como “la constitución particular de cada individuo que resulta del predominio fisiológico de un sistema orgánico” y el carácter como la “fuerza y elevación de ánimo natural de alguien” (*Diccionario de la Real Academia Española*). Y también en el contexto de la psicología cabe la expresión “trastornos de personalidad”, entendiéndose, entonces, que es posible encontrar anomalías, más o menos graves, de la personalidad.

Ahora bien, cuando en el campo del derecho se habla de la “personalidad jurídica”, se entiende por ello, básicamente, la identidad o naturaleza jurídica de alguien o de algo relacionado con un alguien, y que se concreta, al final, en la “titularidad de derechos”. Así, por ejemplo,

los textos internacionales de derechos humanos hacen referencia al reconocimiento de todo ser humano a su personalidad jurídica.

De todas formas, lo que parece permanecer como válido para todas las diversas interpretaciones es que la personalidad es la *manera propia de ser, de obrar y de estar en relación*, que corresponde en sentido propio a los individuos humanos, y en sentido impropio a las cosas que tienen necesariamente que ver con los seres humanos.

Ciertamente, no hay en la realidad natural dos individuos idénticos. (Quizá tampoco en los artefactos, pues, algo como la ubicación espacial o su aparición en el tiempo ya los distingue). No obstante, pienso que, si algo eleva a la máxima distinción posible individuos de una misma especie, ello sería la “personalidad” como nota exclusiva de las personas.

Pues bien, el despliegue *de las mismas* potencialidades es llevada a cabo *de manera libre y diferente* por cada persona. Y, por ello, las diferencias corporales ya alcanzadas por naturaleza ganan especificidad, según la perspectiva del desarrollo libre de cada personalidad, y lo mismo sucede en los temperamentos y caracteres y en el despliegue de la inteligencia y la voluntad.

Así, dadas las condiciones suficientes para el ejercicio de la autonomía, en cuanto libertad moral y jurídico-política, es claro que cada individuo está en condiciones de desarrollar un “plan o proyecto propio de vida”. Y, en ese sentido, está también en condiciones de desarrollar su propia “manera de ser, de obrar, de relacionarse” en sentido moral y en sentido jurídico-político: cada individuo humano está en condiciones de decidir quién quiere ser tanto en sentido moral como en sentido jurídico y político.

Dadas estas consideraciones, ¿qué puede significar “derecho al libre desarrollo de la personalidad”? Podríamos decir que el derecho que todo individuo de la especie humana tiene a construir su personalidad, desde su autonomía y su simultáneo ser en relación, teniendo en cuenta que cualquiera que sea la personalidad que libremente desarrolle, ella no afecte ni los derechos propios que están a la base —el derecho a la vida como condición de posibilidad de todo otro derecho— ni los derechos de los demás y de modo que dicha personalidad abra alternativas de más vida: sea fecunda.

A modo de epílogo

Aun cuando no es esta la perspectiva más propia de este trabajo, no quiero dejar de aludir a lo que podría llamarse una consideración teológica, cristianamente inspirada, de la vida humana, pues, a mi juicio, ella complementa su comprensión y da luces a quienes buscan comprenderla en cuanto creyentes.

Ciertamente, no hay un consenso acerca de si el carácter “personal” atribuido a la vida humana es algo que puede predicarse de ella en cuanto que la racionalidad de la especie lo justifica, o si, por el contrario, debe predicarse de ella como una dimensión que responde a una ulterior “actualidad”, propiamente espiritual, que enriquece a la vida racional. Es decir, no está suficientemente consensuado por la tradición antropológico-filosófica y antropológico-teológica si la racionalidad es solo una característica “ganada” entre los vivientes del reino animal de acuerdo con las modificaciones adaptativas y selectivas de las especies, que permitiría hablar de una nueva especie, pero que solo responde a dinanismos evolutivos inscritos en la naturaleza, o si, por el contrario, la racionalidad es ya una dimensión más que natural,

“inmaterial”, posible gracias a una “participación del Creador en la criatura”, o si incluso es no solo “inmaterial” sino también “espiritual”.

En este contexto, y si la vida humana “personal” o la denominación de los individuos humanos respecto de “personas”, así como las tantas reflexiones en torno a la “dignidad de la persona”, está vinculada al carácter racional, la precisión semántica del término y sus alcances reales no es algo que exima de ulteriores estudios y reflexiones.

No obstante, la perspectiva teológica, incluso de una filosofía cristiana, en cuanto reconoce y acepta el carácter creado de los vivientes, y más aún, la especial matización que en los textos revelados de las Sagradas Escrituras aparece sobre el modo particularmente diferenciado como se describe el momento de la creación del ser humano —a imagen y semejanza del Creador, animado por un “soplo” divino, llamado a participar de una particular comunidad de vida con el Creador (Gén 1, 20-28 y 2, 7 y ss.)— enriquece aún más esta perspectiva; entiende que el momento mismo en que el individuo humano comienza su existencia como individuo, es el momento en el que su fuerza vital genérica y la específicamente humana gana, sin distinción temporal, una nueva dimensión: la espiritual. Dada la acción creadora de Dios, dada su voluntad de hacer de cada ser humano alguien “semejante”, y no obstante único en cuanto invitado a participar de su vida divina de un modo radicalmente novedoso e irrepetible, hay una intervención divina en el origen de cada individuo, que otorga una especial actualidad, la del “acto de ser personal”,²⁷ de modo que no

27 Para ampliar y profundizar en esta consideración, puede verse el pensamiento filosófico-antropológico de Leonar-

solo esa existencia es capaz de vida racional, sino, más aún, capaz de vida divina.

La vida humana personal es, en este contexto, vida actualizada y plenificada desde el primer momento que deviene existencia y ello sin solución de continuidad con el primer momento en que hay un nuevo individuo de la especie humana.

Ahora bien, la vida moral es, así como la vida racional, una dimensión de la vida humana que puede, entonces, responder no solo a las exigencias propias de la naturaleza, sino también a las exigencias de la dignidad personal espiritual: a la filiación divina, a la “vida de la gracia”.

A la luz de las precedentes consideraciones, resalta con más fuerza, si cabe, que “todos los seres humanos somos iguales”, pues, compartimos una misma especie, una misma dotación genética, unas mismas potencialidades, y que, sin embargo, cada uno tiene una distinción individual mucho más significativa que la de cualquier otro viviente. Por ello, en el contexto del tratamiento justo que los seres humanos merecen, debemos resaltar que deben ser tratados como iguales en lo igual (propio de la especie) y, al mismo tiempo, como distintos en lo distinto personal.²⁸

do Polo, así como distintas aproximaciones de la filosofía y la teología de signo personalista: Maritain, Marcel, Wojtila, entre otros.

28 Esa diferenciación que es propia de la justicia se exige según la fórmula clásica *dar a cada uno lo suyo*. ¿Qué es lo suyo de la vida humana? ¿Y qué es lo suyo de la vida individual personal? Aquí aparece con especial significado la noción de ‘respeto’. Y de respeto *incondicional*. Lo que exige no solo abstenerse de realizar acciones que la afecten, sino de realizar acciones positivas que protejan la vida, la tutelen, la promuevan y permitan su desarrollo. Si, como

En este horizonte aparece, por lo demás, una mejor justificación al tema de la “inmortalidad” de la vida humana.

Si bien es verdad que la vida en general expresa una tendencia a la vida, a permanecer en la vida (de modo que la muerte parece ser, frente a ella, algo accidental, y más relacionado con la temporalidad a la que está sujeta la materia y las asociaciones químicas en las cuales la vida “se asienta”), esa tendencia (y este *faktum*, puesm eso nos muestra la historia misma de la vida), se expresa de un modo necesario respecto de la vida en general, pero no así cuando se mira la historia de la aparición o desaparición de las especies, y menos aún cuando se mira la aparición y desaparición de los individuos.

Ahora bien, desde la perspectiva de la fe religiosa (de casi todas las religiones históricas), podría decirse que la tendencia de la vida a permanecer no solo se expresa en el contexto del mundo físico-natural descrito, sino que también ha inducido a distintos grupos humanos a proyectar la vida misma a horizontes “sobrenaturales”: a ello responde la noción de ‘inmortalidad del alma’ humana.

Por tanto, la vida humana parece afirmar su propio “telos” hacia la vida, por un camino diferente del de los individuos de otras especies: aun cuando cada individuo humano muere, y su cuerpo se desorganiza hasta la corrupción, en otro sentido permanece.

parece razonable, la vida humana debe protegerse desde el momento de la fecundación, esto es, desde que puede hablarse de la existencia de un individuo humano, no cabe la pregunta jurídica de si esa protección ha de hacerse de manera gradual y, por ende, de si es débil o relativa primero y luego fuerte. Claramente, la protección ha de ser, desde el primer momento, fuerte.

Converge, así, una perspectiva histórico-natural de la vida que tiende a la vida, susceptible de consideraciones científicas y filosóficas, con otra perspectiva, sobrenatural y transhistórica, susceptible de consideraciones filosóficas, religiosas y teológicas.

La vida de cada ser humano, que es vida y vida enriquecida desde el punto de vista de las especies, vida capaz de autoconciencia y de procesos cognitivos abstractos y de acciones no determinadas sino consecuentes con decisiones libres, esa vida es, bajo la mirada del creyente, una vida única para cada individuo de la especie humana, y no solo desde el punto de vista existencial sino también intelectual, moral y cultural y susceptible de permanecer como tal una vez perdida su instalación corporal y sus condiciones espacio-temporales.

Referencias

- AA.VV. (2002). *Biología 2*. Barcelona y México: Vicens Vives y Limusa.
- Alvira, R. (1976). *Qué es la libertad?* Madrid: Emesa.
- Alvira, T. (1985). *Naturaleza y libertad*. Pamplona: Eunsa.
- Arana, J. (s. f.). *Identidad profesional e identidad personal*. Recuperado de <http://www.juan-arana.net/articulos>
- Arana, J. (2009). El viviente. Aspectos ontológicos y epistemológicos. *Themata, Revista de Filosofía*, (41).
- Arana, J. (2014). *Los límites de la Biología y las fronteras de la vida*. Madrid: Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales Francisco de Vitoria, Unión Editorial.
- Aristóteles. (2003). *Acerca del alma* (Trad. y notas de Calvo, T.). Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (2012). *Metafísica* (Trad. de García Yebra, V.). Madrid: Gredos.
- Artigas, M. (1992). *La inteligibilidad de la naturaleza*. Pamplona: Eunsa.
- Bemacer, J. y Murillo, J. I. (November 2014). The aristotelian conception of habit and its contribution to human neuroscience. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 1-10.
- Carbonell, C. (Diciembre 2013). La forma como sujeto: ¿un desliz de Aristóteles? Eidos como sujeto y garante de la identidad. *Estudios de Filosofía*, 48, 49-72.
- Glassé, P. (1984). *Evolución de lo viviente*. Madrid: Hermann Blume.
- Kant, E. (1977). *Metafísica del derecho*. México: Unam.
- Kant, E. (1994). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (Trad. García Morente, M.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Kant, E. (1999). *Crítica del juicio* (Trad. García Morente, M.). Madrid: Espasa-Calpe.
- Kant, E. (2000). *Crítica de la razón práctica* (Trad. Aramayo, R.). Madrid: Alianza.
- Kant, E. (2002). *Crítica de la razón pura* (Trad. García Morente, M.). Madrid: Tecnos.
- Lacroix, J. (1963). *Historia y misterio*. Barcelona: Ed. Fontanella.
- López Moratalla, N. (2011). Inicio de la vida de cada ser humano. *Cuadernos de Bioética*, XXII, 283-308.
- Martínez Acuña, M. E. (2001). *Teoría y práctica política en Kant. Una propuesta de encaminamiento hacia la paz*. Pamplona: Col. Seriada de Anuario filosófico.

- Murillo, J. I. (2013). El cuerpo y la libertad. *Studia Poliana*, 15, 109-123.
- Pardo, A. (2007). El origen de la vida y la evolución de las especies: ciencia e interpretaciones. *Scripta Theologica*, 39, 572.
- Sarmiento, A., Ruíz-Pérez, G. y Martín, J. C. (1996). *Ética y genética*. Barcelona: Eiusa.
- Schrödinger, E. (2005). *Qué es la vida?* Salamanca: Textos de Biofísica.
- Slack, J. (2001). *Essential developmental biology*. United Kingdom: Blackwell Science Ltd.
- Suzuki, D. y Knudtson, P. (1991). *Genética*. Madrid: Tecnos.
- Tomatis, A. (2001). *Nueve meses en el paraíso*. Bibliaria.
- Varela, F. (2002). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Verny, T. y Kelly, J. (1988). *La vida secreta del niño antes de nacer*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Verny, T. y Weintraub, P. (2003). *Pre-parenting: Nurturing your child from conception*. New York: Simon & Schuster.
- Winnicott, D. (2009). *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Editorial Horme-Paidós.

Teorías sociales contemporáneas en educación

Marta Ardila

Introducción

El presente trabajo presenta un estudio sucinto de teorías sociales posmodernas, cuyo objetivo es introducir a los educadores en el conocimiento de las teorías sociales desde el punto de vista de la educación, examinando su importancia, así como las implicaciones que estas han tenido en la comprensión de los problemas de la educación en las sociedades contemporáneas.

Las teorías sociales son marcos conceptuales o paradigmas de análisis que se utilizan para examinar los fenómenos o hechos sociales (Murphy, 2013). Las teorías de las ciencias sociales, como la sociología, la antropología, la psicología y la economía, surgieron con la industrialización y la modernización, y los teóricos, como Émile Durkheim (1858-1917), Max Weber (1864-1920), Karl Marx (1818-1883), Sigmund Freud (1856-1939), fueron los primeros en analizar el impacto de los cambios en los modos de producción sobre la economía, las instituciones sociales, las comunidades, la familia, la escuela y el individuo.

Hoy en día, las teorías de la educación dependen en cierta medida de las teorías sociales, lo cual se entiende porque los sistemas educativos de hoy se construyen de acuerdo con las necesidades de las sociedades posindustrializadas y posmodernas, y son los teóricos sociales los que más se han interesado en investigar el papel de la educación en el contexto de las transformaciones sociales producto de la industrialización. La educación es una variable de gran importancia para los estudiosos, porque refleja y predice cambios económicos, políticos y culturales. Por otra parte, las teorías sociales no se han

mantenido estáticas, sino que han cambiado y adaptado a nuevas realidades sociales, para poder explicar las constantes transformaciones sociales.

Es importante resaltar que las teorías de la educación tradicionalmente han tenido una larga tradición en la literatura. Tradición que se inicia con Platón en Occidente, y Confucio en Oriente, pasando por los autores del Renacimiento y, posteriormente, la Ilustración, hasta llegar a la actual etapa de la modernidad, en la que parecen fusionarse con las teorías de la sociología, la antropología, la psicología, entre otras.

El efecto acumulativo de las teorías de la educación ha enriquecido e incrementado las perspectivas de análisis, desde diferentes disciplinas, con diferentes visiones del mundo y de la sociedad, lo cual ha dado lugar a un desarrollo intelectual respetable de teorías y perspectivas educacionales. Esto explica por qué no existe un marco conceptual único y cohesivo de teorías de educación, que puede ser una desventaja para el iniciado, pero, a su vez, ha dejado abierta la posibilidad de innovar y experimentar con métodos radicales en la práctica docente, algo que no se observa en ninguna otra disciplina (Phillips y Siegel, 2013).

Estas son razones importantes por las cuales los educadores necesitan conocer y mantenerse al día con las teorías sociales, pues, ellas contribuyen a comprender los problemas de la educación. El conocimiento de las teorías sociales tiene otras ventajas para los educadores al dar una visión clara y concreta de la realidad social, abre nuevas perspectivas y posibilidades de investigación en educación; las teorías sociales dan un enfoque contextualizado de las conexiones de la educación con la economía, la política, la cultura y las familias. Por otra parte, presentan la educación con una visión de la histo-

ria y de las fuerzas socioeconómicas que la forjaron en el pasado, sus conexiones con el presente, además de las posibilidades futuras de la educación.

La interdisciplinariedad de las teorías sociales es otro valor añadido, en la medida en que permite examinar la educación desde varias perspectivas de análisis, dando al educador una visión más exhaustiva del sistema educativo y de su papel como educador dentro de este. Por último, las teorías sociales agudizan la percepción de la sociedad y de las relaciones de los diferentes agentes que interactúan con la educación, lo cual lleva a profundizar y descubrir nuevos niveles de entendimiento tanto para la investigación como la práctica pedagógica.

Los desafíos de las teorías sociales en la investigación

Uno de los retos comunes mencionados por los educadores que se inician en las teorías sociales de la educación es su nivel de abstracción y el inmanejable número de teorías procedentes de múltiples disciplinas y de diferentes escuelas de pensamiento. Como ya se mencionó, la desventaja de esta caótica situación es la ausencia de un cuerpo teórico coherente y sistemático de todas las teorías de educación que han surgido a lo largo del tiempo (Phillips, 2014).

Otro desafío para los educadores, según Murphy (2013), es la dificultad que existe de aplicación práctica de la teoría social. Este autor sugiere que la conexión teoría-práctica en educación debe incluir un paso intermedio, que consistiría en proveer un material que adapte las teorías originadas en diferentes ámbitos de las ciencias sociales a las necesidades de los educadores.

No obstante las dificultades con las teorías sociales, en las últimas décadas ha surgido un interés especial

por las teorías posmodernas, que, a pesar de ser las más abstractas, se han difundido y penetrado no solo la investigación académica en educación, sino también las políticas públicas de la educación en el Estado. Probablemente, las teorías no se estén aplicando con grandes conocimientos del autor y sus principios teóricos, como puntualiza Allan (2013), quien ha estudiado la aplicación de las teorías de Foucault y ha encontrado en algunos casos una visión simplista de ella (Murphy, 2013), lo cual no significa que no se puedan seleccionar contenidos, innovar o adaptar teorías. Como señala Murphy (2013), no hay una forma correcta o errada de aplicar las teorías, al contrario, se promueve la polinización cruzada entre teorías y, de hecho, ese es papel de la investigación. Lo importante es conocer bien los fundamentos teóricos y establecer las limitaciones de la investigación o las limitaciones que se encuentran al confrontar la realidad con la teoría. La idea es aportar al conocimiento y contribuir a refinar los modelos de análisis adaptándolos a las nuevas realidades, como ha sucedido con los autores posmodernos.

Teóricos y teorías sociales de la posmodernidad

Los teóricos más influyentes en el campo de la educación, en las últimas décadas, son, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Michel Foucault y Jacques Derrida. Esta selección no significa que ellos sean los únicos posmodernos que han contribuido a las teorías sociales de educación, es más bien su conexión y formación directa con los centros de la tradición de los clásicos europeos lo que los hace especiales. Habermas, por ejemplo, es el último sobreviviente de la Escuela de Frankfurt, los demás han estudiado con discípulos de los discípulos de los clásicos.

Más importante aún es el auge alcanzado por estos cuatro autores posmodernos en las últimas décadas, algo que los sitúan entre los más citados en la aplicación de la teoría social a trabajos de educación. Para 2007, después de su muerte, Bourdieu se había convertido en el segundo autor más leído en el mundo, después de Foucault que ocupa el primer puesto y Derrida el tercer lugar.

Aunque los cuatro autores durante el desarrollo de sus teorías se distanciaron de los clásicos, para adaptar las teorías a los cambios de la posmodernidad, es importante resaltar que hay una ventaja en haberse formado en la tradición de Émile Durkheim, Max Weber, Karl Marx, Sigmund Freud, pues, ellos fueron pioneros en la investigación del mundo moderno. Ellos sobresalen por su capacidad de explicar y darle sentido a los cambios socioeconómicos introducidos por la industrialización y la modernidad, además vivieron y experimentaron directamente el paso de las sociedades agrarias hacia la industrialización. Aunque sus análisis de la realidad social difieren entre sí, lograron crear paradigmas interpretativos del hecho social, que nos permiten ver y entender los cambios desde varios puntos de vista y su validez se evidencia aún hoy cuando continúan generando debate y sus ideas aún están en la base de los análisis interpretativos de las sociedades posmodernas. En cierta forma, Max Weber, Émile Durkheim, Karl Marx y Sigmund Freud lograron darnos a conocer con más claridad el mundo moderno y en el proceso cambiaron nuestra visión y percepción del mundo.

En los Estados Unidos, en cuanto a la educación, se destaca John Dewey (1859-1952) y su obra *Democracia and education* (1916), a quien se le considera un auténtico representante del pragmatismo filosófico estadounidense. Dewey diseñó su teoría de la educación en la tradición

de las teorías críticas o progresistas europeas, pero en apariencia sin la influencia de la teoría de Marx, aunque, interesantemente, en su obra utiliza un concepto de reproducción social conectado con la educación o *la escuela*. Para Dewey, la escuela ofrece la oportunidad de reproducir la democracia a través de la participación de los jóvenes en un proceso de socialización, donde pueden desarrollar sus habilidades, hábitos, y con el conocimiento adquirido, participar en la vida democrática de la comunidad, por lo que en esa medida la escuela es una poderosa experiencia socializadora (Dewey, 1915; Phillips, 2014). Para Dewey, la crítica social debe provenir de la filosofía y las filosofías deben cambiar con el tiempo, para ajustarse a las nuevas tendencias sociales (Popkewitz, 1999). Su influencia en los Estados Unidos ha sido significativa por su contribución a la visión de la educación como una institución socializadora para democracia.

A pesar de la gran influencia de Dewey en Estados Unidos, hacia la década de 1960, su popularidad decayó, se pensó que la educación progresiva de Dewey había llevado a los Estados Unidos declinar en la competencia con la antigua Unión Soviética, que ya había lanzado al espacio el primer satélite, *Sputnik*, en 1957 (Phillip y Siegel, 2013). Para 1980, los crecientes problemas de la masificación de la educación promueven un cambio en la formas de *pensar la educación* tanto entre educadores como entre los encargados de formular políticas de educación pública, incluso en la investigación educacional (Dressman, 2008). La búsqueda de una solución a los problemas de la sociedades industrializadas cada vez más diversas, desde el punto de vista religioso, lingüístico, económico y cultural, hacía cada vez más difícil mantener el principio de una educación masiva e igualitaria. La solución llevó a adoptar una nueva perspectiva

de análisis de la educación, considerándola como producto de fuerzas históricas, económicas y socioculturales, que han generado formas de conductas y pensamientos complejos y difíciles de manipular y cuantificar experimentalmente (Dressman, 2008).

Europa, que experimentaba el mismo fenómeno de masificación educativa, comenzó a explorar un amplio rango de teorías sociolingüísticas y de corte marxista, mientras que en los Estados Unidos, de acuerdo con Dressman (2008), se inclinaron por las teorías sociolingüísticas (en el fondo estas son neomarxistas). Las nuevas teorías cambiaron la naturaleza de las preguntas de investigación y los métodos utilizados por los investigadores en educación. Las nuevas perspectivas de análisis impactaron la profesión de la docencia al urgir a los maestros a tomar iniciativa e investigar problemas educacionales a través de lo que se llamó *investigación de maestros*, que en general se orientaron por trabajos cuantitativos (Dressman, 2008).

Los teóricos posmodernos

Es esta sección nos centraremos en Pierre Bourdieu y Jacques Derrida por motivos de espacio y tiempo.

Jean Pierre Bourdieu (1930-2002)

Bourdieu nació en Francia, hijo de un campesino que posteriormente trabajó en una oficina postal como cartero. Pierre Bourdieu destacó en sus estudios, teniendo así la oportunidad de estudiar en la prestigiosa Escuela Normal Superior, donde estudio Filosofía. Allí conoció a Althusser y recibió clases con él, después cambia de la filosofía a la sociología, convirtiéndose en uno de los sociólogos más influyentes del siglo XX.

La obra representativa de Bourdieu, *Reproduction in education, society, and culture*, (1970), realizada con Jean-Claude Passeron, fue una de las obras más citadas en 1990, como lo menciona él mismo en el prefacio de la edición de 1990. El Social Science Citation Index lo consideró "Citation Classic" (Bourdieu y Passeron, 1990).

Los trabajos de Bourdieu reflejan la influencia de *Discourse on the origin of inequality* (1754), de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), así como de Karl Marx, de quien toma el concepto de la 'reproducción social'. Aunque Marx se refería a la reproducción social del trabajo y la lucha de clases, Bourdieu cambia el concepto de lucha de clases, entendiendo la reproducción de la sociedad como producto de la acción de diversos agentes sociales, y no necesariamente el resultado de las relaciones de producción entre proletarios y capitalistas. En este sentido, Bourdieu se acerca a Max Weber y a su concepto sobre la valoración del estatus social y la competencia/lucha que se genera por alcanzarlo en las sociedades modernas. En la nueva etapa de sociedades industrializadas, la desigualdad persiste, pero la lucha se da de forma diferente. En la últimas etapas de la modernidad, las credenciales educativas, el capital cultural y el deseo de independencia propio de las sociedades capitalistas ha hecho surgir una nueva clase social, que utiliza sus conocimientos para demandar altos salarios y autonomía. En este sentido, la teoría de Bourdieu de *reproducción cultural* se puede considerar en la categoría neomarxista o posmoderna.

Bourdieu se mantiene en la tradición de Rousseau y Marx con el tema de la desigualdad y democracia que subyace en toda su obra. Para él una verdadera pedagogía debe ser racional y debe ser capaz de reconocer las desigualdades sociales en la educación y la cultura, con objeto de eliminarlas o, al menos, aminorarlas. Para ello,

debe existir una verdadera democratización en el proceso de selección de los estudiantes y de los profesores (Bourdieu y Passeron, 1990).

Al igual que Durkheim, Bourdieu refuta los idealismos de Kant sobre el objetivo de la educación de desarrollar todas las facultades humanas y lograr su perfectibilidad. En el plano social, para Durkheim, la sociedad tiene diversidad de actividades que necesita llenar y la educación tiene una función de cohesión y estabilización, así que el ideal kantiano no es viable. Para Bourdieu, el ideal de Kant no se alcanzará mientras la educación tenga la función de reproducción de la desigualdad social y cultural que mantiene el sistema de la cultura dominante.

Por otra parte, Bourdieu preserva hasta cierto punto el estructuralismo de Durkheim, en cuanto los individuos, como agentes, actúan dentro de la estructura social y tienen su posición particular, pero difiere de Durkheim en cuanto ellos pueden agenciar su propio destino, en especial si conocen las reglas del juego, para someterse o para cambiarlas.

A fin de explicar las desigualdades sociales que aún se observan en sociedades que han alcanzado altos niveles de democratización y altos estándares de vida, Bourdieu crea la *teoría de la reproducción de la desigualdad cultural y social a través de la educación*. Lo más insidioso del sistema es la incapacidad de detectar las desigualdades y, además, legitimarlas por la falla en reconocerlas (Bourdieu y Passeron, 1990).

En la elaboración de su teoría de la *reproducción social*, Bourdieu crea una serie de conceptos o instrumentos de análisis. La teoría de Bourdieu es bastante compleja, pero trataremos de hacer una breve síntesis que sirva de introducción general a la concepción de Bourdieu de las sociedades posmodernas. El concepto más general de la

teoría es *campo social*, que es el contexto social donde se dan todas las relaciones entre los hombres. El *campo* es el escenario o campo de juego. Bourdieu inicia sus análisis describiendo a los participantes, los hombres y mujeres en constante interacción, a quienes llama agentes. Luego describe las *instituciones*, cada una con una serie de normas, valores y reglas de funcionamiento. En el campo social, existe un capital simbólico al que aspiran todos los agentes, la competencia por alcanzar el capital simbólico genera lucha y conflicto, pero, en su concepto de *agente*, Bourdieu se diferencia de Marx, porque el hombre o agente no está determinado o fijo en el sistema; el individuo como agente puede agenciar su destino y tiene un cierto margen de acción en la consecución del capital simbólico y lo hace a través del aprendizaje de las normas del juego, preparación profesional, participando, utilizando su creatividad, creando estrategias, haciendo alianzas o rupturas con otros agentes. El capital simbólico es deseado, porque allí está la fuente de legitimidad, prestigio y autoridad del individuo dentro de su contexto social específico. Existen numerosos campos dentro de la sociedad: campo educativo, científico, económico, laboral, cada uno con sus reglas de juego, un capital simbólico y agentes participantes (Bourdieu y Passeron, 1990; Bourdieu, 1977).

Habitus es un concepto que deriva de su preparación como filósofo, es un concepto aristotélico que adapta a su teoría sociológica. El *habitus* se forma en la familia, dentro de un sistema social de relaciones de clase, el *habitus* son prácticas que se van adquiriendo y se internalizan en relación con la cultura, el lenguaje, las pautas de comportamiento, aquí también se incluiría el desarrollo del gusto por el arte, entre otros. Eventualmente, este aprendizaje se convierte en *capital cultural*, que se

despliega en la *práctica* de la vida diaria. La *práctica* es el elemento central de la vida social, allí se demuestra el conocimiento de la cultura, los significados y aprendizajes internalizados en los hábitos. La exclusión y la inclusión se da en función de si la persona ha adquirido o no el capital social de la cultura predominante.

La explicación de cómo la educación reproduce desigualdad social y cultural se observa en los procesos de selección en las instituciones de educación, cuando se escogen estudiantes de acuerdo con el *capital cultural*, los *hábitos* y las *prácticas*. Los estudiantes que comparten rasgos culturales similares a los directivos de los colegios y profesores tienen más facilidad de ser seleccionados y de tener éxito académico que aquellos que no han tenido el mismo aprendizaje. De hecho, la reproducción social y cultural está implícita en el currículo y alineado en la pedagogía de la cultura dominante; en ese sentido, el sistema educativo inflige violencia simbólica hacia los educandos que no encajan dentro del sistema.

En lo social, el *hábito* es un entrenamiento que ayuda a la reproducción social y cultural, igualmente es una forma de establecer diferencias y demarcar inclusión. El *capital cultural* se convierte en un mecanismo de selección con acciones pedagógicas que tiende a reproducir desigualdad. El problema de fondo es que en este proceso se confunden las diferencias culturales con las diferencias en las habilidades intelectuales.

La teoría de Bourdieu no encontró mucha acogida en sus comienzos, porque sus principios resultaban controversiales, en especial en los inicios de la década de 1970, cuando finalmente se había identificado la educación como el mejor sitio para realizar el cambio social; en contraposición, Bourdieu había encontrado que la educación solo trataba de reproducir el sistema social.

Influencia de las teorías de Bourdieu en la educación

Las teorías de la reproducción social, sobre todo, en países industrializados de democracias avanzadas, han reorientado la investigación hacia los problemas de desigualdad social. Donde se esperaba que la educación pondría fin a desigualdades sociales, Bourdieu encuentra que la educación no ha tenido el éxito esperado en los Estados nacionales o por los formuladores de políticas públicas de Europa y los Estados Unidos. Los logros en la educación están más relacionados con el capital cultural y con el *habitus* de las élites que con la preparación de los individuos para participar productivamente en la sociedad. Por ejemplo, en países desarrollados, los estudiantes de estratos bajos y los inmigrantes que no están familiarizados con el capital cultural dominante de la sociedad tienen poca probabilidad de ir o terminar la Universidad. Los factores que se citan como responsables son el uso y dominio del lenguaje, conocimiento de pautas de comportamiento y culturales, entre otras. Bourdieu afirma que el sistema educativo exige cualidades en sus estudiantes que la mayoría no poseen, y tampoco las enseñan en clase; de cualquier forma, no podrían hacerlo con éxito, porque estos rasgos culturales solo se adquieren en la primera infancia y dentro de la familia.

Los críticos de Bourdieu señalan la imprecisión de sus conceptos de análisis; un ejemplo es *capital cultural* (Sullivan, 2002). Sin embargo, este concepto ha generado un importante número de investigaciones en diversas áreas de la academia tanto cuantitativos como cualitativos. La ventaja o desventaja de no precisar conceptos, como *capital cultural*, es que ha sido definido de varias formas y en cada caso demuestra que hay un impacto del capital cultural sobre los logros académicos. Pero los críticos in-

sisten en que el concepto no explica otros efectos de la clase social (Sullivan, 2002).

En América Latina, la teoría de la reproducción ha suscitado un esfuerzo de desarrollos conceptuales, entre ellos, el trabajo de Giroux (1983), un trabajo sobre violencia simbólica de Peña (2009), y otros trabajos de corte cuantitativo sobre la educación de Blanco (2009), que compara el modelo de análisis de reproducción con de eficacia escolar.

Jaques Derrida (1930-2004)

Jacques Derrida nació en Argelia, de padres judíos sefardíes originales de Toledo (España). Posteriormente, bajo un tratado del Gobierno francés, los judíos de la Argelia francesa recibieron la nacionalidad francesa. Derrida es considerado como uno de los filósofos posmodernos que realmente ha logrado hacer una contribución original a la discusión filosófica con importantes implicaciones para la educación (Phillips, 2014).

Derrida es conocido por el concepto 'deconstrucción', aunque la palabra *deconstrucción* fue originalmente utilizada por Martin Heidegger en su obra *Being and time* (1927); pero con Derrida, *deconstrucción* adquiere un nuevo significado al introducirla en las discusiones filosóficas de educación. *Violencia y metafísica* (1964) es la obra seminal de Derrida. Posteriormente, tres años más tarde, en 1967, publica tres obras simultáneamente en las que menciona la palabra deconstrucción: *Writing and difference* (1967), *Speech and phenomena* (1967) y *Of grammatology* (1967). Las tres obras captan la atención del público con la palabra *deconstrucción* que eventualmente vino a definir el pensamiento de Derrida.

Derrida comienza haciendo un análisis de la historia de la filosofía occidental tratando de identificar una fundación, que sirva a la vez como un principio absoluto en cuanto centro desde el cual todo lo que emana de allí puede ser dominado y controlado (Irwin, 2013).

Derrida recurre a la filosofía griega para explicar que, desde Platón, ese primer momento que él trata de identificar se ha llamado *presencia*, y la describe como un origen que es totalmente autosuficiente y lleno de la presencia de sí mismo. Aquí Derrida expande el significado de esa presencia no solo como Dios o naturaleza, sino también como la conciencia, el cerebro, la comunicación, las interacciones. Esta fundamentación le permite a Derrida establecer que, cada vez que se trate de presentar algo como original o autosuficiente, estamos hablando de la *metafísica de la presencia*. La *presencia* tiene otra característica que es la jerarquía, en la que lo que ve como original y fundamental es representado como puro, simple, normal, estándar, y lo que emana de allí sólo puede ser entendido como derivación, complicación, deterioración, accidente (Phillips, 2014, Smith, 2005).

Derrida también utiliza la crítica que hace Heidegger al concepto de 'tiempo' de Aristóteles, que aún prevalece en el pensamiento occidental y que consiste en dividir el tiempo en antes y después, privilegiando solo el presente que está a mano. Bajo ese concepto, los seres solo se captan como *presencia* en el *presente*. El problema con esa filosofía es que para que algo esté presente requiere de algo que está ausente. El bien, por ejemplo, solo tiene significado por su diferencia con el mal. Definir el bien sin recurrir a la idea del mal solo hace evidente que el bien puede estar presente por su relación con lo que no es, en relación con el mal. En otras palabras, la idea del bien está contaminada con la idea del mal.

Allí está la causa de la deconstrucción de la teoría de Derrida, lo cual hace posible que la presencia del bien es el mal, pero al mismo tiempo lo socava y lo hace imposible. Derrida los formula diciendo que la condición de posibilidad de la presencia es al mismo tiempo su condición de imposibilidad, y a esto le llamó el principio de la imposibilidad lógica o aporías. Con esto, se demuestra que la deconstrucción es algo que ocurre y que no podemos prevenir. Aunque no depende de nosotros que la deconstrucción ocurra, lo que sí podemos hacer es develar la ocurrencia de la metafísica de la deconstrucción. Armados con esta herramienta metafísica de la deconstrucción, podemos dar cuenta de lo que en la sociedad está ausente, pero necesario para que algo esté presente. Aplicado a la justicia, este principio trata de resolver lo que se ha excluido, lograr así contemplar lo incluido y lo excluido simultáneamente y explicar sus relaciones entre sí.

En sus comienzos, la teoría de la deconstrucción no tuvo aceptación, en especial dentro de los círculos de filosofía de la educación, pues, en la década de 1990 la teoría crítica y las teorías marxistas habían penetrado la filosofía de la educación, con el objeto de dar una interpretación sociopolítica de la educación impulsado originalmente por Paulo Freire después de su visita en Harvard (Murphy, 2013). Al haber abandonado Derrida los presupuestos de la teoría de Marx, sus ideas representaban un desafío al marxismo, aunque los filósofos de la educación afirmaban que la desconfianza hacia las teorías deconstructivistas se debía a la ausencia del poder emancipatorio que supone toda teoría de la educación. Para la década de 2000, comenzó una apertura de aceptación de las teorías deconstructivistas dentro de la filosofía de la educación, pero aún en esta apertura li-

beral la obra de Derrida ha encontrado gran resistencia y existe una preferencia por Deleuze, Lyotard y Badiou (Irwin, J., 2013).

Influencia de las teorías de Derrida en la educación

Trifonas y Peters (2003) afirman que el principio de la *imposibilidad lógica* es una filosofía que se debe aplicar en la educación con urgencia, pues, las instituciones educativas cuando enfrentan una *imposibilidad lógica* entran en un estado de *indecibilidad*. Las indecisiones de las instituciones se hacen a expensas de los fundamentos metafísicos de su constitución. Así, en la educación, la indecibilidad se convierte en el foco de atención de Derrida. Este autor ha tenido gran influencia en la sociedad posmoderna y ha creado tendencias en el arte, la arquitectura, la literatura, pero, en el área de la educación, su mayor influencia ha sido en la filosofía de la educación.

Conclusión

Las teorías sociales y los conceptos de análisis de Bourdieu y Derrida han permitido ver una realidad que no se detecta a simple vista; de hecho, es una realidad subsumida en las mismas estructuras sociales, en los símbolos de la cultura, en el leguaje y en las mismas estructuras de pensamiento de colectivos e individuos. Ellos han sacado a la luz problemas a los que los expertos no prestaban atención. En Bourdieu, su trabajo ayudó a rescatar la centralidad de la familia en la sociedad. Uno de los aportes de Derrida es su trabajo en el análisis de las instituciones, con el concepto de 'indecibilidad', ante la aporía o imposibilidad lógica. En otras palabras, cuando la institución encuentra una dificultad tiende a no tomar decisiones y,

a largo plazo, socava sus propios principios éticos y en cierto sentido pierde credibilidad.

De allí el interés de los posmodernos de desentrañar la realidad de las relaciones sociales y exponerlas para evidenciar la injusticia, la desigualdad y las rupturas de la democracia. Sin embargo, Bourdieu y Derrida van más allá y están determinados a enseñar a los demás que puedan ver críticamente sus propias realidades sociales, de ahí que la educación sea tan importante para ambos.

Para ellos, el verdadero objetivo de la educación es desarrollar la capacidad de escutar la sociedad entendiendo que la verdadera naturaleza de sociedad no es clara, y que el discurso oficial está diseñado para desviar la atención de la verdad de los problemas sociales. La estrategia es transmitir la ilusión de que la sociedad está en constante progreso, hacia formas sociales cada vez más libres e igualitarias exentas de complicaciones, y si aparecen riesgos o accidentes, estos son solo parte del constante progreso hacia la emancipación de la humanidad.

Con los instrumentos de análisis que proveen las teorías, el investigador puede dar un orden al caos de la realidad que aparece ante él a primera vista. Luego examinar si la teoría realmente articula o encaja con los hechos, y si está respondiendo o no a las preguntas planteadas. El investigador debe estar consciente de las limitaciones de las teorías, así como de sus alcances, para efectuar las críticas pertinentes y, por último, proponer cambios o adaptaciones.

Referencias

- Allan, J. (2013). Foucault and his acolytes: discourse, power and ethics. En M. Murphy (ed.), *Social theory and education research: understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida*. Nueva York: Routledge.
- Blanco Bosco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1019-1049.
- Bourdieu, P. (1977). Outline of a theory of practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1990). Reproduction in education, society and culture. Londres: Sage Publication.
- Dewey, J. (1915/2004). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Delhi: AAKAR Books.
- Dressman, M. (2008). Using social theory in educational research. Nueva York: Routledge.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65.
- Irwin, J. (2013). Derrida and educational Research: an introduction. En M. Murphy (ed.), *Social theory and education research: understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida*. Nueva York: Routledge.
- Murphy, M., (2013). *Social theory and education research: understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida*. Nueva York: Routledge.
- Peña Collazos, W. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 9(2), 62-75.
- Phillips, D. C. (ed.) (2014). *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. Los Ángeles: Stanford University/Sage Publications Inc.
- Phillips, D. C. y Siegel, H. (2013). Philosophy of Education. En *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Popkewitz, T. (ed.) (1999). *Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics*. Nueva York: Routledge.
- Smith, J. K. (2005). *Jacques Derrida: live theory*. Nueva York: Continuum.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and education: how useful is Bourdieu's theory for researchers? *Netherlands Journal of Social Sciences*, 38(2), 144-166.
- The Stanford Encyclopedia of Philosophy (2014). The Metaphysics Research Lab, Center for the Study of Language and Information (CSLI), Stanford University.
- Trifonas, P. P. y Peters, M. (eds.) (2003). *Derrida, deconstruction, and education: ethics of pedagogy and research*.

Debates en torno a la educación familiar desde una perspectiva pedagógica

Aurora Bernal Martínez de Soria

Sandra Patricia Varela Londoño

Introducción

Este artículo constituye una oportunidad para reflexionar sobre la educación familiar desde la educación y la pedagogía, con miras a cualificar la educación familiar o educación en la familia (Bernal, Rivas y Urpí, 2012) y potenciar el desarrollo en la primera infancia. Procuramos comprender qué aporta la pedagogía junto con otras ciencias sociales y disciplinas humanísticas y la particularidad que tiene la pedagogía para afrontar saberes y prácticas de intervención en campos que expertos de otros sectores también abordan. La cuestión no es baladí ni es un tema de erudición académica, sino que conlleva implicaciones científicas y profesionales. A veces, encontramos tensiones entre quienes se ocupan o se deberían ocupar de la educación, y se producen procesos problemáticos de los que solo enumeramos algunos, como la psicologización de la educación, la educación terapeutizada, la tecnificación de la educación, y que cristalizan en fenómenos de intrusismo profesional o, al menos, así lo denuncian algunas voces críticas (Cigman, 2008; Ecclestone, 2009; Smeyers, 2013).

En la literatura académica y en la intervención socioeducativa, se asumen conceptos de familia, educación, infancia y desarrollo, cuyo contenido deriva de lo que las perspectivas epistemológicas de las diferentes ciencias de la salud y sociales predominantes asumen, afirmándose con rotundidad y con el aval de prestigio que la metodología empírica dota, que únicamente desde ellas “se sabe” de lo que se habla. Más en concreto, se da por hecho el significado de algunos conceptos básicos, como los exponemos a continuación.

- La educación es, o solo es, o predominantemente es, lo siguiente: 1) un proceso de socialización (encaminada a lograr la adaptación y funcionalidad del individuo en la sociedad); 2) el impulso al desarrollo del individuo o de las sociedades (encaminado a la funcionalidad de individuos y sociedades), y 3) la enseñanza que impulsa el aprendizaje.
- La familia es el grupo humano que cumple con una serie de funciones sociales (producción, generación y asistencia) de acuerdo con lo que establezca cada individuo o grupo de individuos o sociedad.
- La infancia es una etapa de la vida delimitada fundamentalmente por la biología y que tiene sentido como preparación para la vida adulta. Los avances en genética y neurociencia han incrementado el conocimiento de cómo se produce el desarrollo infantil.
- El desarrollo es un proceso que discurre según unas etapas sucesivas determinadas por una serie de condiciones que conocemos por las ciencias que permiten establecer las leyes de este proceso, a partir de las cuales se pueden organizar intervenciones educativas para impulsarlo.

Estas conceptualizaciones no son erróneas, pero podrían resultar reductivas si limitamos el contenido de las nociones a los significados mencionados. El bagaje pedagógico permite poner en tela de juicio que estas definiciones agoten lo que son la educación, la familia, la infancia y el desarrollo; es más, sospechamos que dichas elaboraciones conceptuales no describen lo sustancial

que es necesario conocer de estas realidades para plantear cualquier intervención educativa que sea precisa.

La revisión de qué es la pedagogía y cuál es su aportación específica al mundo educativo es un tema de actualidad en los debates en los que se discurre cómo ha de procederse en la investigación y prácticas educativas (Conrad y Sedin, 2011). La experiencia con esta investigación no representa un suceso único, sino una prueba compartida con otros investigadores. Esperamos dar cierta luz para renovar el interés por el conocimiento pedagógico y que se mantenga este prisma específico en las investigaciones sobre educación que se lleven a cabo (Tourrián, 2012).

Para argumentar la problemática que acaba de plantearse, el artículo se estructura en cinco apartados. En primer término, se aclaran las distinciones existentes entre pedagogía y ciencias de la educación para enmarcar en ellas la educación que ocurre en la familia a propósito de los niños en la primera infancia. Una educación como esta alude al sentido de las acciones emprendidas en el seno familiar para alcanzar los fines a los que se aspira y responder a los retos que la sociedad y el momento histórico demandan. La pedagogía y las ciencias de la educación permiten responder justificadamente a estas cuestiones, de acuerdo con sus argumentos y reflexiones, aportando orientaciones valiosas para dirigir la acción educativa con significado.

En segundo lugar, se explicita la conceptualización de desarrollo humano y los planteamientos que lo lanzan hacia horizontes que trascienden el desarrollo económico, para colocar en su centro a la persona y entender como fundamental su desarrollo, en la perspectiva de las capacidades y oportunidades para potenciarlas. Así es como se vinculan la infancia y la familia a esta manera de

entender el desarrollo a fin de proponer, entonces, formas de comprensión de la misión familiar de contribuir al desarrollo infantil y estar presente en este momento vital para el desarrollo posterior de la persona.

En tercer lugar, se discute sobre la mirada pedagógica del desarrollo, en el sentido en que es con educación que este desarrollo se promueve y que las teorías que se sostienen sobre el desarrollo están haciendo parte de este proceso en cuanto dan lugar a posturas epistemológicas y a orientaciones de acción consecuentes con ellas. Así, desde Piaget hasta Vygotsky y las recientes teorías que incorporan la cultura como un elemento que contribuye al desarrollo, se plantea un debate vigente para la educación familiar. Se expone así la complejidad a la que se ven abocadas la educación y la crianza, el significado de esos conceptos y las implicaciones para quienes intervienen en la promoción del desarrollo infantil y actúan como educadores. Esta complejidad supera la dicotomía biología/cultura, así como la idea de atender a los niños en primera infancia a partir de la asistencia y el cuidado, pues, como se ha planteado el desarrollo demanda miradas de mayor amplitud y más problematizadoras que involucran la enseñanza y el aprendizaje.

En cuarto lugar, se trabaja sobre la mirada pedagógica de la educación a la que subyace la concepción de familia, los sentidos de su existencia y las funciones que cumple para preservarla. Por tal motivo, se torna relevante volver la vista sobre los padres y las madres, sus concepciones, sus ideas de cuidado y crianza, sus formas de realizar la promoción del desarrollo, sin lo cual difícilmente puede entender el vínculo que establecen consigo mismos y con los demás, a propósito de la configuración de familia.

Por último, y a manera de conclusión, se plantea un enfoque interdisciplinar para la investigación pedagógica

ca, que incorpore saberes, prácticas, teorías, concepciones y orientaciones dirigidas a la promoción del desarrollo humano entendido como fortalecimiento y potenciación de capacidades en una educación que define intencionalidades claras y plantea formas de proceder para lograrlo.

Pedagogía y ciencias de la educación

Dejando aparte la sugerencia que aún provoca la voz *pedagogía del cuidado*, es decir, la actividad de cuidado y educación para niños, las denominaciones *pedagogía* y *ciencias de la educación* se han utilizado como si fueran sinónimas; en ocasiones, por definir a la pedagogía como un conjunto de conocimientos sobre la educación, que proceden de lo que las ciencias aplicadas a la educación, las ciencias de la educación han trabajado. Visto así, la pedagogía se equipara a una enciclopedia sobre educación que recoge los conocimientos científicos acerca de lo educativo. Sirven de ejemplo algunos trabajos del ámbito anglosajón (Arthur y Peterson, 2012).

En otros usos, prevaleciendo el término *ciencias de la educación* sobre el de *pedagogía*, se difumina el saber educativo constituido a partir de la síntesis de lo que las ciencias aportan tanto en el caso de adoptar como tema en su objeto de estudio la educación como cuando su objeto directo de estudio es alguna dimensión de la educación. Esta línea epistemológica confluye en una corriente de especialistas que saben mucho de un aspecto de la educación, expertos en didáctica, en psicología, en organización, en métodos de investigación educativa, etc. Por ejemplo, una ciencia de la educación con un objeto directo educativo es la orientación educativa (se puede aplicar en la familia: orientación familiar); una ciencia de la educación con un tema educativo es la psicología evolutiva (clave para comprender qué se puede aprender

en cada etapa de la vida y que nos explica cuestiones, como la del desarrollo de los niños o de los ciclos de la vida familiar según las edades de quienes la integran). El conocimiento sobre lo educativo se compone de partes —diferenciadas por la contribución de cada ciencia— y corre el peligro de aparecer fragmentado.

Hay una tercera forma de entender la pedagogía. La pedagogía se entiende como saber acerca de la educación, saber que procede de la experiencia y las prácticas educativas y saber que procede de las ciencias y disciplinas —las llamadas ciencias de la educación—.

El saber pedagógico consiste en saber lo que es la educación. El saber educativo consiste en saber cómo se educa [...]. Para saber cómo se educa, hay que educar. Al educador le es esencial educar para educar. El pedagogo, como no busca, en principio de hecho, saber educar, sino sólo saber qué es la educación, no le es esencial educar. Sin embargo, le es necesario de hecho el educar, pues saber qué es la educación exige ocuparse del momento cognoscitivo de ella —de saber educar—; saber qué es la educación requiere saber una actividad (Altarejos, 1986, pp. 117-118).

Ambos, educador y pedagogo, requieren un saber que integre todos los conocimientos acerca de la educación. Este saber integrado responde a la necesidad de conocer qué y cómo es la educación realmente y a la necesidad de practicarla bien; para ello, es crucial no reducirla y mantenerse ante el fenómeno educativo, muy complejo, con la admiración y la apertura suficiente como para interesarse por todo lo que cada ciencia pueda aportar, y no reduciendo lo que la educación es (en todos sus elementos) a lo que cada cual investiga o a lo que se tiene experiencia.

La extensión de la especialización en las ciencias y el incremento de información y conocimiento de datos acerca de los objetos de estudio conduce al investigador a una situación paradójica: por una parte, tienen que saber mucho de algo particular, de un objeto de estudio para incrementar el conocimiento; por otra, requiere un saber más amplio de este objeto de estudio para precisamente situar mejor lo particular. Por ello, se insiste en algunos círculos científicos en la interdisciplinariedad, y con más urgencia cuando se trata de ciencias con vocación para intervenir en la realidad. Sucede en las intervenciones sobre los objetos físicos. Por ejemplo, en medicina, si se decide usar un medicamento (farmacología) para lograr una circulación sanguínea fluida (cardiología y hematología) y se plantea intervenir quirúrgicamente (operación general), estos especialistas se tienen que coordinar y, para ello, saber de lo que saben los otros.

Es importante saber cómo es el desarrollo de la primera infancia (psicología evolutiva, pediatría, neuropediatría) y qué condiciones contextuales favorecen ese desarrollo (sociología, geografía, psicología social), así como comprender cómo la educación contribuye a ese desarrollo (sociología de la educación, psicología educativa, teoría y filosofía de la educación, antropología de la educación). Además, hay que indagar sobre cómo la familia puede impulsar ese desarrollo infantil, y para ello conocer qué es familia y su dinámica, qué educación se produce en la vida familiar, cómo es la dinámica educativa en las familias concretas que se quiere investigar (psicología de la familia, sociología de la familia, pedagogía familiar).

Todavía nos queda otra red de preguntas sobre cómo habría que proponer y aplicar un programa de intervención educativa con familias, para que con sus tareas de

cuidado y educación contribuyan al desarrollo integral de sus niños en la primera infancia (didáctica, pedagogía social). A esto se añade que hay que acudir a las disciplinas metodológicas en las que se muestra cómo realizar investigaciones de campo, evaluaciones de actividad educativa, publicación y diseminación de datos.

En conclusión, en una investigación pedagógica, la fundamentación teórica permite cierto dominio de lo que hay que tener en cuenta para entender cualquier fenómeno educativo para la intervención. Al hablar de teoría, no nos referimos a la serie de argumentaciones que se elaboran para definir constructos, indicadores, contextos con los que entendamos los instrumentos que nos sirven de diagnóstico o evaluación. Estos razonamientos son valiosos, sin duda, son necesarios y muestran la honradez intelectual de quienes lo emplean. Pero no son la única teoría necesaria en la investigación. Más bien planteamos que los investigadores en educación teoricen a partir de que conozcan qué son las “realidades” implicadas en el fenómeno educativo y para alcanzar una comprensión más completa de cómo son. La pedagogía, por tanto, supone un conocimiento científico de la educación en diversos planos: especulativo (saber qué es) normativo (saber práctico) técnico (saber procedimental) saber artístico (innovador, de aplicación a la singularidad), saber qué es la educación, para qué es, cómo es (Naval, 2008). Por ello, algunas disciplinas o ciencias de la educación tienen un papel clave para elaborar una teoría fundante: la antropología educativa, la historia de la educación, la filosofía de la educación, la teoría de la educación. Al fin y al cabo, la educación como proceso “práctico” y no solo productivo o técnico implica una racionalidad práctica, en cuya base está la elección de fines y valores que se

ordena, a su vez, a una consideración y estimación de la realidad humana desde unas creencias.

La racionalidad pedagógica representa la capacidad de poner en marcha la racionalidad humana en el ámbito de la acción educativa. En la pedagogía, culmina la racionalidad educativa, ya que recoge el saber acerca de los fines y el sentido último de la educación —filosofía de la educación—, cuestiones científicas y tecnológicas de carácter general relacionadas con fines, principios y normas para orientar la acción educativa —teoría de la educación—, metodología y tecnología educativas —didáctica—, asumiendo conocimientos que provienen de la psicología, la biología, la sociología y la historia (García et al., 2010). La pedagogía continúa preguntándose por el sentido de la educación de un modo argumentativo, reflexionando sobre los fines a los que es razonable aspirar, así como los mejores medios para alcanzarlos.

Desarrollo humano, infancia y familia

El 2015 se ha convertido en el año bisagra entre dos periodos para los agentes de política social internacional, cuya plataforma es Naciones Unidas. Aunque es verdad que una cosa son las grandes y elocuentes declaraciones políticas y otra la organización política en regiones y naciones, las primeras repercuten en las segundas con el tiempo, y siempre dan como resultado a más corto plazo un conjunto de investigaciones de cómo está la realidad. Estas investigaciones están diseñadas para centrar la atención en unos objetos y, al mismo tiempo, arrojan datos por los que se plantean más temas de análisis para decidir políticas de intervención. Naciones Unidas estableció al iniciarse el siglo XXI unos objetivos de desarrollo humano (ONU, 2000), y es en 2015 cuando se

está elaborando lo que comúnmente se conoce como la Agenda Post2015 (ONU, 2014a).

¿Qué tiene que ver este contexto con nuestra temática? Lo respondemos resumidamente. En la conceptualización del desarrollo humano —fruto de una reflexión teórica, en el sentido de teoría que hemos avanzado en el apartado anterior—, se da un salto para afrontar el segundo milenio. Desarrollo humano, desarrollo de la sociedad —de ahí la expresión *países en vías de desarrollo*—, no se iguala, como sucedió durante la mayoría del siglo XX a desarrollo económico —posesión de riqueza, de capital y de los recursos que permiten una vida de bienestar a desarrollo económico—. El desarrollo económico —posesión de bienes, distribuidos entre el máximo número de miembros de una sociedad, así como de las estructuras que permiten la producción de esos bienes, entre los que se habla de capacitación laboral, capital humano a desarrollo económico— se ha de acompañar de un desarrollo social que, a su vez, incluye el desarrollo de cada persona.

En el Informe sobre Desarrollo Humano de 1990, se sitúa a la persona como el centro: “La verdadera riqueza de una nación está en su gente” (PNUD, 1990, p. 30). El marco teórico referencial para conceptualizar de este modo el desarrollo es el enfoque de las capacidades impulsado, entre otros autores, por Amartya Sen. De este autor depende la siguiente definición del desarrollo y, con ella, se presta mayor atención a diversos grupos de personas, entre los que destacan mujeres y niños:

Es un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, acceso a la educación, y el disfrute de una vida decente. Otras oportunidades incluyen la

libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo (PNUD, 1990, p. 33).

En los últimos años del periodo 2000-2014, se ha integrado en la conceptualización del desarrollo el adjetivo *sostenible*. Es decir que los bienes de los que se dispone se transmitan a las futuras generaciones. Aunque desarrollo sostenible conlleva con frecuencia una connotación medioambiental, la sostenibilidad se refiere a toda clase de bienes y recursos que hacen posible conservar y mejorar la vida de las sucesivas generaciones. En este contexto político y de investigación, el desarrollo de la primera infancia se destaca con un relieve notable. Subrayamos tres ideas que enmarcan el interés del tema.

1) Cuidar a las personas desde la gestación asegura el futuro, y es una de las reglas de oro de la sostenibilidad del desarrollo humano. La visión que se muestra de este proceso carece de cierto determinismo. El mensaje habitual es sobre la base de una relación causa-efecto sustentada en cómo se concibe el desarrollo infantil. Las carencias en la infancia hoy se predicen como circunstancias que tendrán consecuencias en la formación de capacidades a lo largo de la vida (PNUD, 2014, pp. 11, 30, 54 y 62). Se asocia un buen desarrollo infantil a conseguir un trabajo en el futuro; y un desarrollo deficiente, a conductas nocivas, como consumir drogas (PNUD, 2014, p. 639). Dos ejemplos de estos mensajes son los siguientes:

un revés en la primera infancia, por ejemplo, puede tener graves consecuencias en el resto de la vida de una persona, incluidas las posibilidades de conservar un puesto de trabajo, las incertidumbres asociadas al envejecimiento y la transmisión de la vulnerabilidad a la siguiente generación (PNUD, 2014, p. 4).

Estas vulnerabilidades no se distribuyen uniformemente a lo largo del ciclo de la vida. Son en especial

intensas desde la lactancia hasta la primera infancia, cuando se es más susceptible a contraer enfermedades y trastornos del comportamiento social y a tener carencias educativas y alimentarias. Si se ofrece desde una edad temprana una atención médica y una estimulación intelectual de calidad, podremos poner al niño en el camino correcto para el desarrollo de sus capacidades humanas (PNUD, 2014, p. 26).

2) Los cuidados que debieran recibir los niños —atención médica, nutrición adecuada, estimulación en un entorno de cariño— se relacionan con la educación formal y esta con la producción laboral. En concreto, se evalúa cómo se relacionan con “el progreso de los niños en la escuela primaria, la continuación en la escuela secundaria y una transición a la edad adulta e incorporación a la fuerza de trabajo satisfactorias” (PNUD, 2014, pp. 63-64). Esta descripción se reproduce en los programas de desarrollo manteniéndose en una tesis básica: en la etapa infantil, periodo crítico para el desarrollo físico, cognitivo y psicosocial, el cuidado y la educación que reciban los niños condicionará su futuro desarrollo (Ige, 2011).

Consultando las fuentes que las políticas de desarrollo citan para fundamentar las decisiones adoptadas, encontramos que se trata de referencias a expertos en ciencias de la salud, básicamente. La impronta de la neurociencia es evidente.

Lo que ocurre en los primeros años de vida afecta el desarrollo de los circuitos del cerebro, las interacciones genético-ambientales y la programación de los sistemas inmunitario, neurológico y endocrino del cuerpo, lo cual tiene implicaciones en las posteriores trayectorias de desarrollo humano (PNUD, 2014, p. 65).

Se alude a la adquisición de las habilidades (capacidades de adaptación y competencias cognitivas y no

cognitivas) sociales, emocionales y lingüísticas que son interdependientes (Unesco, 2014).

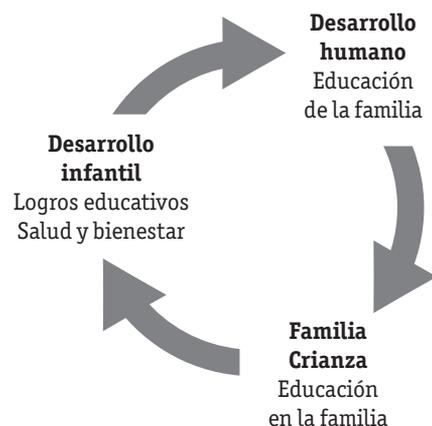
3) El entorno próximo de cuidado de la primera infancia es la familia, y son los cuidadores de los niños los que procuran en su interacción con ellos asegurar las condiciones para que estos recorran las primeras etapas de su desarrollo. Sobre todo, se habla de las madres o cuidadores y menos de la familia en los programas del PNUD. En otros organismos de la ONU se relaciona explícitamente el logro de los objetivos del milenio con el papel de la familia. En concreto, los grupos que han trabajado en la preparación del XX Aniversario de la Declaración del Año Internacional de la Familia plantean: “Las familias tienen un efecto duradero en la consecución de los objetivos del desarrollo, en particular en las esferas de la educación, la salud, la igualdad entre géneros y el empoderamiento de la mujer” (ONU, 2014b, n.º 28). Asimismo, se especifica su contribución al desarrollo de la infancia (ONU, 2014b).

Alrededor del cuidado que la familia propicia a sus miembros se anima a reflexionar sobre temas, como la conciliación familia y trabajo, la educación parental (importancia de la crianza en el desarrollo del niño, mejorar las aptitudes hacia la crianza, evitar la violencia), dar a las familias más protagonismo en su papel social y superar la posición de objeto de asistencia para pasar a ser agentes activos (ONU, 2014b, n.º 23 y 24). Se subraya: “Las familias estables, solidarias y que desempeñan sus funciones adecuadamente constituyen la base para la educación de los niños y son esenciales para su bienestar emocional y económico y la realización de sus derechos” (ONU, 2014b, n.º 67).

Preguntas sobre cómo se articula el desarrollo y la infancia

En la siguiente figura, destacamos los conceptos de ‘desarrollo humano’, ‘infancia’ y ‘familia’ y ‘educación familiar’.

Articulación entre desarrollo e infancia (Varela, 2015).



La hipótesis que está detrás de esta articulación es la siguiente: si se mejoran las pautas de crianza y educación en el seno familiar, se podría ayudar a promover el desarrollo infantil integral haciendo protagonistas y responsables a las propias familias. ¿Se han hecho programas de intervención con familias con este propósito e investigaciones sobre estos programas? La respuesta es afirmativa. Traemos a colación un ejemplo (Attanasio et al., 2013). Los autores son expertos en economía y política de desarrollo y en ciencias de la salud. En el artículo, los autores esbozan el modo en que una intervención de visitas al hogar realizada en Colombia, y llevada a escala a través de la colaboración con los sistemas existentes de bienestar social, incrementó satisfactoriamente la variedad de materiales y de actividades de juego en los

hogares pobres con niños que tenían entre 1 y 2 años al comienzo de la intervención.

Entresacamos algunas ideas. Las experiencias de la primera infancia que vienen motivadas por problemas socioeconómicos, por una nutrición deficiente y por entornos desfavorecidos en el hogar contribuyen a crear disparidades en el desarrollo de los niños y en su potencial para el logro a lo largo de la vida. El remedio es crear un entorno que estimule el aprendizaje: lenguaje, lectura, juegos. Como las creencias de los padres sobre la crianza y el desarrollo infantil influyen también sobre las prácticas de provisión de cuidado, y tales creencias están modeladas por la cultura, por el nivel educativo y por el origen socioeconómico, es preciso capacitar a los padres para promover el desarrollo cognitivo, el lenguaje y el desarrollo socioemocional, valiéndose para ello de juguetes caseros de bajo coste e identificando oportunidades de aprendizaje para los niños durante las rutinas cotidianas de las familias.

Lo expuesto se ajusta a las indicaciones de la política social de desarrollo. Sin embargo, en un lenguaje propiamente educativo, esta capacitación no convence, le falta algo. Es quizá demasiado técnica. Da la impresión de que no se capta a las familias, de que no hay sensibilidad hacia sus creencias. Ante esta sospecha, repasamos desde una mirada pedagógica los temas de desarrollo y educación parental.

La mirada pedagógica sobre el desarrollo

Se evidencia un acuerdo común sobre la relación estrecha entre educación y desarrollo; la opinión generalizada sobre que el proceso educativo es crucial para el desarrollo humano se avala con análisis empíricos (Bernal y Carrica, 2014). Cuando se piensa en la educación como

un medio para lograr el desarrollo, la idea que se tiene de este repercute en la que se tiene de la educación. En la política social, predomina una teoría del desarrollo, cuyo alcance permite comprender la educación y las intervenciones socioeducativas. Un experto en estudios de la infancia describía ya hace diez años: “The central question for academic agenda is, ‘What’s the world like?’ The central question for the social agenda is, ‘How can we change it?’ And the central question for the political agenda is, ‘Who’s responsible?’” (Sameroff, 2005, pp. 220-221). Investigación, intervención y política social están estrechamente relacionadas.

Como acabamos de repasar en líneas precedentes (ONU, 2014a), aparece clara la aspiración a lograr un desarrollo humano, desarrollo sostenible, que permita a las personas vivir con bienestar y dignidad participando activamente en el logro de estas condiciones de vida. Para ello, se precisa de capacidades y oportunidades (oportunidades para crecer en capacidad y para poner en marcha las capacidades). La educación es concebida como el instrumento idóneo de capacitación de las personas, se presenta con esa finalidad, educación para la capacitación de las personas, y en este sentido también se convierte en una oportunidad. No hay desarrollo humano si no hay un proceso educativo en el que puedan participar todos los miembros de una sociedad. Las personas “educadas” constituyen un indicador de sociedad desarrollada (Unesco, 2014).

En esta visión del desarrollo humano, el desarrollo de la infancia es medio y fin para el logro del desarrollo social sostenible. La sostenibilidad se configura preparando a las generaciones que se harán cargo de las sociedades, la capacitación de las personas comienza en la infancia, el acceso de los niños a los recursos que les permiten

una vida digna y con bienestar es un elemento que indica desarrollo.

Teorías sobre el desarrollo infantil

El concepto de ‘desarrollo infantil’ que prevalece en las formulaciones de la política internacional depende básicamente —aunque no en exclusiva— de la perspectiva de las ciencias de la salud y de la psicología, en sus divisiones de psicología del desarrollo y del aprendizaje. Y estas, a su vez, introducen su concepto de crianza y educación. Al mismo tiempo, la educación infantil se encuentra muy ligada a los hallazgos de las ciencias de la salud y de la psicología del desarrollo y del aprendizaje. Como afirma Main (2012), las ideas sobre la educación infantil están inevitablemente fundamentadas en asunciones particulares sobre la infancia, que incluyen la naturaleza y el desarrollo. La política social internacional que vela por el cuidado de la infancia se apoya en las corrientes científicas que más influyen en estos campos de intervención. Se ha obtenido mucha información de cómo los niños adquieren las capacidades físicas y psíquicas.

En este contexto, la noción de ‘desarrollo’ connota el proceso de crecimiento o de adquisición de las capacidades que permitan vivir como seres humanos. Las dimensiones del desarrollo comúnmente reconocidas son las siguientes: física, psicológica y social; la dimensión psicológica se subdivide en emocional, cognitiva e intelectual. La teoría del desarrollo infantil que prevalece como fundamento referencial para programar intervenciones para mejorar las actividades de cuidado (crianza) y educación de la primera infancia es la que explica el desarrollo infantil teniendo en cuenta tanto la interacción en el proceso de crecimiento de las condiciones endógenas (características genéticas, biológicas y psicológicas

de los niños) y exógenas (características del ambiente, recursos materiales, grupo familiar, contexto social, propiedades del cuidado y educación recibidos).

En el mundo académico, la explicación del desarrollo infantil se ha ajustado a diversos paradigmas epistemológicos, diversos por la ciencia empírica fundante (por ejemplo, genética o neurociencia) y por las diversas escuelas (por ejemplo la escuela funcionalista genética o social). La psicología del desarrollo (y en su relación con otras ciencias de la salud y ciencias sociales) prevalece como fuente de inspiración para configurar la intervención respecto de la infancia.

En la historia de la psicología del desarrollo del siglo XX, y sin entrar en detalles de investigadores y escuelas, se han distinguido diversos modos de explicar cómo es el desarrollo, alternativas que, a día de hoy, no se presentan como disyuntivas, sino que en todo caso marcan tendencias en el modo de estudiar, de concebir y de adoptar medidas de intervención para lograr el adecuado desarrollo infantil. Y desde este saber se deduce qué se entiende por crianza y educación. En algunas escuelas, se concedió mucho peso al componente biológico —enfoques biopsicológicos—, en otras se tuvieron en cuenta más los condicionamientos ambientales y sociales —enfoques ecológicos—, y también las hubo centradas en el funcionalismo psicológico aceleradas con los avances de la neurociencia.

Todas estas corrientes, aún vigentes, coinciden con distintos acentos en describir el desarrollo como un proceso que sigue un curso predecible (probabilísticamente). Conocidos los factores que afectan este proceso, las investigaciones longitudinales han provisto de mucha información; y perfilando en qué medida estos factores determinan el curso del desarrollo infantil, los investi-

gadores establecen criterios de intervención a modo de recomendaciones: promover aquellos con los que se aseguran un desarrollo positivo (resultados satisfactorios) para evitar los que se agrupan como elementos de riesgo y fomentar aquellos que facilitan la resiliencia (preventivos en muchos casos) cuando se prevé que no se podrán evitar las situaciones de riesgo.

Ilustramos esta idea con unos ejemplos sencillos: factores positivos (hogares con recursos que aseguran la higiene, la nutrición y la estimulación para el aprendizaje de los niños en su primera etapa), factores de riesgo (hogares monoparentales con pocos recursos), factores “proresiliencia” (educación parental y nivel educativo de madres y padres; para la primera infancia, más de las madres).

La consideración de la crianza y de lo educativo cambia sustancialmente en dos perspectivas psicológicas diferentes sobre el desarrollo que han marcado la historia de esta disciplina durante el siglo XX (Álvarez y Del Río, 2013). La primera —por antigüedad— describe el desarrollo como un proceso lineal, evolutivo —sigue unas etapas fijas—, y con un dinamismo que procede de la dotación biológica del individuo; los elementos ambientales, entre los que se incluye la relación con otros seres humanos, inciden en favorecer u obstaculizar el proceso, pero externamente. En la dimensión cognitiva, Piaget puede ser considerado un representante de esta teoría del desarrollo; en la moral, Kohlberg. El término del desarrollo tiene lugar cuando el individuo es capaz de ser funcional para vivir.

Con posterioridad, y para explicar cómo los sujetos alcanzan la capacidad de las funciones mentales superiores, se concedió a algunos elementos ambientales un carácter estructurante del desarrollo; el lenguaje y otros

aspectos integradores de la cultura que impregna el entorno de cada individuo conforman la funcionalidad de las capacidades superiores. Vygotsky es uno de los principales representantes de este modo de comprender el desarrollo humano (Chen, 2012). También cabe destacar que en ámbito de las ciencias sociales el evolucionismo se aplicó, ya desde el siglo XIX, a la concepción de los cambios que se producían en las sociedades, entendiendo que estas “progresaban” siguiendo también un trascurso lineal que cubría sucesivas etapas fijas; se traspasó este esquema a la comprensión de cómo cada individuo adquiriría la cultura, como si se tratara de un embrión cultural que se está haciendo adulto. Estas teorías se introdujeron en las “psicologías del desarrollo” mediante la psicología cultural.

La introducción de la cultura en los estudios del desarrollo renueva un debate sobre la relación naturaleza-cultura, con el que se pone en entredicho que todos los niños en su desarrollo sigan necesariamente las mismas etapas, y se produzcan diferencias en los cambios de unos y otros según la diversidad individual y según las culturas. Y, por tanto, universalizar la secuencia propia del desarrollo infantil generalizando lo que sucede en un grupo particular a todo el mundo, y más si ese conocimiento se trasluce en criterios normativos a partir de los cuales se indique qué hacer y qué expectativas de desarrollo hay que tener hacia cualquier población infantil, es rechazado por muchos y al menos puesto en entredicho por otros tantos expertos en infancia.

Los cuestionamientos se elevan con más fuerza al plantear las políticas sociales, delimitando, a partir de esos datos, objetivos y recursos. Los indicadores de salud, nutrición, asistencia a la escuela, movilidad de la familia, alfabetización y otros elementos que sirven para

medir el nivel de bienestar ¿tienen que ser los mismos para toda la primera infancia? (Thompson, 2012). Consideramos necesario repensarnos el desarrollo infantil más allá de cambios progresivos, estandarizados, ligados con la edad de los niños y con las características que se mantienen estables. El desarrollo infantil propende a que el centro sea la persona y su crecimiento y mejoramiento en sí misma considerada, teniendo en cuenta su entorno y, como punto importante de su desarrollo, que busque la trascendencia. Por tal razón, se propone hablar no del “desarrollo infantil”, sino de los “desarrollos infantiles”, por lo expuesto antes.

Si la pregunta la giramos hacia la educación, cabe plantearse que los fines educativos, los conocimientos y las competencias que se estiman necesarios que adquiera un niño dependen de lo que culturalmente se valore.

Significado de la educación y de la crianza

Las teorías del desarrollo han influido durante décadas en la educación. Parte de la formación del profesional de la educación se basa en conocer el desarrollo de los niños, observando el cumplimiento de los índices de normalidad, y en especial en relación con el aprendizaje, y velando por las dificultades que se puedan presentar. Psicología del desarrollo y psicología del aprendizaje marcan en la mirada de los educadores infantiles la ruta del ajuste que los niños han de lograr en estas primeras etapas de la vida. Con el tiempo, y desde finales de la década de 1990, se va pasando de una visión más bien mecanicista y atomista del proceso de desarrollo de los niños a otra más sistémica mediante la que se intenta cuidar de la infancia teniendo delante una concepción del desarrollo “ideal”, “positivo”, en la que se integra biología, cultura, sociedad.

Un enfoque sistémico, o al menos más abierto a la complejidad de la realidad, permitiría ir más allá de la supersimplificación del estructuralismo y del universalismo científico (Lee y Johnson, 2007). La plasticidad humana, de la que también tenemos evidencia científica, no se concreta por una única vía, y por ello, la cultura y la sociedad que la sustenta desempeñan un papel imprescindible mediante la educación, que incluye la socialización. La plasticidad se concreta dando significados a la vida, el mundo, y también al desarrollo infantil. Y no todos los sentidos pueden resultar adecuados. El relativismo cultural es contradictorio en sí mismo.

Sin embargo, esta complejidad del desarrollo infantil —muestra de la complejidad del ser humano— es más difícil de abordar por las ciencias y también cuesta asimilarla por parte del profesorado. Se precisaría una formación que posibilite razonar cómo no es real la dicotomía biología-cultura o la separación de las dimensiones del desarrollo (física, cognitiva, emocional, social, etc.). Es decir, así como explicábamos al comienzo de este capítulo, que la investigación pedagógica precisaba también de un conocimiento integrador y de fondo de cuestiones básicas sobre la educación, en la formación que se procura con la pedagogía infantil, deberían integrarse estas disciplinas que permitan argumentar y pensar, además de analíticamente sobre el desarrollo, sintéticamente. Esta teoría sobre qué es y para qué es el desarrollo activa la racionalidad práctica necesaria en la educación. Al fin y al cabo, el saber cómo enseñar depende tanto de lo que sepamos del aprendizaje como de qué tenemos que enseñar y para qué.

Pero ¿qué sentido tienen la crianza y la educación infantil en las propuestas que estamos examinando (PNUD, 2014; Unesco, 2014)? Se observan como actividades dis-

tintas, aunque realizadas con un fin común, contribuir al desarrollo infantil. Ambas ayudan al desarrollo de la infancia para que los niños estén sanos, rindan académicamente, y se adapten a la sociedad. Sobre estos fines reflexionamos unas líneas más adelante. Antes pretendemos comprender el significado de crianza y educación. La definición de la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) comprende: servicios y programas que se ocupan de la supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños —incluso en las esferas de salud, nutrición, la higiene y el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico— desde el nacimiento hasta la matriculación en la escuela primaria (Unesco, 2014, p. 443).

Cuando reparamos en el primer objetivo de la propuesta de educación para todos (Unesco, 2014), el objetivo que se refiere a la atención y educación de la primera infancia (extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia), se sobrentiende una separación entre la atención asistencial de los niños, la crianza como cuidado y la educación equiparada a la actividad por la que se promueve el aprendizaje en especial reconocida en el ámbito escolar. A los dos tipos de atención se les reconoce mucha importancia, sobre todo, subrayando la siguiente idea: “Los vínculos entre el cuidado de la salud y la educación de la primera infancia son sólidos y se refuerzan mutuamente” (Unesco, 2014, p. 56). Las prácticas de crianza adecuadas (cuidado de la nutrición e higiene) se correlacionan con la salud y el crecimiento, la escolarización más prolongada y el bienestar futuro de los niños y las niñas. La crianza es considerada como la atención y el cuidado de los niños y las niñas, con la que se promueve el crecimiento corporal y, relacionado con este, la estimulación de las capacidades cognitivas y psicomotrices, desarrollo básico

que precede y posibilita el aprendizaje. “Prestar atención a maestros y cuidadores para atender a las necesidades específicas de aprendizaje del menor de edad” (Unesco, 2014, p. 57). La educación es la ayuda con la que se impulsa el aprendizaje.

Las siguientes preguntas que hacemos a estos textos para profundizar en el sentido de la educación con la que trabajan son estas: ¿para qué aprender? y ¿qué aprender? El interrogante ¿para qué? se responde en este contexto que estamos estudiando en parte pensando en para quién; al mismo tiempo es para cada persona y para la sociedad, para el desarrollo de cada individuo y para el desarrollo humano. El mayor nivel de estudios de las personas les permite reducir, incluso romper, el círculo de la pobreza, obtener empleo en mejores condiciones (buena remuneración, seguridad, estabilidad) y alcanzar unas condiciones de vida sana. La productividad genera crecimiento económico en las sociedades. Las personas “educadas” y con oportunidad de un nivel suficiente de bienestar generan sociedades sanas. Sociedades sanas que se caracterizan por su cohesión social, por la participación democrática de todos sus miembros.

Respecto de la cuestión ¿qué aprender?, advertimos en las propuestas el acento en lo instrumental. Aunque se plantea de manera abierta, conocimientos y competencias que permitan a las personas desarrollar plenamente su potencial, a la vista de las necesidades para cubrir las condiciones mínimas del desarrollo humano, se adivina el interés por aquellos contenidos que permitan acceder a un trabajo (lo que responderá a las demandas del mercado) y a crear, mantener y mejorar el dinamismo social. Lo primero ha sido criticado por algunos que piensan que se instrumentaliza excesivamente la educación buscando, sobre todo, el rendimiento de las personas (Pierce,

2012). Interpretación que puede ser matizada si se sitúan al lado los contenidos que se relacionan con prepararse para integrar sociedades sanas: “La educación genera valores, actitudes, normas y convicciones que mejoran la confianza interpersonal y el compromiso cívico” (Unesco, 2014, p. 191):

- Para lograr cohesión social, se ha de aprender a prevenir los conflictos y a poner remedio a las consecuencias.
- Para animar a la participación democrática, se ha de adquirir conocimiento político y competencias cívicas, e incluir a todos en la buena gobernanza (se hace hincapié en el empoderamiento de las mujeres).
- Además, hay que conservar y buscar el bien de todos, para lo que se pone de relieve el cuidado del medio ambiente y eliminar la corrupción.

Aunque prevalece un sentido de la educación como enseñanza que se vislumbra a largo plazo y por etapas, concediendo una extraordinaria importancia a la etapa infantil, la referencia a valores, convicciones, actitudes, abre la ventana para mirar la educación también en su vertiente formativa. Retomando la investigación y recordando esa primera etapa del estudio de campo en la que las categorías prevalentes eran atención a la infancia —como cuidado de la higiene, la nutrición y la estimulación—, por un lado, y primera socialización, por otro, desde la mirada pedagógica planteamos que se puede criar y socializar a unos niños educando, aportando algo más que lo que se indica con las actividades de crianza y socialización.

La mirada pedagógica a los textos que acabamos de repasar corrobora aquella impresión inicial. Los cambios

en las sociedades los protagonizan las personas cuando aportan, cuando su modo de estar social es más allá de la simple adaptación. La educación tiene más sentido como proceso que la transmisión de conocimientos y la socialización, y es desde ese plus de significado desde el que nos animamos a pensar más de fondo en la educación familiar.

La mirada pedagógica sobre la educación familiar

La mirada sobre la educación familiar puede dirigirse a dos frentes. Uno presenta la educación para las familias, padre, madre o cuidadores de los niños. Otro tiene que ver con el proceso educativo que se produce en la familia, educación informal, que se desprende de las relaciones interpersonales y se desenvuelve en la vida cotidiana familiar. En este apartado, el interés es sobre el primer objeto enunciado, aunque para explicarlo no se puede dejar de mirar el segundo.

Uno de los datos estadísticos que más se repite en las investigaciones sobre el desarrollo humano es que el mayor nivel educativo de padres, madres y cuidadores se correlaciona con prácticas de crianza que favorecen la salud y el desarrollo de los niños. Los estudios se centran en destacar la figura de la madre y su nivel educativo, porque son las mujeres las que normalmente se hacen cargo de los hijos y con mayor peso cuando se trata de la primera infancia. También se aprecia que los padres y las madres, sobre todo las madres con más estudios, animan y siguen mejor el proceso de escolarización de los hijos. Prevalece la consideración de la crianza como cuidado material del niño. Y, por tanto, se menciona, en especial, la capacidad de las madres para saber de higie-

ne, nutrición y estimulación (mensajes verbales, juego, disciplina).

De aquí deriva un entender la educación parental, la educación dirigida a los padres y madres, como un entrenamiento para la crianza con la que posibilitar el bienestar, la salud y el aprendizaje de los niños, así como saber cómo encontrar los recursos necesarios para lograr esta atención (Borstein y Putnick, 2015). Los contenidos de este entrenamiento para la crianza proceden de las ciencias de la salud, desde las que se ofrecen, con el respaldo de la investigación científica, qué necesidades tienen los niños y con qué cuidados se pueden satisfacer. Nos sirve de ejemplo el estudio de Marshall (2011), quien muestra:

- *Cómo es el desarrollo del cerebro.* La estimulación exógena crea la alineación final de las neuronas y contribuye al aprendizaje si el niño tiene la oportunidad de realizar algunas actividades, como prestar atención, concentrarse, dar un significado; los circuitos del cerebro se desarrollan a través de la estimulación presentada con suficiente intensidad, repetición, y la duración de crear y ampliar las conexiones neuronales que se quedarán almacenadas a corto plazo y, con el tiempo, en la memoria a largo plazo. El aprendizaje se produce a través de recuerdos sucesivos que se derivan de las conexiones entre las neuronas que se han fortalecido por la estimulación repetida. Todo el desarrollo se basa en emociones, tales como el apego, la confianza y la comodidad, o, por el contrario, la tristeza, la ira o el miedo.
- *Cómo influye el entorno del niño.* Mientras que puede haber una predisposición genética, un

mayor desarrollo del cerebro depende de un entorno físico y social que protege y proporciona oportunidades para experimentar, reconocer y responder a la estimulación. El estímulo exógeno que incita el desarrollo ocurre en la interacción de cuidador y niño, al proporcionar atención, interés e importancia a un estímulo. La socialización desempeña también un papel relevante con esta misma finalidad. La mediación de otros otorga relevancia y notoriedad a eventos que conducen a la creación del sistema de memoria en permanentes vías.

- *Cómo debería ser su cuidador y qué tipo de conocimientos requieren los cuidadores.* Muchas características son socialmente aprendidas, como la competencia, la autoestima, el sentido, el valor, la empatía, a partir de los primeros meses de vida. Los cuidadores deben entender lo vital del apego infantil y el papel que el cuidado, la interacción sensible y táctil desempeña en el apoyo a la organización neurosensorial y al desarrollo. La estimulación sensorial debe ser armónica. El apego con un primer cuidador es esencial para facilitar el aprendizaje cuando provee de cuidado físico e interacción social.

Desde esta perspectiva, se dirige el mismo mensaje a cuidadores en el hogar que a los profesionales de servicio de atención y cuidado. Incluso se discute que esta tarea sería mejor dejarla en manos de profesionales, afirmación contrastada ante la evidencia de la necesidad de apego estable de los niños más garantizado si este está con sus padres (Powell, 2012). En esta consideración de la crianza, la educación es algo aparte, que fundamentalmente se garantiza con la escolarización.

La visión pedagógica de esta educación familiar dirigida a padres suscita algunos interrogantes. ¿Cumplir con una serie de funciones es lo que define ser padre o madre? ¿Qué es lo que motiva a los padres y las madres a cuidar a sus hijos? ¿Qué sentido tienen las relaciones intrafamiliares y la vida familiar? ¿Qué suponen los vínculos familiares en la identidad de cada persona? ¿Qué dependencia hay entre ellas? Las respuestas a estas cuestiones conducen a comprender mejor a qué ámbito se dirigen las intervenciones de educación familiar. En la investigación que estamos realizando, esta mirada nos ha conducido a ampliar el estudio tanto en el plano teórico como en el estudio de campo. Destacamos dos temáticas: contar con las familias como agentes responsables de sus hijos y desvelar la dimensión educativa del cuidado de los padres y madres respecto de la primera infancia.

Las cuestiones que acabamos de definir hay que preguntarlas a los padres, porque la respuesta indica con qué potencialidad cuentan —la más relevante para la educación: el proyecto que tienen de familia, de sus relaciones y funciones—. Las creencias de los padres sobre las prácticas de crianza y educación son de vital importancia, pero no tanto en los aspectos técnicos del cuidado, sino más bien en la responsabilidad moral (que quieran y puedan cuidar). A partir de estas, se perfila la intervención educativa. Al fin y al cabo, los padres y madres son insustituibles en su vínculo y de este deriva que lo muestren en el empeño y la responsabilidad para hacerse cargo de unas funciones. Sobre esta base —racional y moral— se acoge con más o menos atención, poniendo luego más o menos esfuerzo, los conocimientos que les faciliten una destreza eficaz en el cuidado de sus hijos. Los padres y las madres no tienen que ser profesionales

de la maternidad y de la paternidad, sino personas responsables de su vínculo.

Por estas razones, antes de promover mediante la educación familiar la racionalidad técnica del cuidado, parece urgente contar con la libertad de padres y madres para que hagan un proyecto familiar y reflexionen sobre temas, como qué es ser padre o qué significa la relación paterno-filial; con la respuesta a esta pregunta podemos continuar pensando hacia qué finalidad se dirige el cuidado debido por la relación paterno-filial. De este punto arranca la motivación para cuidar, la crianza y la educación. Como repasamos, Bernal (2013) y Noddings (2010), desde las bases de la teoría ética del cuidado, explican que la responsabilidad no se agota en cumplir eficazmente con una serie de funciones que materializan el cuidado, sino que se fundamenta en velar por la relación personal que es antes que el cuidado. La responsabilidad del cuidado de los hijos se fundamenta en la responsabilidad por los vínculos: padre-madre-hijos, y a causa del carácter personal de los vínculos familiares en los que arraiga la identidad de las personas. El cuidado de la familia educa en identidad personal.

El segundo tema es analizar cómo está la educación presente en la vida familiar. Entender la vida familiar es comprender a la familia como un grupo social específico. Para cualquier investigación sobre familia es preciso repasar también qué es la familia. La respuesta unidad de cuidado no satisfacía la inquietud pedagógica. Si la familia constituye un grupo específico a causa de unos vínculos también particulares, origina un ámbito educativo propio. No tenemos espacio para extendernos en esta argumentación, sino simplemente enunciamos que los vínculos que constituyen la familia crean un espacio de amor personal (amor elegido, recibido y debido) que

respalda la dignidad de las personas y conlleva reciprocidad, promoción y aceptación del otro. Una vida familiar configurada en estos pilares hace de la crianza una tarea educativa de la que aprenden los que crían, los que son criados y los que ven cómo unos crían a otros.

A modo de conclusión: enfoque interdisciplinar

Tener en cuenta las creencias de las familias sobre la crianza y la educación de hijos en la primera infancia representa un gesto significativo que aporta un elemento valioso a la mirada pedagógica. La revisión del estado de la cuestión en Colombia sobre las prácticas en relación con la crianza constató la necesidad de tener en cuenta a la familia, al pensar en la educación de la primera infancia y establecer orientaciones para su desarrollo (Varela, Chinchilla, y Murad, 2015). Para educar es preciso contar con la persona “educable”, con sus necesidades, con su sensibilidad, con su responsabilidad sobre la propia vida. Este principio habría que cumplirlo siempre, pero cuando se trata de adultos, se hace más patente la honradez de aplicarlo. Los programas de intervención educativa han de contar con un diálogo abierto con ellas, diálogo viendo, hablando, preguntando, animando, respetando, convenciendo con racionalidad. En este sentido, hay que estudiar la realidad familiar mirando más allá de la eficacia en el desempeño de funciones para mejorar en cierto aspecto la realidad de la primera infancia.

Referencias

- Altarejos, F. (1986). *Educación y felicidad*. Pamplona: EUNSA.
- Álvarez, A. y Del Río, P. (2013). El papel de la educación en el desarrollo: de la escuela a la cultura. *Cultura y Educación*, 25(2), 137-151.
- Arthur, J. y Peterson, A. (2012). *The Routledge companion to education*. Nueva York: Routledge.
- Orazio Attanasio et al. (2013). Enriqueciendo el entorno en el hogar de familias con bajos ingresos de Colombia: una estrategia para promover el desarrollo infantil a escala. *El aprendizaje se inicia temprano*, 40. Recuperado de <http://www.nest-project.eu/upload/El-aprendizaje-se-inicia-temprano.pdf#page=41>
- Bernal, A. (2013). Fundamento de la responsabilidad del cuidado en la familia. En J. A. Ibáñez-Martín (coord.), *Educación, libertad y cuidado* (pp. 239-250). Madrid: Dykinson.
- Bernal, A. y Carrica, S. (2014). Mujer, desarrollo y educación. *Edetania*, 46, 181-199.
- Bernal, A., Rivas, S. y Urpí, C. (2012). *Educación familiar: infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Bornstein, M. C. y Putnick, D. L. (2015). Pathways among caregiver education, household resources, and infant growth in 39 low- and middle-income countries. *Infancy*, 20(4), 353-376.
- Chen, X. (2012). Human development in the context of social change: introduction. *Child Development Perspectives*, 6(4), 321-325.
- Cigman, R. (2008). Enhancing children. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 539-557.
- Conrad, C. F. y Sedin, R. C. (2011). *The sage handbook for research in education*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- Ecclestone, K. (2009). *The dangerous rise of therapeutic education*. Londres: Routledge.
- García López, R., Gozávez Pérez, V., Vázquez Verdera, V. y Escámez Sánchez, J. (2010). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia: Brief.
- Ige, A. M. (2011). The challenges facing Early Childhood Care, Development and Education (ECCDE) in an era of universal basic education in Nigeria. *Early Childhood Education Journal*, 39(1), 161-167.
- Lee, K. y Johnson, A. S. (2007). Child development in cultural contexts: implications of cultural psychology for early childhood teacher education. *Early Childhood Education Journal*, 35(3), 233-243.
- Main, S. (2012). The other half of education: unconscious education of children. *Educational Philosophy and Theory*, 44(1), 82-95.
- Marshall, J. (2011). Infant neurosensory development: considerations for infant child care. *Early Childhood Educational Journal*, 39, 175-181.
- Naval, C. (2008). *Teoría de la educación: un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA.
- Noddings, N. (2010). *The maternal factor: two paths to morality*. Berkeley: University California Press.
- ONU, Asamblea General (2000). *Declaración del Milenio*, A/RES/55/2, 8 de septiembre de 2000.
- ONU, Asamblea General (2014a). *The road to dignity by 2030: ending poverty, transforming all lives and protecting the planet. Synthesis report of the*

- Secretary-General on the post-2015 sustainable development agenda*, A/69/700, 4 de diciembre de 2014.
- ONU, Asamblea General (2014b). Celebración del 20 aniversario del Año Internacional de la Familia en el 2014. Informe del Secretario General (A/70/61-E/2015/3).
- Pierce, C. (2012). The promossory future (s) of education: rethinking scientific literacy in the era of biocapitalism. *Educational Philosophy and Theory*, 44(7), 721-745.
- PNUD (1990). *Desarrollo humano. Informe 1990*. Bogotá: Tercer Mundo.
- PNUD (2014). *Sostener el progreso humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia. Informe 2014*. Nueva York: Programa de Naciones Unidas.
- Powell, S. (2012). Early childhood education and care. En J. Arthur y A. Peterson (eds.), *The Routledge companion to education* (pp. 171-178). Nueva York: Routledge.
- Sameroff, A. J. (2005). The science of infancy: academic, social, and political agendas, *Infancy*, 7(3), 219-242.
- Smeyers, P. (ed.) (2013). *Educational research: the attraction of psychology*. Londres: Springer.
- Touriñan, J. M. (2012). La mirada pedagógica: intervención educativa, intervención pedagógica y focalizaciones de la educación. En J. M. Touriñan y R. Sáez (eds.), *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. La Coruña: Netbiblo.
- Touriñan, J. M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Thompson, R. S. (2012). Changing societies, changing childhood: studying the impact of globalization on child development. *Child Development Perspectives*, 6(2), 187-192.
- Unesco (2014). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo*. París: Unesco.
- Varela, S. P., Chinchilla, T. y Murad, V. (2015). Prácticas de crianza en niños y niñas menores de seis años en Colombia. *Zona Próxima*, 22, 193-215.
- Varela, S. (2015). *Importancia de la educación familiar en el desarrollo infantil: estudio en una población de Colombia* (Tesis doctoral, Universidad de Navarra, Pamplona).

Alfabetización y construcción de subjetividad

Rosa Julia Guzmán Rodríguez

La enseñanza de la lengua no pretende por ello un dominio de la lengua como mera condición previa para el estudio de la literatura o de la comunicación social, sino que debe hacerse visible la forma específica de apropiarse el mundo de cada lengua como una manera concreta de ver el mundo y, por medio de esta forma propia de cada lengua en la que se expresa y al mismo tiempo se limita la fuerza infinita de la lengua, inducir a captar la forma del lenguaje en general y retrospectivamente, en el psiquismo sensibilizado de este modo, provocar un efecto formativo.

Wilhem von Humboldt

Introducción

La escuela es la institución encargada de formar a las nuevas generaciones en aquello que la sociedad considera que culturalmente debe mantenerse y fortalecerse. Para la formación de la infancia, cabe destacar que se espera que en la escuela se promueva su desarrollo, al que se le presta especial atención por ser una etapa en especial significativa en la historia del ser humano.

Por otra parte, los educadores, quienes son los encargados de potenciar el desarrollo infantil mediante acciones que son determinadas por su formación, por su propia biografía, por las políticas públicas e institucionales y por el conocimiento del contexto, entre otros aspectos, permanentemente están actualizando su saber pedagógico, de manera que también ellos están construyéndose en su cotidiano hacer.

Esta tarea cotidiana incide en la construcción de la subjetividades tanto de los niños como de los profesores, dentro los procesos particulares que se llevan a cabo en la escuela. En este artículo, se exponen algunas ideas con respecto a la relación que se establece entre las prácticas de alfabetización y la construcción de subjetividades en la escuela, a partir de los resultados de varias investigaciones adelantadas en la Universidad de La Sabana con diferentes poblaciones tanto de estudiantes como de profesores.

Se considera importante hacer un análisis de lo que implica para los niños¹ acercarse a la escuela para aprender a leer y a escribir, ya que este proceso presenta todavía serias dificultades tanto para los alumnos como para los profesores, lo que ocasiona altas tasas de deserción y repetición de grado. En este caso, interesa ver cómo responde la escuela a tal situación y cómo ella incide en la construcción de la subjetividad de los estudiantes y de los profesores.

La comprensión de cómo los profesores aprenden a alfabetizar a los niños es una tarea pendiente y de suma urgencia. Más aún si se tiene en cuenta que la falta de un buen conocimiento y, en consecuencia, de una buena práctica de la enseñanza, está en el origen del hecho, ya que un buen número de estudiantes quedan excluidos de los sistemas educativos, con todas las consecuencias personales, familiares, sociales y económicas que ello conlleva. Con respecto a esta situación en el mundo, afirma Rosa María Torres:

La repetición está acentuada en el primer grado, y está íntimamente relacionada con pro-

1 En este documento, cuando se habla de niño, se alude a las niñas y a los niños.

blemas en la enseñanza y el aprendizaje iniciales de la lectura y la escritura. Cerca de la mitad de los alumnos repiten primer grado y, en el caso de los alumnos provenientes de familias de bajos ingresos, este porcentaje se eleva al 60 % (2010, p. 4).

Señala esta investigadora cómo la repetición guarda estrecha relación con problemas en la enseñanza de la lectura y la escritura, provocados por comprensiones erróneas acerca del lenguaje, lo cual lleva a la utilización de métodos inadecuados; asimismo resalta que la decisión del profesor sobre la promoción o la repetición del año depende prioritariamente de los resultados en la alfabetización. La situación de estos niños tradicionalmente ha sido explicada como una situación deficitaria particular de cada uno de ellos, desconociendo la influencia que puede tener la escuela en estos resultados. En este artículo, más que detenerme a analizar las condiciones y consecuencias académicas, me centraré en analizar la configuración de la subjetividad de los estudiantes y de los profesores en el proceso de alfabetización en la escuela.

Desde el interés por la formación de los educadores de la infancia, se busca comprender a través de la investigación de qué maneras los educadores (en ejercicio, durante su formación inicial y las madres comunitarias) logran aprender lo que saben y qué es lo que determina que un educador aprenda lo que aprende. Este proceso requiere todavía mucho estudio e investigación por parte de quienes se encargan de la formación de los educadores. En el caso a que se hace referencia en este artículo, las investigaciones adelantadas sobre el aprendizaje de los educadores estuvieron referidas a la alfabetización inicial.

A este respecto, es importante aclarar que más allá de posibilitar el éxito escolar y social de los niños, la al-

fabetización es un derecho y permite el ejercicio de la ciudadanía, pues, no tener acceso a la cultura escrita genera una condición de marginalidad social muy fuerte. Dado que, como ya sea anotó antes, el escaso aprendizaje de la lectura y escritura se asume como algo particular de cada niño, a continuación se aborda el tema de la formación.

El concepto de formación

Para iniciar, conviene precisar que el análisis de las subjetividades de los actores que participan en el proceso de alfabetización implica una revisión del concepto de 'formación', entendido de la manera en que fue planteado por Von Humboldt, hacia principios del siglo XIX y retomado por Fabre, quien afirma que "es trabajo sobre sí mismo", buscando el perfeccionamiento propio. En este proceso, se busca "una totalidad armoniosa, lo más rica posible, totalidad que en cada uno permanece vinculada a su estilo singular, a su originalidad" (Fabre, 2011, 216).

Por su parte, Menze plantea que, sin la formación de la persona, no es posible el desarrollo esencial de la humanidad y el avance hacia la perfección, y afirma:

Privar de la formación (*Bildung*) no es solo un fracaso privado que ataña a un hombre concreto, sino al reprimir la forma única del individuo concreto, al mismo tiempo se entorpece de un modo irreparable a la humanidad que de este modo se ve frenada en su decurso y no logra afirmarse en su plenitud (1996, p. 338).

Agrega Menze que Von Humboldt afirma que la formación es un derecho que no se le puede negar a nadie y es a la vez un deber de la humanidad, que implica la

organización de la enseñanza con el propósito claro de formar a las personas (Menze, 1996, p. 339).

Esta tarea de formación ha sido encomendada en buena medida a la escuela y, por tanto, en ella se deben buscar las maneras más adecuadas de responder a este propósito. Dentro del propósito de formación, en este documento, se ha tomado específicamente la alfabetización que, como se señala más adelante, presenta unas altas cifras de fracaso, que tradicionalmente se le han atribuido a cada uno de los alumnos que no alcanzan a alfabetizarse de acuerdo con la propuesta escolar. No obstante, desde la perspectiva de formación planteada por Von Humboldt, no es posible considerar esta situación como un fracaso de cada niño, sino que se espera que la escuela sea capaz de responder de manera apropiada, reconociendo las individualidades.

En consonancia con estos planteamientos, aunque desde otra perspectiva de análisis, Torres afirma, en un documento de la Unicef, que tradicionalmente se ha asociado el analfabetismo con la falta de ingreso en la escuela, pero aclara que no necesariamente siempre es esta la causa, porque también puede ser el producto de una enseñanza de mala calidad. Señala, además, que hay estudios que muestran que la escuela está fallando en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, desde el preescolar hasta la Universidad y agrega: "La alfabetización sigue siendo la misión más importante que las sociedades encargan al sistema escolar. Esta misión está hoy en franca crisis y bajo severo escrutinio" (Torres, 1995, p. 6).

En consecuencia, me detendré en el análisis de lo que sucede en la escuela con los niños que llegan a ella para iniciar su proceso de alfabetización escolar, partiendo de la relación de la oferta escolar con sus necesidades socia-

les y psicolingüísticas, dado que la alfabetización escolar es un proceso pedagógico y fundamentalmente social. En este artículo, se entiende por *necesidades psicolingüísticas* aquellas derivadas de la situación que presentan los niños en el momento de ingreso en el primer grado con respecto a sus niveles de avance en las hipótesis que plantean frente a la escritura como sistema. Por *necesidades sociales* se entienden aquellas que se deducen de la cantidad y calidad de interacciones que los niños señalan haber tenido con la lectura y la escritura durante sus experiencias previas al ingreso en la escuela. Asimismo, tomaré en cuenta lo que sucede con los profesores, a la luz de sus reflexiones a partir de sus prácticas cotidianas; pero antes voy a presentar algunos elementos importantes para pensar la subjetividad.

Sobre la subjetividad

Tanto las necesidades psicolingüísticas como las necesidades sociales que tienen los alumnos con respecto a la alfabetización inicial, así como las concepciones de infancia, de enseñanza y de aprendizaje que tienen los profesores, tienen una fuerte incidencia en la construcción de la subjetividad de unos y de otros, categoría que ha resultado bastante problemática en el campo de la educación formal, puesto que, según afirma González,

Lo subjetivo ha sido objeto de crítica y rechazo al ser entendido como la distorsión de lo objetivo, de las cuestiones que objetivamente justifican los actos humanos. Esta posición ha sido el emblema de la mayoría de las concepciones modernas de la humanidad y ha expresado, de forma directa o indirecta, el predominio del racionalismo sobre el que se sustentó la mayor parte de la ciencia moderna. Sin embargo, desde el lugar atribuido por

Vygotski a los procesos emocionales, a la fantasía y la imaginación, los cuales asocia con la vida cultural actual del sujeto separándolos de cualquier tipo de entidad universal como fuente de esos procesos, entran en crisis tanto la representación metafísica de la subjetividad, como su definición racionalista, tendencias inseparables del uso moderno de esa categoría (González, 2009, p. 11).

Lo dicho en el párrafo anterior llama la atención con respecto a los efectos que ha tenido en la institución escolar, la búsqueda de una pretendida objetividad, a costa del reconocimiento de las particularidades de cada uno de quienes intervienen en esta relación pedagógica, que debería reconocerse como algo eminentemente humano. Sugiere, además, que, en el centro de los análisis y de la programación de lo que allí sucede, se encuentran los procedimientos técnicos y la aplicación de métodos universalistas, susceptibles de ser aplicados en cualquier contexto, desconociendo las subjetividades de estudiantes y profesores.

En este texto, la subjetividad se asume como es planteada por Vygotsky, a partir de las categorías de vivencia y sentido, tal como lo explica González, quien plantea que considera más adecuado hablar de procesos de sentido que de procesos cognitivos, en cuanto considera que no existe ningún proceso cognitivo puro, porque “las experiencias se viven a través de producciones simbólico-emocionales” (2009, p. 6).

Es decir que este autor reconoce la influencia que tienen las emociones en los procesos cognitivos, aspecto que remite al análisis de las expectativas que en este campo plantea la escuela frente a sus alumnos y a todas las situaciones que de ellas se derivan, en cuanto generan situaciones emocionales en los estudiantes, que

usualmente se ignoran. Por otra parte, invita a pensar en las necesidades y expectativas con que llegan los niños a la escuela con respecto a su alfabetización, puesto que ellas generan situaciones emocionales tanto en los niños como en los maestros. Igualmente, remite al análisis de las expectativas y reflexiones de los profesores sobre sus prácticas de alfabetización en la escuela, puesto que ellas inciden claramente en los aprendizajes de los alumnos, conformando una unidad en la que los actores se están influyendo permanentemente, mediante las experiencias que viven cotidianamente dentro del contexto particular de cada escuela.

El concepto de ‘experiencia’ resulta muy importante para Larrosa, pues, afirma:

La experiencia es eso que *me* pasa... La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad), donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. Llamaremos a eso el *principio de subjetividad* (Larrosa, 2006, p. 45).

En ese sentido, se diferencia la experiencia del experimento. Vale la pena resaltar esta diferencia, puesto que, mientras que la experiencia remite a algo personal y situado en un contexto determinado, el experimento remite a situaciones fácilmente replicables, que responden a los planteamientos derivados de los grandes relatos con pretensiones de universalidad, a partir de los cuales se asume la escuela como una institución estandarizada.

Según afirma Ruiz (2013), “Dewey sostenía una visión dinámica de la experiencia ya que constituía un

asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social y no solamente un asunto de conocimiento” (p. 103).

En la anterior afirmación, se encuentra la idea de la importancia de la interacción entre la persona y su entorno, como base de la experiencia, aspecto en que Dewey reconoce. al igual que Larrosa, la exterioridad de los acontecimientos que dan origen a la experiencia; pero Dewey se ocupó, además, de tratar de clarificar en qué consiste dicha interacción. Por otra parte, planteó la necesidad de concebir la educación como experiencia en permanente reconstrucción.

En este momento, cabe remitirnos al concepto planteado antes en este documento con respecto a la formación de los alumnos y la intención de explicar la apropiación de la cultura en la escuela concretamente mediante la alfabetización, para llamar la atención sobre la importancia que reviste tomar en cuenta la subjetividad del alumno, así como la del profesor, pero también el análisis de la intersubjetividad. Dicho esto, es necesario retomar, entonces, la escuela completa como la unidad de análisis que permite la comprensión de las situaciones que viven de manera particular los alumnos y los maestros de acuerdo con su subjetividad, mediante sus vivencias cotidianas y mediante la intersubjetividad.

Al respecto, afirma Vygotsky (citado por González) que es a través de las vivencias que se configuran los factores que explican la influencia del medio sobre el desarrollo psicológico de los niños, lo cual quiere decir que no hay ningún elemento que en sí mismo sea capaz de determinar cómo influirá en el desarrollo futuro del niño, sino que “los propios factores externos se van a refractar a través de [sus] vivencias emocionales” (González, 2009, p. 7).

El concepto de ‘vivencia’ resulta muy pertinente en este caso para tratar de explicar cómo los procesos de alfabetización que se llevan a cabo en la escuela contribuyen a configurar la subjetividad en los niños que asisten a ella, dada la carga de evaluación tanto explícita como implícita que tiene este proceso para los alumnos, para los maestros y para la institución, lo cual seguramente determina un ambiente muy particular, en el que habría que tomar en cuenta que “las emociones constituyen una forma de registro de la realidad que no está mediada ni por los procesos semióticos ni cognitivos” (González, 2009, p. 9).

Si bien González cita a Vygotsky en lo que tiene que ver con el niño, vale la pena reflexionar, además, sobre cómo las vivencias de los maestros contribuyen a desarrollar en ellos determinadas subjetividades que, a su vez, inciden en las formas de acercarse a sus estudiantes a la alfabetización. Esta relación entre los maestros y los alumnos es esencialmente intersubjetiva y en su interior se inscribe la alfabetización.

Por otra parte, el sentido subjetivo es definido por González como la “unidad inseparable de los procesos emocionales y simbólicos, donde la emergencia de uno de ellos provoca la aparición del otro sin ser su causa”, y más adelante agrega: “Solo el reconocimiento de procesos que se configuran en nuestra experiencia como resultado de la multiplicidad de efectos colaterales e indirectos de la experiencia vivida legitima una idea no racionalista de subjetividad” (González, 2009, p. 14).

Estos planteamientos generan cuestionamientos a las propuestas educativas tradicionales, en cuanto

La comprensión de la subjetividad abre un camino diferente para el estudio de los procesos educativos en general. Lo educativo no es la

“acción orientadora mejor” asumida por la persona que dirige un proceso educativo en cualquier instancia política, administrativa, de salud, escolar, etc. El carácter educativo de una experiencia se define por su capacidad para iniciar nuevas reflexiones, emociones y relaciones entre los participantes, que los estimule a asumir una posición dentro de un espacio social que le integre a un camino de intercambio, crítica y reflexión, dentro del cual se desarrolla tanto la persona como el espacio social en cuestión (González, 2009, p. 17).

En este orden de ideas, las prácticas tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura estarían despojadas de carácter pedagógico en cuanto no tienen capacidad para iniciar nuevas reflexiones ni llevan a asumir ninguna posición distinta de la imitación y la copia carentes de significado. Remitirían más bien a unas prácticas mecánicas que distorsionan el sentido social y cultural de la alfabetización.

En este sentido, González llama la atención con respecto a que, dado que en la escuela se tiene como eje central el aprendizaje, asumido como fijación de conocimientos, “el sistema escolar se diseña alrededor de las actividades docentes”, desconociendo así que el aprendizaje implica el sentido subjetivo que configura el estudiante no solo en la escuela, sino en otros espacios sociales. Sin embargo, como se anota más adelante, esta organización alrededor de las actividades tiene consecuencias en la subjetividad de los profesores. González afirma:

En ese clima, muchos niños, adolescentes, jóvenes y adultos, que traen a la escuela sentidos subjetivos generadores de miedo, inseguridad, baja autoestima y exclusión, asociados a sus his-

torias de vida, no pueden superar esas barreras simbólico-emocionales frente a las exigencias escolares, generando muchas dificultades para aprender. Si consideramos que el pensamiento es una función de sentido subjetivo, es imposible pensar cuando el tipo de emociones que aparecen en nuestra actividad nos impiden el interés, la concentración y la fuerza que esa actividad requiere. Muchos de los problemas de aprendizaje en la escuela se deben al tipo de sentidos subjetivos que se configuran alrededor de las actividades escolares del alumno y que bloquean su expresión intelectual dificultando su integración al escenario social de la escuela (González, 2009, p. 18).

Agrego a estos comentarios que en esa organización escolar también se bloquea la expresión intelectual y profesional de los maestros, tal como lo han señalado nuestras investigaciones sobre el aprendizaje de los educadores, lo cual incide en la construcción de sus subjetividades, y como ya desde hace años fue señalado por investigadores, tales como De Tezanos (1985).

González afirma que el sujeto es social por su génesis y subjetivo por sus procesos y formas de acción y representa una unidad central del desarrollo tanto social como personal. Por tanto, los procesos que se viven en la escuela merecen un análisis en la perspectiva de indagar cómo inciden en la configuración de la subjetividad de los actores que participan en ellos (González, 2008, p. 22).

Con respecto a este planteamiento, es importante exponer el siguiente comentario de Cimolai y Toscano (2008), quienes señalan la importancia de tomar en cuenta en las evaluaciones a los estudiantes las condiciones de la institución escolar, tales como “rutinas

escolares, procedimientos técnicos, sus formas de instrumentalización, la hegemonía de ciertas voces y miradas y los criterios que sustentan” (p. 34), ya que esto permite encontrar criterios implícitos en torno a las dificultades escolares, aspecto que resulta en especial importante para el caso de la alfabetización, dado el peso que ella tiene en la decisión de promover o no al grado siguiente a un alumno y las consecuencias personales, familiares y sociales que acarrea.

Es llamativa esta observación sobre la evaluación, dado que se constituye en una de las prácticas institucionales más frecuentes y penosas en la escuela y con mayor peso en la cotidianidad de los niños, pues, curiosamente se defiende la particularidad de los estudiantes, mientras que “la disposición organizacional define prácticas colectivas homogeneizantes en su sentido primero” (Cimolai y Toscano, 2008, p. 31), idea que los profesores con quienes hemos hecho investigaciones evidencian en sus afirmaciones con respecto a que cada niño “tiene su ritmo particular de aprendizaje”, mientras que los remiten a los profesionales de apoyo, “porque son muy lentos” o “porque tienen dificultades para aprender”. Estas afirmaciones sugieren la dificultad de armonizar sus discursos con las prácticas cotidianas en instituciones educativas particulares que tienen políticas definidas.

De esta manera, el contexto escolar presenta contradicciones entre la teoría que plantea y las prácticas que se llevan a cabo en él. Por esta razón, conviene traer a colación los comentarios de Cimolai y Toscano (2008), quienes afirman: “El contexto adquiere un lugar de inherencia en el proceso de desarrollo, se transforma en el propio texto de la constitución subjetiva” (p. 57).

Desde esta perspectiva, las posibilidades de configurar subjetividades en los alumnos y en los maestros estaría afectada por las prácticas cotidianas en el aula, para lograr romper con formas ya establecidas en la institución y así buscar nuevos sentidos en la tarea de enseñar y en el ejercicio de aprender, teniendo en cuenta, además, los contextos particulares en que se lleva a cabo el trabajo escolar. No obstante, es necesario recalcar que, para que esto suceda, se requiere que el maestro haga una reflexión muy rigurosa sobre su práctica, proceso que, de acuerdo con nuestras investigaciones, se torna bastante complicado en cuanto los profesores con quienes se ha venido trabajando “ignoran la pedagogía, adjetivan la didáctica y sustantivan la actividad” (Guzmán, 2011, p. 10). Aquí quiero retomar la afirmación hecha antes en este artículo con respecto al bloqueo de la expresión intelectual y profesional en los maestros, producto de su manera de reflexionar sobre la enseñanza, puesto que, al sustantivar la actividad, se pierde el sentido de la enseñanza, que requiere una relación con lo social, una orientación epistemológica, un marco pedagógico y una estructura didáctica, llevando a que los profesores se perciban subjetivamente como ejecutores de pautas que se asumen con carácter de exterioridad, porque están dadas desde la política y la organización institucional, lo cual lleva a un ejercicio técnico de la docencia, por oposición a un ejercicio profesional, en el que el sentido de la enseñanza es fundamental.

Afirma Larrosa (2006) que el proceso subjetivo no es anterior ni posterior a la experiencia, sino que es en ella que se da (Cimolai y Toscano, 2008, p. 73). Por tanto, vale la pena indagar cómo configuran sus subjetividades los alumnos y los maestros en el proceso de alfabetización y cómo se construye la intersubjetividad.

Sobre la alfabetización

Es necesario precisar que, al hablar de la alfabetización, me refiero a ella en el sentido en que la define la Unesco (2004):

Es la habilidad para identificar, entender, interpretar, crear, comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos. La alfabetización representa un continuo de aprendizaje que le permite al individuo cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos y participar activamente en actividades comunitarias y sociales (p. 13).

Se asocia así la alfabetización con expresión, comunicación, desarrollo cultural y participación social; términos que no tienen relación alguna con las actividades que se desarrollan en general en los centros educativos para “iniciar” a los niños en la cultura escrita. Al respecto, Torres señala que se ha producido un desplazamiento de la asunción de la alfabetización como una destreza simple a un concepto complejo y dinámico, de un contenido típicamente escolar a un proceso que dura toda la vida y de la expectativa de la alfabetización como herramienta a la comprensión de que ella contribuye a eliminar la pobreza. Afirmo que los grandes avances que se han dado en las últimas décadas en el campo de la alfabetización infantil y su adquisición en el medio escolar todavía no han logrado permear las instituciones y los programas de formación docente (Torres, 2006, p. 6, 7).

Una de las razones que sustentan la necesidad de continuar trabajando en este campo es el impacto que tienen las prácticas tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura en mantener desatendida la situación de los niños que más necesitan la vivencia de una buena

enseñanza; esto es, de quienes vienen de contextos en los que el uso social de la lectura y la escritura es muy restringido y, algunas veces, inexistente. En general, estos niños son sometidos a repetir el año, lo que causa en ellos un rezago escolar. Sobre este tema, se plantea: “Los focos principales de producción y agravamiento del rezago escolar son la repetición y el abandono, en especial agudos en el primer grado de la educación básica o primaria y en la transición entre niveles” (Unicef, 2012, p. 24).

Como se sabe, el rezago escolar favorece la posibilidad de deserción de los estudiantes. De igual forma, en el mismo documento, se llama la atención con respecto a que tanto las capacidades cognitivas como las sociales son relevantes para la inserción de los niños en la comunidad escolar. Esta última afirmación está directamente relacionada con los planteamientos que hace Vygotsky con respecto al aprendizaje, en cuanto como ya se comentó, el aprendizaje involucra no solo la cognición sino la emoción; estos dos procesos, si bien se evidencian en el plano personal, requieren para su desarrollo lo social. Me parece importante señalar aquí que la cognición, junto con la emoción, contribuye a la configuración de subjetividades, que se viven en el plano social. La subjetividad que puede configurar un niño alfabetizado es diferente de la del niño que no logra alfabetizarse en la escuela y, seguramente, los dos se sitúan en puntos sociales diferentes, pues, mientras uno se reconoce como miembro de una comunidad letrada, el otro tomará conciencia de su marginación del dominio de la lectura y la escritura y, por consiguiente, de un aspecto muy importante de su participación social y de una parte de la cultura, con lo cual queda excluido de muchas posibilidades del ejercicio de sus derechos.

Este aspecto requiere ser analizado detenidamente en la escuela y en los procesos de formación de profesores. Esta idea está expuesta en el documento de la Unicef ya mencionado aquí, en el que se llama la atención sobre la importancia de producir conocimiento y de movilizar las representaciones en favor de la inclusión, aclarando que, dentro de las condiciones pedagógicas y simbólicas que contribuyen a la exclusión en la escuela, se alude a la generación de mecanismos de segregación, la oferta de escasas oportunidades de aprendizaje y el clima pedagógico y vincular deteriorado (Unicef, 2012, p. 25). Con relación a la exclusión de la escuela, los datos para Colombia nos informan que 55 % de estudiantes abandona la escuela, se espera que 13 % ingresen en forma tardía y 32 % no ingresan nunca (Unicef, 2012, p. 41).

Más adelante se afirma que el rezago escolar se produce como resultado de las prácticas propias del sistema educativo. “No son los estudiantes quienes ‘repiten’ sino que es el sistema educativo el que toma la decisión de hacerlos repetir” (Unicef, 2012, p. 46).

Ante la situación arriba mencionada, me centraré en la exposición de las relaciones entre la formación de los maestros tanto en su etapa inicial como en ejercicio y la configuración de su subjetividad a partir de las formas en que retoman la teoría aprendida y su puesta en práctica con respecto a la alfabetización de los alumnos que tienen a su cargo.

Sobre la formación y la subjetividad del maestro

Desde hace muchos años, se vienen adelantando trabajos tanto de investigación como de innovación sobre las formas de aprendizaje de los niños. Sin embargo, se ha estudiado mucho menos el proceso de aprendizaje de los educadores. En este campo, se reconocen estudios

muy valiosos, como los de De Tezanos (1985), Rockwell (2010) y Mercado (2002). Por otra parte, Elichiry (2000), quien se ha dedicado al estudio de este tema, afirma que, a pesar de las modificaciones que ha venido teniendo el discurso educativo, las prácticas docentes no han cambiado. Señala que, a pesar de que los docentes son figuras claves en los cambios en la enseñanza, al hacer reformas educativas pasan a un segundo plano. Quizá esta sea una de las razones por las que se ha estudiado menos cómo aprenden los profesores.

Una de las corrientes sobre la forma en que aprenden los profesores plantea que, a pesar de las teorías nuevas que se enseñen a los maestros, en su ejercicio ellos tenderán a repetir en sus prácticas cotidianas, las mismas formas de enseñanza con que fueron formados por sus profesores. De Tezanos (1985), refiriéndose a la formación de maestros, afirma que durante mucho tiempo se ha considerado que el maestro debe formarse copiando el modelo de otros profesores con más experiencia.

Desde otra perspectiva, se ha planteado la importancia de poner a los educadores en relación directa con las teorías que se producen a partir de la investigación básica en áreas afines a la educación. Sin embargo, esta apropiación no es nada sencilla. Afirma Castedo (1989) que, durante sus procesos de trabajo en el aula con los profesores, ha encontrado que algunos de ellos logran hacer transformaciones reales, mientras que otros solo consiguen introducir algunas innovaciones y otros no logran hacer ningún cambio en su aula. Este fue el punto que nos ocupó en el planteamiento de la primera fase de la investigación desarrollada en la Universidad de La Sabana sobre cómo aprenden los profesores: ¿por qué y cómo a partir del mismo proceso de formación algunos educadores modifican sus prácticas, mientras que otros

no lo hacen? ¿Qué aspectos influyen en este proceso? ¿Qué cambios se producen en las prácticas cotidianas?

Estos cambios en la cotidianidad deben ser fundamentados en la forma en que se asume el enseñar. Ferreiro (1989) afirma, con respecto a la dificultad de incorporar a las prácticas pedagógicas los conocimientos derivados de la investigación básica, que, cuando adelantaron sus investigaciones sobre la psicogénesis de la lengua escrita, sintieron temor con respecto a lo que sucediera en las aulas con los resultados obtenidos en sus investigaciones, puesto que “hay una diferencia clarísima entre los requerimientos de la investigación básica y los de la práctica educativa”.

Lo dicho arriba no implica que los docentes no recurran a los resultados de la investigación básica, sino que los contextualicen en la enseñanza. En esta misma perspectiva, una corriente plantea que los saberes docentes se construyen a partir de la influencia de lo que Mercado (2002) denomina “diferentes voces”, y que consiste en la articulación de diversas fuentes en un cuerpo teórico que sustenta y modifica permanentemente sus prácticas cotidianas. Afirma que en este proceso contribuyen sus prácticas de enseñanza, la interacción con los niños, los colegas y los padres y con la información que les llega a través de diferentes fuentes, y señala que la apropiación de toda esta información se basa en la reflexividad que la enseñanza demanda.

No obstante, parece difícil lograr esa reflexividad sobre la enseñanza, proceso en el que intervienen aspectos diferentes de los meramente cognitivos. En este sentido, afirmamos, a partir de los resultados de una de nuestras investigaciones, que la construcción del saber pedagógico no implica solo aspectos cognitivos, porque lo que

saben los maestros conserva huellas de lo histórico y lo social (Guzmán, 2010).

Hasta aquí se han presentado diferentes corrientes que plantean diversas perspectivas de comprensión y explicación sobre cómo es que aprenden los profesores. Sin embargo, en la configuración de su subjetividad, intervienen otros aspectos diferentes de los relacionados con la formación académica, pero que también tienen relación con sus conocimientos, bien sea que ellos se deriven de su saber teórico, del práctico o de los dos.

Este es el caso de las concepciones de infancia que tienen los maestros, ya que ellas inciden en sus prácticas, en sus aprendizajes, en la manera de relacionarse con sus estudiantes, en la manera de asumir la enseñanza, incluso en las posibilidades de justificación del fracaso escolar y, en este caso concretamente, de las razones que desde su perspectiva explican por qué los alumnos no logran alfabetizarse tal como la escuela lo prevé. Interesa, entonces, precisar a qué me refiero con concepciones, para lo cual me remito a Zimmerman y Gerstenhaber (2000), quienes plantean que la concepción es un proceso mediante el cual cada persona estructura su saber a medida que integra sus conocimientos, durante un periodo bastante extenso de su vida. Este saber se construye gracias a diversas interacciones de la persona, tales como su relación familiar, su ingreso en la escuela, su contacto con los medios de comunicación, su ejercicio profesional y su actividad social. Considera este autor que, gracias a esas concepciones, es posible interpretar la realidad.

Esta posición es apoyada por Giordan y de Vecchi (citados por Zimmerman y Gerstenhaber, 2000), quienes afirman que las concepciones personales se utilizan para razonar con respecto a situaciones problema. Señalan que las concepciones no son solo un producto, sino tam-

bién un proceso que depende del marco de significación con que cuentan las personas para interpretar su medio. Afirman que la génesis de las concepciones es tanto individual como social. Zimmerman y Gerstenhaber (2000) añaden que conocer las concepciones personales de los docentes posibilita el replanteamiento de las acciones emprendidas en su formación, al asumir una perspectiva que reconoce la complejidad de este proceso.

En ese sentido, se hace más necesario que en cualquier ámbito disciplinar promover una reflexión permanente que les dé la posibilidad a los maestros de enriquecer sus conocimientos teóricos en permanente confrontación con la práctica, lo cual implica tener presente la importancia de conocer los diferentes contextos sociales en que viven los niños. Así lo reconoce Hollingsworth (1989, citado por De Tezanos, 2006), quien afirma que es necesario tener una aproximación flexible que permita que quienes se están formando como profesores puedan comprender lo complejo que resulta el trabajo en las aulas de clase de acuerdo con los diferentes contextos en que se encuentran y, de esta manera, puedan modificar sus ideas iniciales con respecto a que la enseñanza es sencilla y repetitiva.

En el momento actual de conocimientos, es claro que en la formación inicial de los docentes se busca darles herramientas para que puedan comprender la trascendencia de su trabajo pedagógico y puedan desarrollar su autonomía, para poder desenvolverse en diferentes contextos culturales. En esa línea se encuentra el planteamiento de Stones (1985, citado por De Tezanos 2006), quien propone que en la formación de maestros se recupere la teoría, pero sustentada en la experiencia práctica cotidiana, de tal manera que se aproximen a su autonomía intelectual mediante la construcción de un

modelo personal sustentado en la apropiación de conceptos y principios clave. Lo anterior implica recuperar la importancia de las vivencias de los profesores durante su proceso de formación, en cuanto ellas permiten una apropiación particular y contextualizada que facilita la percepción del otro, en este caso el estudiante, buscando las mejores formas de lograr que aprenda, más allá de las teorías que le hayan enseñado. Ferreiro (1989) apoya esta posición, afirmando que el maestro que se requiere es un profesional autónomo, que no se limite a repetir lo que otros dicen.

Las subjetividades de los maestros y los alumnos

La interacción que se da a través de las prácticas de alfabetización entre maestros y alumnos incide en la configuración de sus subjetividades, dado que, en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje, involucran tanto aspectos cognitivos como emocionales en una experiencia muy personal y contribuyen a que cada uno de ellos se perciba de determinada manera en su contexto, que, a su vez, también les proporciona cierta información con respecto a quiénes son y qué pueden lograr. Se conoce gracias a estudios revelados por Unicef con respecto a los problemas que se presentan para obtener éxito en la alfabetización de los estudiantes que

Es poco estudiada como barrera la brecha entre la cultura escolar y las culturas de vastos sectores populares, y no existe mucha información sobre el esfuerzo que le toma a estos sectores “adaptarse” a vivir de una manera diferente en la escuela. Esta ausencia de información de primera mano refleja un vacío de conocimiento peculiar, en tanto se hacen interpretaciones sobre el fracaso escolar que no indagan sobre la percepción de los actores de

manera que se revelen las dificultades sin ocultárselas por vergüenza (Unicef, 2012, p. 78).

Estudiar con cuidado esta situación resulta necesario, ya que de acuerdo con información presentada en el mismo documento, “el 15.9 % de estudiantes repite el primer grado en América Latina (2.1 millones de niños), por lo que la intensidad de esta problemática configura y profundiza la situación de riesgo de exclusión de los estudiantes a futuro” (Unicef, 2012, p. 49).

Es la cifra más alta de repetición en todos los grados escolares. En el mismo documento, se plantea que dentro de las barreras de exclusión se mencionan los malos manejos pedagógicos, las malas prácticas de evaluación y promoción, las propuestas fallidas de alfabetización inicial, los currículos saturados y el tiempo escolar escaso y no aprovechado, entre otros (Unicef, 2012, p. 71).

Esta situación tiene impacto en la configuración de la subjetividad de los niños, ya que, como afirma Torres (2000), aunque el nivel de alfabetización alcanzado sea muy bajo, se evidencia su impacto en la dignidad y en la autoestima. Aunque este fenómeno se ha estudiado desde diversos ángulos, la Unicef alerta con respecto a la importancia de abordar estos estudios con mucho cuidado, dado que es necesario tomar en cuenta que quienes hacen estos estudios tienen otra perspectiva cultural. Se afirma, en este documento, que la capacidad de análisis de quienes estudian tales fenómenos necesita ser advertida, puesto que, siendo portadores de representaciones culturales derivadas de su posición social y de su formación profesional, pueden tener dificultades para entender la subjetividad de quienes tienen algún tipo de marginación (Unicef, 2012, p. 76).

Se agrega, además, que parte de la dificultad radica en que las representaciones que han configurado las

personas tienen un núcleo de orden cognitivo, pero se nutren de aspectos emocionales y prácticas que le dan un matiz particular, hasta llegar a naturalizarse. Por supuesto, estas representaciones sociales tienen incidencia en la configuración de la subjetividad tanto del maestro como del alumno. Es necesario volver sobre el tema de la subjetividad, dado que es lo que nos interesa en este artículo, más allá de los resultados mismos de los procesos de alfabetización. Me parece conveniente, además, señalar que tampoco se comprende la subjetividad de los maestros en el ejercicio de enseñar a leer y a escribir, lo cual se hace evidente en la definición de políticas, incluso en la formación tanto inicial como continua de los docentes, puesto que se plantean al margen de su participación y de la revisión de lo que genera en ellos su puesta en práctica.

Si bien existe una tendencia de los maestros y de la sociedad en general a creer que, porque los niños provienen de contextos en los que se hace poco o ningún uso de la lectura y la escritura están condenados a no aprender, también es cierto que para ellos este aprendizaje no reviste la misma importancia que otros sectores le otorgan. En este sentido se expresa la situación, al plantear que “los citados estudios manifiestan que las familias más pobres y de menores niveles educativos tienen una escasa valoración de la educación de sus hijos” (Unicef, 2012, p. 77).

Con esta afirmación, se trata de explicar causalmente el ausentismo reiterado, el ingreso tardío, la no inscripción en los niveles inicial y secundario. Pero se puede también proponer la hipótesis de que las historias de vida de estas familias condicionan la posibilidad de su pertenencia al mundo escolar y en muchos casos pueden colocarlas en un lugar tan ajeno respecto de las pro-

puestas escolares que estas dejan de formar parte de su universo anhelado. Tales interpretaciones contribuyen a tener expectativas bajas sobre el aprendizaje de los estudiantes, lo cual incide en el fracaso escolar. De todas maneras, lo cierto es que el paso de los alumnos por la escuela con resultados de fracaso tiene consecuencias en su subjetividad, puesto que se ha visto que los niños y jóvenes que reingresan en la escuela conservan recuerdos negativos de su estadía en ella, tienen una baja autoestima y presentan dificultades en las rutinas propias del “oficio de estudiante”.

Por su parte, muchos maestros durante el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura se asumen con carácter de exterioridad a él y basan su ejercicio en el apego a las políticas y normas institucionales, así como al uso de algunos métodos que han conocido durante su proceso de formación. Al respecto, hemos encontrado algunas afirmaciones y posiciones de los profesores con quienes se han adelantado investigaciones, que nos resultan llamativas, tales como “Trabajé método silábico en colegio de práctica. Todos los niños participaron activamente”. “Conozco el método fonético. “No he usado ninguno porque trabajo con el del colegio donde hago la práctica”. “El (método) fonético enseña sonidos, permitiendo crear una representación mental”. “Conozco el silábico, fonético, global, alfabético. No sé usarlos bien, pero uno mezcla un poquito de cada uno”. “Fonológico, global, lectura de imágenes y gestual, el niño utiliza su imaginación y crea un cuento”. “El método tradicional. Tengo niños de muy corta edad”. “El tradicional, donde les muestro el dibujo, lo observan, escriben la palabra, la observan y la leen y luego les doy el sonido del fonema de las vocales”. “Para aprender a escribir un niño necesita conocer las grafías de las letras y practicarlas. Además dibujar”. “Afianzar el

manejo del renglón, seguimiento de caminos, limitar el espacio, luego visualizar objetos, copiar palabras que les llamen la atención, conocer el alfabeto, recitar el abecedario, identificar las letras y asociar una figura objeto con letras o palabras". "A un niño se le debe enseñar a escribir utilizando los materiales necesarios y las herramientas que el medio nos brinda, por medio del abecedario tomado como referente o pauta, también por la escritura de palabras y luego de frases interesantes".

En las afirmaciones anteriores, se evidencia que los maestros hacen referencias a actividades concretas, que, desde su perspectiva subjetiva, contribuyen a promover la alfabetización de los alumnos. Sin embargo, ninguno de ellos alude a un marco que dé sentido a estas actividades. En estas condiciones, es muy poco probable que puedan tomar decisiones basadas en un saber pedagógico, con respecto a la preparación de sus clases y de sus prácticas pedagógicas en general, perdiendo así el control sobre la enseñanza.

En esta misma perspectiva, Torres (1995) llama la atención con respecto a la necesidad de analizar qué está sucediendo con los procesos de formación de los alumnos, concretamente frente a la tarea que la sociedad le ha encomendado a la escuela de enseñar a leer y a escribir, puesto que los resultados no han sido los mejores. Parte de esta situación se explica por la forma en que los maestros abordan los procesos de alfabetización, a partir de sus creencias y representaciones sociales, que determinan posiciones que sustentan prácticas que no favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura, tales como copias y planas sin sentido para los alumnos.

En este mismo orden de ideas, Ferreiro (1989) afirma que la escuela sigue considerando el aprendizaje de la escritura más como la adquisición de una técnica que

como la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento; es decir, el sistema de representación del lenguaje. En este sentido, las altas tasas de repetición en los primeros grados de la escuela primaria deberían interpretarse no tanto como el efecto de las normales dificultades que experimentan los alumnos en el desarrollo de una habilidad técnica (que pueden ser gradualmente superadas con métodos más efectivos y con más práctica), sino más bien como el reflejo de graves limitaciones en la institución educativa, que no logra favorecer el normal desarrollo de un proceso de adquisición de nuevos conocimientos (Ferreiro, 1986, pp. 23-24).

Es llamativo que esta posición viene sustentándose desde hace años, sin que logren verse cambios significativos en la institución escolar. Ya se ha señalado que los diferentes actores del sistema educativo muestran una clara tendencia a explicar las dificultades que se presentan en el proceso de alfabetización por razones externas al sistema; se refieren, entonces, al bajo nivel de ingresos de la familia, las escasas aptitudes de los niños, la carencia de condiciones de vida favorables en las familias y falta de recursos adecuados en la escuela, entre otros. Sin embargo, muy pocas veces se considera que la repetición esté relacionada con las formas de enseñar o de evaluar en la escuela.

Las afirmaciones anteriores plantean la necesidad de reconocer que las representaciones sociales que existen con respecto a los procesos de alfabetización contribuyen a que se siga naturalizando una manera de verlos, que lleva a que se considere normal que cada alumno sea responsable de alfabetizarse con éxito y no la institución escolar. Dado que las representaciones sociales contribuyen a generar identidades grupales y a orientar prácticas, así como a anticiparlas y a justificarlas, esta manera de

explicar la situación de los niños durante los procesos de alfabetización se retroalimenta permanentemente, contribuyendo a su vez a que las subjetividades de los actores que intervienen en este proceso se configuren de determinada manera.

Así es como los niños y sus familias continúan creyendo que el fracaso en la alfabetización se debe a una incapacidad por sus orígenes y, por tanto, debe ser asumida con resignación. Por su parte, los profesores siguen considerando que el fracaso es una situación que está fuera de su alcance para modificar y, por consiguiente, no hay manera de atenderla desde sus prácticas de enseñanza. Esta situación demanda el autorreconocimiento del maestro como profesional de la educación, que le otorgue la posibilidad de reflexionar sobre sus saberes teóricos y prácticos, constituyéndose así en un intelectual que logra tener control sobre sus prácticas, trascendiendo el papel que ha tenido en la mayoría de los casos, de técnico que aplica las políticas gubernamentales e institucionales. Le permitiría, además, pensar sus prácticas desde los marcos epistemológicos y culturales y no desde las actividades desarticuladas y carentes de sentido para él y para sus estudiantes.

A modo de conclusión: la co-construcción como posibilidad de transformación de subjetividades en la alfabetización y en la escuela

Parecería que ante este panorama es difícil lograr que los procesos de alfabetización adquieran sentido tanto para los maestros como para los alumnos. Sin embargo, Rockwell (2010) aporta un concepto muy interesante y a mi manera de ver muy prometedor, que favorecería la interpretación de situaciones en contextos diversos, en

la perspectiva de buscar explicaciones que den sentido a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y no a buscar “maneras correctas de alfabetización”. Este concepto es el de ‘co-construcción’, que la autora plantea como la visibilización de lo que aportan los estudiantes a la construcción de una cultura escolar particular, lo cual implica dejar de mirarla como algo propuesto por el maestro, sustentado en sus acciones cotidianas. Rockwell afirma:

La co-construcción apunta a todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio. En este plano, las historias individuales y locales se entretajan con las historias de los instrumentos y los signos culturales, como lo previó Vygotsky. En ese entramado los sujetos pueden transformar el sentido de los signos heredados, e inventar nuevos usos para las herramientas culturales. En este plano es importante situar la actividad como proceso y como unidad básica de análisis. La actividad, espacio de la microgénesis, incluye tanto una dimensión objetiva, cultural, como una dimensión subjetiva, de intervención de cada sujeto (Rockwell, 2010, p. 35).

En este aporte de Rockwell me ha llamado poderosamente la atención la mirada de la actividad como microgénesis, que contiene tanto la dimensión objetiva como la subjetiva, porque, como ya se dijo antes en este artículo, los maestros con quienes hemos adelantado investigaciones centran toda su atención en el diseño de las actividades de alfabetización, llegando a sustantivarlas. Lo que resulta provocador en esta situación es que, si bien las actividades que planean no tienen un sentido claro para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura como objetos sociales y culturales, sí parecen

tenerlo en sí mismas, puesto que los profesores consideran que cada una de ellas es indispensable para la alfabetización y, por consiguiente, los niños aprenden a entenderlas de esa manera. Esta situación conduce a la fragmentación del sentido de la alfabetización, como si fuera posible desagregar la comunicación y la representación mental en partes. Quizá de allí se deriven explicaciones de la alfabetización y del aprendizaje de la lectura y la escritura, como “algo mágico”, que se hace “por ensayo y error” y en la que se requiere “adivinar un poco”, según han afirmado algunos de los profesores en nuestras investigaciones.

Lo anterior implica que en esa co-construcción se entiendan la lectura y la escritura como una sumatoria de actividades organizadas en una secuencia que pretende ser “didácticamente correcta”, llevando a que el profesor se asuma como un administrador de la enseñanza de la lectura y la escritura en pequeñas dosis que entrega a sus estudiantes, quienes, a su vez, se asumen como aprendices de esas dosis. Seguramente ello influye en la dificultad que tienen muchas personas para alfabetizarse, en el sentido en que lo plantea la Unicef, como posibilidad para la persona, de “cumplir sus metas, desarrollar su potencial y conocimientos y participar activamente en actividades comunitarias y sociales”.

Sin embargo, es importante tomar en cuenta el planteamiento hecho por Cuartas (citado por Márquez), quien afirma que el sentido es una construcción diaria e infinita y agrega: “Ni el tiempo ni el espacio de esta configuración permanente pueden ser señalados de manera perentoria, pues estamos frente a una representación que se hace, se deshace y se rehace en el espacio propio de lo cotidiano” (Márquez, 2008, p. 88).

Cabe resaltar que, en esta configuración de sentidos, pueden presentarse discontinuidades, como son los niños que llegan a la escuela con unas necesidades sociales y psicolingüísticas determinadas, que la escuela desconoce, imponiendo formas de enseñanza que no responden a ellas. Evidenciamos esta situación en una investigación adelantada con niños de un sector marginado de Bogotá, que señalaron que quienes les habían enseñado a leer y a escribir eran diferentes miembros de su familia, y que la escritura sirve “para el trabajo y para hacer mandados”, pero a la vez decían que “en el colegio les enseñan las letras” y que aprender a escribir sirve “para que a uno le vaya bien en el colegio”, lo cual sugiere que para estos niños hay un sentido de la escritura en lo social y otro en la escuela.

Por otra parte, estos niños ingresan en el primer grado (en el que tradicionalmente se ha asumido que deben alfabetizarse) con hipótesis sobre la escritura, todavía muy iniciales; la mayoría están entre la etapa presilábica y la silábico-alfabética. Sin embargo, la escuela los recibe con una propuesta de enseñanza que tendría sentido para un niño que ya haya llegado a la hipótesis alfabética, que es considerada por Ferreiro y Teberosky (1979) como el final del proceso.

Lo anterior permite afirmar que la escuela en su versión tradicional no está respondiendo a las necesidades sociales y psicolingüísticas de los estudiantes y sugiere que la subjetividad del profesor lo lleva a interpretar la escritura como un ejercicio escolar, induciendo a los estudiantes a interpretarla de la misma manera.

Si se toma en cuenta la siguiente afirmación de Rockwell (2010): “El plano de la co-construcción obliga a tomar en cuenta la profunda subjetividad de la experiencia escolar, es decir, la dimensión personal e in-

terpersonal de su significado en cada historia de vida y en la historia de la humanidad” (p. 37), esta se constituye en una invitación a analizar la alfabetización inicial desde la perspectiva de la subjetividad de los maestros y de los alumnos, así como de la intersubjetividad.

Es en la intersubjetividad de la relación pedagógica que se genera el proceso de apropiación de la cultura, e inmersa en ella se encuentra la alfabetización. Tal vez así se pueda recuperar la experiencia del profesor y la de los estudiantes en su sentido más profundo y vital en la cotidianidad de la escuela.

Referencias

- Amadio, M. (1996). *La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global*. Unesco/Oficina Internacional de Educación.
- Castedo, M. (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Cimolai, S. y Toscano, A. (2008). ¿Atrapados sin salida? En R. Baquero, A. Pérez y A. Toscano, *Construyendo posibilidad: apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- De Tezanos, A. (1985). *Maestros: artesanos intelectuales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Magisterio.
- Elichiry, N. (2000). Saberes y prácticas del psicólogo educacional: su relación con el docente como sujeto de aprendizaje. En N. Elichiry, *Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires: Manantial.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la Bulding. *Educación y Pedagogía*, 23(59), 215-225.
- Ferreiro, E. (1989). *Los hijos del analfabetismo: propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- González, F. (2009). La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-24.
- Guzmán, R. J. (2010). *Cómo se modifican las concepciones de infancia de los estudiantes del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana a lo largo de su formación*. Chía, Cundinamarca: Universidad de la Sabana.
- Guzmán, R. J. y Bernal, G. (2008). *Concepciones de infancia de los educadores del nivel inicial: un estudio comparativo*. *Infancias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guzmán, R. J. y Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores. *Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 861-872.
- Guzmán, R. J. y Ecima, I. (2011). Conocimiento práctico y conocimiento académico en los profesores del nivel inicial. *Folios*, 34, 3-14.
- Larrosa, J. (2006). ¿Y tú qué piensas? *Educación y Pedagogía*. Separata.
- Márquez Valderrama, J. (2008). *Lógicas, realidades y transformaciones del sentido común: cinco aproximaciones*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín.

- Menze, C. (1996). Intención, realidad y destino de la reforma educativa de Wilhem von Humboldt. *Internacional de Estudios Vascos*, 41(2), 335-350.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En N. Elichiry, *Aprendizaje y contextos: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Ruiz, G (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11 (15), 103-124.
- Torres, R. M. (1995). Deserción y repitencia. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85774_archivo_pdf.pdf
- Torres, R. M. (2000). Alfabetización para todos. Década de Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2012). Unesco.
- Unesco. (2004). *La pluralidad de la alfabetización y sus implicaciones en políticas y programas*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246s.pdf>
- Unicef (2012). Todos los niños en la escuela en 2015. Iniciativa global por los niños fuera de la escuela. Panamá.
- Zimmerman, M. y Gerstenhaber, C. (2000). Acerca del enseñar y del aprender: una aproximación a las concepciones docentes en el nivel inicial. En N. Elichiry, *Aprendizaje de niños y maestros*. Buenos Aires: Manantial.

Educomunicación en entornos digitales: mirada desde la comunicación no verbal

Andrés Chiappe

Hugo Rozo

Eduardo Menjivar

María Alejandra Corchuelo

Maité Alarcón

Introducción

Este artículo presenta los resultados de un proceso de reflexión crítica sobre la educomunicación y sus particularidades cuando esta se desarrolla en entornos educativos mediados por tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El análisis de la educomunicación como objeto de estudio se ha planteado desde la perspectiva de la comunicación no verbal y en el contexto de diversos escenarios de integración educativa de las TIC, a saber: procesos presenciales apoyados en las TIC, experiencias de aprendizaje mixtas o híbridas (*blended learning*), ambientes virtuales de aprendizaje (*e-learning*), procesos educativos mediados por dispositivos móviles (*m-learning*) y en experiencias formativas abiertas (MOOC).

Inicialmente, se presenta una exploración conceptual acerca de la educomunicación como un término situado en la intersección de dos dominios de conocimiento distintos y complementarios: la educación y la comunicación. Luego se aborda la importancia de la comunicación no verbal en el marco educomunicativo y, finalmente, se presentan algunos asuntos claves por considerar en cada uno de los escenarios de integración educativa de las TIC mencionados, desde una mirada educomunicativa.

La educomunicación, uno de los componentes del objeto de la integración educativa de las tecnologías de información y comunicación

La educación es un fenómeno eminentemente comunicativo (Barranquero, 2014), y en ese sentido es posible hacer un primer acercamiento, un tanto intuitivo, hacia la comprensión de la educomunicación como campo de estudio. Esta primera y desprevenida aproximación se enfrenta, sin embargo, a una complejidad inesperada provista por la literatura especializada en esta materia y que se manifiesta en la existencia de distintas concepciones acerca de la educomunicación, las cuales no convergen en conclusión en ideas en común.

La literatura sobre la educomunicación muestra al menos tres vertientes distintas de significado sobre esta materia. Para algunos autores, la educomunicación versa sobre la educación en medios y sus implicaciones en la construcción de una opinión pública con capacidad de crítica y reflexión (Calvo, 2006; Aguaded, 2007).

Desde una perspectiva distinta, Aparici y Silva (2012), Mora et al. (2015) y Barranquero (2011) relacionan la educomunicación con el estudio y desarrollo de los procesos de educación de comunicadores. En ese sentido, Kaplún (1998) expone que la educomunicación tendrá por objetivo fundamental:

Potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será entonces, la de proveer a los grupos educandos canales y flujos de comunicación —redes de interlocutores, próximos o

distantes— para el intercambio de tales mensajes (p. 244).

Por otra parte, otros autores, como Bourdieu (1996) y Kozulin (2003), conciben la educomunicación enfocándose en la naturaleza comunicativa de la educación, lo cual permite situarla en la intersección de dos distintos dominios de conocimiento: la educación y la comunicación (Daza, 2010). A efectos del presente texto, tomaremos esta última concepción de educomunicación como el referente conceptual principal para su desarrollo.

Es importante comprender la intersección de educación y comunicación a partir del origen de cada palabra. El término *educar* proviene tanto del latín *educere* como de *educare*, en cuya combinación se desarrolla la educación como un proceso de conducción, guía y acompañamiento en el conocimiento (algo que se hace en común) y la extracción de lo mejor de nosotros mismos. Por su parte, la palabra *comunicación* proviene del latín *communis* (y *communicare*), cuyo significado se enfoca en compartir o poner en común, por lo que claramente existe un acercamiento sustancial entre ambos conceptos que va más allá de la mera transmisión de ideas, y se identifica afín a una concepción contemporánea de la educación (Barranquero, 2014).

En ese sentido, sería difícil comprender hoy en día la comunicación y la educación como dos campos del saber separados y desligados a su vez del uso de las TIC. En ese orden de ideas, al reconocer que buena parte de las experiencias en el uso de tecnologías ocurren fuera del ámbito de la educación, significa que el sistema educativo no ha comprendido aún y, por consiguiente, no ha posibilitado el desarrollo de procesos comunicativos mediados tecnológicamente, revelando así que el proceso de comunicación en la educación va desligado del

proceso de comunicación que se da en la sociedad en general, fuera de las aulas (Urribarrí, 2007).

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe mencionar la importancia que tiene la comunicación como proceso innato en el hombre, el cual ha posibilitado su desarrollo a lo largo de su historia evolutiva. No obstante el proceso comunicativo ha sufrido grandes transformaciones por causa de los cambios en los medios o canales que soportan la comunicación, es notable que buena parte de sus fines, como permitir el intercambio de información, la interacción, el diálogo, la participación o servir como medio de expresión personal o social (Moya, 2006), permanecen aún como parte de su esencia. En ese sentido, vale la pena resaltar la semejanza de tales fines con los de la educación y, sobre todo, con los de una educación que se desenvuelve en el ámbito de la denominada *sociedad de la información*, tan propia de nuestros días.

En consideración con lo mencionado, Castro, Guzmán y Casado (2007) exponen que la incorporación de las tecnologías en los sistemas educativos es un llamado de la sociedad actual y surge de la necesidad de seleccionar, utilizar, comprender y gestionar grandes cantidades de información. En ese sentido, con la finalidad de reflexionar frente a una sociedad globalizada y altamente competitiva, el sistema educativo debe estar preparado para crear e intercambiar información a través de distintos medios tecnológicos (videos, *podcast*, redes sociales, blogs, sitios web, etc.) y debe, desde luego, comprender y ejecutar procesos educomunicativos adecuadamente planeados y desarrollados para este contexto.

Por otra parte, la educomunicación es un campo del saber de gran complejidad que requiere la articulación sincronizada de una gran cantidad de elementos y procesos para poder cumplir su función de manera

adecuada. Dentro de esta gran diversidad, uno de ellos resalta por su importancia como factor clave de expresión dentro de la comunicación: la comunicación no verbal (Velasco y Alonso, 2008; Pfau, Steinbach y Woll, 2012; Rodríguez y Hernández, 2010; Rulicki y Cherny, 2007; Kidwell y Hasford, 2014). Ahora bien, el uso de las TIC como mediadores de la comunicación dentro de los procesos formativos implica una necesaria reflexión sobre las transformaciones que la comunicación no verbal habrá de sufrir y, de esta manera, pueda ser posible una adecuada planeación y ejecución de tales procesos formativos.

Con respecto a lo anterior, Poyatos (2003) indica que no es necesaria la presencialidad para que un sujeto pueda reconocer los signos propios de la comunicación no verbal en un entorno tecnológicamente mediado, debido a que tanto de forma presencial como virtual se emiten signos que evidencian el sentir y el pensar frente al entorno que circunda. Según este autor, inclusive se podría decir que el silencio es un signo o que aquellas formas escritas que describen las manifestaciones no verbales y que pueden producir expresiones sinestésicas en las personas que las leen son parte de la comunicación no verbal en la virtualidad.

Ahora bien, pese a que existen algunas aproximaciones al estudio de los procesos comunicativos en entornos mediados por las TIC (Aparici y Silva, 2012; Phillippi y Avendaño, 2011; Mantilla, 2015), la diversidad propia de los ambientes de aprendizaje tecnológicamente mediados nos ha impulsado a seleccionar algunos de los más representativos y, de esta manera, hacer una aproximación más a fondo sobre la forma en que la educomunicación se desarrolla en ellos. En ese orden de ideas, a continuación abordaremos las particularidades

educativas de los procesos educativos presenciales apoyados en las TIC, de los ambientes de aprendizaje mixtos, de los ambientes virtuales de aprendizaje, del uso de dispositivos móviles en educación y de los cursos abiertos, masivos y en línea conocidos como MOOC.

La educocomunicación desde la expresión no verbal en procesos educativos presenciales apoyados en las tecnologías de información y comunicación

El apoyo a la presencialidad es un escenario de integración educativa de las TIC en el cual se siguen tanto la lógica como las dinámicas de los procesos de formación presenciales y se realiza una incorporación tecnológica que puede o no llegar a transformar la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este escenario, las TIC toman un papel de complemento o mejoramiento de algunos procesos, como el acceso a la información mediante el uso de plataformas LMS (Learning Management System) o la ampliación de algunos canales de comunicación mediante el uso de correo electrónico (Cabero, 2007; León y Tapia, 2013; Vidal, 2006; Pérez y Tellería, 2012), por dar tan solo algunos ejemplos. No obstante la incorporación de las TIC puede ser solo subsidiaria, algunas veces llega a generar transformaciones muy interesantes en los procesos de interacción dentro de las aulas de clase.

Con relación a lo anterior, las TIC desempeñan un papel importante, pues, motivan a los estudiantes a interactuar de formas distintas con el contenido, para lo cual el éxito dependerá de la manera en que se lleve a cabo su integración en cada ambiente de aprendizaje (Jaramillo, Castañeda y Pimienta, 2009). En ese sentido, la incorporación de las TIC en los procesos educativos presenciales

ha generado un nuevo escenario de posibilidades para la producción de conocimiento, interactividad e intercambio de información, que para algunos actores (profesores, alumnos) redefinen los objetos expuestos en las aulas (pizarrón, tiza, escritorio, los mismos estudiantes y docentes), con el fin de evaluar cómo se integra cada elemento en las clases (Moreno, 2012).

Teniendo en cuenta tales posibilidades, el docente en el aula se enfrenta a múltiples factores que inciden de manera directa o indirecta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo uno de ellos la comunicación que establece con sus estudiantes en el salón de clases (Rincón, 2010).

En ese orden de ideas, en los procesos educativos presenciales apoyados en las TIC se hace evidente la intervención de la comunicación no verbal en los procesos de interacción entre el profesor y sus estudiantes, siendo inevitable que la comunicación no verbal intervenga en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Autores como Cabañas (2005), De Arcaya (2004) y Shablico (2012), entre otros, sostienen que cerca de 35 % de los mensajes que se generan en una conversación se transmiten por medio de palabras, 65 % a través de la forma de hablar, la gestulación, el movimiento, el desplazamiento en un espacio específico, la postura corporal y la vestimenta (Rincón, 2010). En ese sentido, aunque se podría pensar que en los procesos presenciales no existe mayor exigencia de la comunicación no verbal, pues, sucede de manera natural y espontánea, tal circunstancia implica, por el contrario, que el profesor debería reconocer los elementos que allí se ponen en juego y aprovecharlos intencionalmente en beneficio del aprendizaje de sus estudiantes.

La comunicación no verbal en los procesos presenciales se incorpora desde las cuatro disciplinas que la

componen: cinésica, proxémica, cronémica y paralenguaje (Rincón, 2010).

Entendiendo la cinésica como una disciplina que tiene por objeto de estudio los movimientos corporales con valor significativo en una interacción, con el apoyo de las TIC en alguna medida cambia el ser espontáneo del profesor y sus movimientos corporales, debido a que ya no solo se apoya en su propia oralidad, en el tablero y un marcador, sino manipulando recursos tecnológicos, proyectando algún elemento multimedia (texto, imagen, audio, video, animación), lo cual a su vez genera cambios en su forma de explicar y dirigirse a sus estudiantes. En esa medida, se ven modificados los gestos, las maneras y las posturas que realiza el docente en el momento de usar tecnología en sus clases. Estos elementos tienen significado y, por supuesto, envían mensajes a los alumnos (Rincón, 2010), quienes los perciben e interpretan.

Desde la perspectiva de la proxémica, es decir, a partir del estudio de las distancias que guardan las personas en un acto comunicativo (Fernández, 2011), el espacio mismo de interacción se ve alterado con la incorporación de las TIC en los procesos educativos presenciales. Tal alteración pudiera no ser muy evidente desde la disposición espacial de los actores del proceso educativo, por cuanto en la mayoría de los casos persiste un esquema de bidireccionalidad entre el profesor y su grupo de estudiantes. No obstante, cuando los estudiantes tienen cada uno enfrente un computador con acceso a internet, la concepción de la distancia se torna distinta en cuanto el único referente ya no es el profesor presente en el aula y con quien hay que tener una cierta “distancia” y, al mismo tiempo, es posible acceder o interactuar con personas distantes geográficamente y a la vez presentes a través de las redes de información. De igual manera, cuando

el profesor crea contenido educativo digital como parte de sus estrategias de integración de las TIC en el aula, ya no se presenta solo el tipo de relación propia de la distancia entre orador y auditorio, sino que se despliega una relación más personalizada y cercana por vía de la interactividad presente en el momento de la revisión de los contenidos en los computadores personales.

Por otra parte, la dimensión cronémica de la comunicación no verbal, la cual se enfoca en el uso del tiempo y su influencia en la comunicación (Dominique, 2005), brinda nuevos elementos por tener en consideración para comprender el proceso educomunicativo en este contexto en particular. Cuando se llevan a cabo incorporaciones de las TIC a los procesos educativos presenciales, empiezan a aparecer una serie de posibilidades muy interesantes para el manejo del tiempo por parte del profesor, sobre todo, enfocados en la gran dependencia de su oralidad como estrategia de intercambio de información. De hecho, si la integración de las TIC promueve la generación de contenido digital por parte del profesor, este estaría en capacidad de sobrepasar su papel tradicional de proveedor de información en clase, lo cual posibilitaría, a su vez, cambios en el uso del tiempo. Lo anterior tiene repercusiones directas sobre el diseño de estrategias didácticas que centren el uso del tiempo de clase en el desarrollo de actividades de aprendizaje y se enfoquen menos en la exposición de contenidos por parte del profesor; un ejemplo de lo anterior se conoce como Flipped Classroom (Huerta y Portela, 2015; Sánchez, Ruiz y Sánchez, 2014; Carvalho y McCandless, 2014; Sobrino, 2014).

Por otra parte, tenemos el último elemento de análisis propuesto: el paralenguaje, el cual hace referencia al componente vocal del discurso: timbre, tono, tipo de voz, el manejo del cuerpo, entre otros. Según Rincón (2010):

“Los rasgos paralingüísticos añaden información, refuerzan, debilitan o contradicen el discurso oral. [...] la forma en que entona las palabras un profesor indica su estado de ánimo o disposición” (p. 116).

Para abordar este tema continuaremos enfocados en la generación de contenido educativo digital como una de las principales manifestaciones de la integración educativa de las TIC en la presencialidad. Si consideramos que lo anterior permite que el profesor no actúe como transmisor de información, sino que pueda concentrarse en otras labores más formativas, aparece de inmediato la preocupación por el debilitamiento del componente de paralenguaje en el proceso comunicativo en el aula, sobre todo, en relación con el abordaje de los tópicos o temas de la clase. Si bien dicho temor puede estar bien fundado por efectos de sustracción de materia (el profesor no explica “en vivo” durante la clase), los efectos negativos de dicha sustracción pueden subsanarse en cierta medida mediante el uso de formatos de información enriquecidos, como el audio o el video. En ese sentido, el profesor puede hacer uso del paralenguaje que pierde cuando sus contenidos se expresan solo en formato de texto. En este caso, el discurso del profesor puede presentarse de manera muy similar a como se manifiesta directamente en clase, agregando riqueza en el manejo corporal y de voz.

Por otra parte, la disposición física del entorno también comunica, lo cual es particularmente importante en los procesos educativos presenciales (Gutiérrez y Pérez, 2002). La organización del espacio, el tipo y la distribución del mobiliario y de los distintos elementos que se encuentran en el aula de clase determinan las dinámicas y relaciones entre las personas que interactúan en dichos espacios. En cuanto a este aspecto, la integración de las TIC en el aula de clase podría o no generar transforma-

ciones. Es posible que nada cambie sustancialmente en cuanto el uso de tecnologías se limite a la proyección de contenido o al uso de tableros digitales, ya que la disposición de los estudiantes y del profesor seguiría siendo la misma. No pasaría lo mismo si la clase incluyera el uso de computadores personales, ya que se podrían diseñar estrategias, por ejemplo, de colaboración que requieran la movilización de los estudiantes, su reagrupación y disposición flexible para responder a los requerimientos de dicha estrategia.

A manera de cierre, podríamos decir que la educomunicación vista desde la perspectiva de la comunicación no verbal en escenarios educativos presenciales apoyados en las TIC se presenta, en especial, sensible por el cambio de la oralidad a la escritura y al uso de otros formatos de presentación de información, como medios de distribución del contenido de las clases. Cabe mencionar que un profesor, cuyas competencias lo han llevado a ser un muy buen orador en clase, pueda sentirse inseguro o temeroso por el reto de expresarse a través de un medio desconocido o poco familiar, para el cual, tal vez, no tiene las competencias necesarias.

La educomunicación desde la expresión no verbal en procesos educativos Blended Learning

Para Camacho, Chiappe y López (2012), el concepto Blended Learning “constituye una posibilidad de expandir espacio-temporalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, combinando lo presencial y lo virtual” (p. 30). En ese sentido, Sigalés (2004) expresa que el entorno virtual de aprendizaje debería estar sustentado en una plataforma tecnológica accesible, diseñada teniendo en cuenta criterios de usabilidad y de flexibilidad y, para ello, de-

ben abordarse algunos elementos importantes, como, interacción, comunicación con el docente y colegas, fácil acceso a los recursos multimedia alojados en la plataforma, lo cual constituye un factor complementario sobre el verdadero origen de esta modalidad de aprendizaje desde la práctica, dado que se espera implícitamente que optimice los tiempos y reduzca los costos (Marsh, McFadden y Price, 2003; Terán y Córdoba, 2014), además como respuesta a algunos fracasos de la modalidad *e-learning* difíciles de ignorar (Morán, 2012).

Por otra parte, para Vaughan, Cleveland y Garrison (2013), esta modalidad no se reduce a implementar el aprendizaje presencial, con elementos virtuales, sino a la responsabilidad pedagógica de diseñar articuladamente los momentos de intervención en la presencialidad y la virtualidad para potenciar los aprendizajes (Imbernón y Silva, 2011) independiente del momento, el lugar o la actividad proyectada.

A partir de lo expuesto, es claro que no todas las interacciones Blended se consideran iguales. No obstante tal diversidad, cabe indicar que se está ante la presencia de un proceso formativo compuesto por dos elementos con características muy distintas y en las que el proceso comunicativo se desarrolla de formas igualmente distintas. Lo anterior supone un reto enorme para el profesor en cuanto deberá atender estas diferencias para poder sincronizar los procesos comunicativos que se desarrollan tanto en la presencialidad como en lo virtual.

Resulta de este modo adecuado establecer que la comunicación no verbal es un componente importante de la educomunicación en la modalidad Blended, según lo describe Araújo, Alanis y Morales (2010), para la adquisición de competencias y habilidades, ya sea en el medio virtual, ya sea presencial. Por ello, es importante esta-

blecer de manera general las diferencias entre ambos y cómo cambia el papel del docente y estudiante para cada una y según la intención de aprendizaje (Sigalés, 2004).

Para Marcelo y Perera (2007):

La comunicación en un ambiente *online* se diferencia de la comunicación presencial en que la distinción entre hablante/escritor y oyente/lector no es tan clara. La distinción entre lenguaje hablado y escrito también cambia. Y se dan algunas diferencias que afectan a la interacción. En el lenguaje escrito en foros *online*, hay ausencia de claves paralingüísticas, como la comunicación no verbal (p. 384).

En ese sentido, Moreno (2012) manifiesta que en el proceso presencial el orden de la interacción cara a cara, propio de la educación convencional, se transforma con la mediación tecnológica de carácter digital, en una especie de copresencia virtual que no quiebra el vínculo del mensaje, del proceso mismo comunicativo, sino que lo transforma, lo redefine y, en muchos aspectos, lo cualifica. La interacción en la comunicación mediada tecnológicamente trasciende la frontera de la copresencia física y precisa de una renovada mirada de los papeles docentes y estudiantes (Giraldo, 2012). Por tanto, se comprende que los modos de presencia de las personas no se reducen al mundo físico, y de hecho los elementos alternos, extralingüísticos y paralingüísticos constituyen un factor preponderante de los actos del habla, que cada vez más encuentran espacios y traducción en ambientes mediados por las TIC, y que han modificado sustancialmente las formas de estar juntos y, con ello, en comparación con los del ámbito de la interacción cara a cara (Giraldo, 2012).

Sumado a lo expuesto, los recursos multimedia con los que se cuenta hoy en día logran subsanar esa ausen-

cia de comunicación no verbal. En ese sentido, subir un video, un *podcast*, imágenes, fotografías, colocar emoticones, mayúsculas, negrillas, contribuye a complementar y fortalecer el lenguaje no verbal en los contextos Blended.

Por último, en los escenarios Blended, a diferencia de los procesos educativos presenciales apoyados en las TIC, se exige que el componente no presencial utilice distintos recursos diseñados para ser tan importantes, como los que se presentan en el aula, buscando que sean complementarios y no sustitutos, manteniendo el interés en los dos escenarios que difieren temporalmente en sincronía (Thorne, 2003; Bernárdez, 2008).

Una fortaleza de la modalidad Blended está en la posibilidad de que los usuarios complementen desde sus experiencias los factores ausentes en las plataformas digitales, dándole de forma individual un timbre de voz o intención personal a los textos y las imágenes colocadas, como muestra de la influencia de la narrativa icónica de la cultura del sujeto, mostrando una organización cognitiva para cada individuo, siendo muy importante en la medida en que muestra el modo de significación de conceptos de manera individual (Bruner, 1981, 1984; Bruner, 2000; Pfau, Steinbach y Woll, 2012; So y Brush, 2008; Watson, 2008).

Dependiendo igualmente de lo retador o complementario de los recursos, surge un genuino interés por explorar los recursos y buscar de manera individual el fortalecimiento de esas competencias que se piensan en el diseño del ambiente de aprendizaje, así mismo cuando los participantes socializan obteniendo resultados de aprendizaje eficientes, los trabajos colaborativos asincrónicos se hacen relevantes generando redes de apoyo que tienen dinámicas igualmente mixtas, que utilizan el trabajo virtual para agilizar los procesos y aumentar la

productividad, en ocasiones se extienden más allá del curso impartido configurándose posteriormente en redes sociales especializadas, grupos de información, actualización o investigación (Ginns y Ellis, 2007; Imbernón y Silva, 2011; Marsh, McFadden y Price, 2003; Owston, York y Murtha, 2013; VanDerLinden, 2014; Vaughan, Cleveland y Garrison, 2013).

La educomunicación desde la expresión no verbal en los ambientes virtuales de aprendizaje

Los términos o expresiones que se han utilizado para hacer referencia al aprendizaje en línea han sido diferentes en la literatura: aprendizaje en red, teleformación, *e-learning*, aprendizaje virtual, etc. Con esas denominaciones, se hace énfasis, por lo general, en la formación que utiliza la red como tecnología encargada de la distribución de la información y la mediación de la interacción, sea esta red abierta (internet) o cerrada (intranet) (Cabero, 2006). Se entiende, entonces, que la formación basada en la red se refiere a una modalidad formativa a distancia que se apoya en este recurso y que facilita la comunicación (con equivalencia a interacción) entre el profesor y los alumnos según determinadas herramientas sincrónicas y asincrónicas (Cabero, Llorente y Román, 2004).

El lenguaje no verbal en los ambientes *e-learning* se podría pensar aún menos influyente en comparación con los procesos Blended, debido a la carencia casi total de presencia física (Prieto y Van de Pol, 2006).

Por otro lado, Giraldo (2012) expone:

Quando se hace referencia a un ambiente virtual de aprendizaje o a un ambiente de aprendizaje mediado por TIC, se alude a una construcción artificial, [...] producida en un proceso de obje-

tivación de los otros, del entorno y de nosotros mismos (p. 272).

Así los ambientes virtuales de aprendizaje están conformados por versiones digitales de objetos físicos, objetos sociales y objetos abstractos, todos ellos supeditados al sentido que se le asigne a través de la acción, buscando a través de los mensajes y la interacción subsanar una deficiencia de comunicación no verbal.

En consecuencia, en este tipo de experiencias formativas, está inmersa de manera directa la subjetividad humana, en la forma en que la persona se observa dentro de una ecología digital, en el papel que asume frente al mundo, siendo este un proceso de construcción de identidades (Giraldo, 2012). En ese contexto, el empleo de la videoconferencia tiene un carácter especial en un entorno virtual de comunicación.

En una videoconferencia la imagen del profesor-conferenciante se encuentra mediada (a través de la pantalla), lo cual implica que debe ser muy consciente de su papel de comunicador y de los condicionantes de esta técnica y de su contexto, para evitar convertirse en un busto parlante (Gallejo, 2008, p. 7).

Teniendo en consideración lo tratado, resaltamos parte de lo propuesto por Araújo, Alanis y Morales (2010) en cuanto a algunos espacios claves de aplicación de la comunicación no verbal en los entornos virtuales de aprendizaje:

- Un primer espacio de aplicación es el contexto de las actividades de aprendizaje, es decir, el uso de expresiones no necesariamente escritas que apoyan, sustituyen o complementan mensajes involucrados en las actividades edu-

cativas, principalmente en las desempeñadas para motivar el aprendizaje, captar la atención del alumno e incentivar el buen desempeño. Dichas expresiones están asociadas a la personalidad de los actores del proceso educativo y el estado emocional vigente en el contexto del entorno virtual de aprendizaje.

- Un segundo espacio de aplicación de la comunicación no verbal se relaciona con el desarrollo del comportamiento y la interacción social. En este espacio, es recomendable proponer y ejecutar consistentemente acercamientos a los estudiantes, por ejemplo, a través de protocolos de cortesía, como saludos o despedidas.

En síntesis, tal vez uno de los principales valores agregados de la comunicación no verbal en un ambiente virtual de aprendizaje se centra en la construcción de identidad. Más allá de los mensajes escritos, el uso de emoticones, el resaltado o subrayado de frases, el uso de mayúsculas sostenidas y de contracciones, así como tener su propio estilo de redacción comunica y, paulatinamente, da paso a la formación de esa identidad del otro desde una perspectiva ajena (Muros, 2011). En otras palabras, es importante exponer que la comunicación no verbal, además de funcionar como complemento del lenguaje en general, es un medio para expresar sentimientos y características de personalidad, incluso de la cultura de los interlocutores (Araújo, Alanis y Morales (2010).

La educomunicación desde la expresión no verbal en procesos educativos *m-learning*

La sociedad actual es cada vez más móvil. La amplia aceptación de estos dispositivos en sus distintas presentaciones, como teléfonos celulares, tabletas, *palmtops*,

videoconsolas y cámaras (Brazuelo y Gallego, 2014) y su significativa expansión supera hoy los 3200 millones usuarios en el mundo (Arroyo, 2011; Valero, 2012; Hidalgo, 2013; West, 2012). El uso de los dispositivos móviles tanto en los países en vías de desarrollo como los que se encuentran en la vanguardia determinan una tendencia clara para el futuro de estas tecnologías, en la cual se evidencia una creciente influencia en todos los ámbitos del desarrollo humano: la socialización o comunicación en general, el entretenimiento, el comercio y, menos decididamente, la educación.

Conocido como *m-learning* o aprendizaje móvil, esta integración tecnológica se entiende como la utilización de dispositivos móviles en el proceso de aprendizaje (Martínez, 2007); es decir, la utilización de cualquier tecnología móvil, ya sea sola, ya sea con el apoyo de cualquier tecnología TIC, la cual estimula o permite que el aprendizaje suceda en cualquier momento y lugar, logrando la interacción con personas, recursos pedagógicos, ejecución de tareas y creación de contenidos dentro y fuera del aula (Kraut, 2013). Esta modalidad de aprendizaje electrónico tiene un valor agregado con fines educativos no solo personales, que puede potenciar los procesos en algunos momentos, introduciéndose de forma planeada y efectiva en el aula (Hidalgo, 2013).

Ahora bien, el uso de dispositivos móviles en la educación puede manifestarse desde al menos tres escenarios distintos. El primero hace uso del móvil como canal de distribución de contenidos bajo los principios de aprender en cualquier momento y lugar (Abu-Al-Aish y Love, 2013). Bajo este escenario, se permite aumentar las oportunidades de aprendizaje formal e informal, utilizando los periodos de ocio improductivo, largos desplazamientos o espera entre actividades, etc. El segundo

escenario usa el móvil como soporte para la ejecución de actividades de aprendizaje fuera de los límites del aula de clase —aprendizaje situado— (Marcos, Támez y Lozano, 2009) y, al mismo tiempo, sirve como canal de creación de contenido en dichos espacios de aprendizaje fuera del aula. Finalmente, un tercer escenario donde se aplica el uso de móviles es el aula de clase, donde el móvil sirve como instrumento de ampliación de las posibilidades de interacción y acercamiento a los contenidos, por ejemplo, a través del uso de la realidad aumentada.

Son numerosas las investigaciones que hacen evidente el uso de diversos formatos de información con el ánimo de fortalecer la comunicación no verbal en procesos *m-learning*. Por ejemplo, Solano y Sánchez (2010), Urbano (2011) y Nakano et al. (2013) muestran los alcances y las limitaciones que ha mostrado el uso de herramientas, como el *podcast*, en cuanto recurso auditivo disponible para esta tecnología, el cual no solo privilegia este canal sensorial, sino que el lenguaje no verbal se evidencia en la medida en que en estos recursos dejan impresos tonos de voz, cambios de intensidad, elementos ya expresados con antelación como paralingüísticos en la comunicación.

Por otra parte, en el estudio adelantado por Solano y Sánchez (2010), el *podcast* no se utiliza para aprender, sino como elemento de retroalimentación dentro de los procesos de evaluación a los estudiantes. Esta estrategia resultó motivante y permitió tener un contacto más personalizado en el aprendizaje, “más humano”, evitando problemas que se presentan muy frecuentemente, como la estandarización en las respuestas a los estudiantes, facilitando al mismo tiempo la generación de correcciones inmediatas y la percepción rápida del nivel de asertividad en el alcance de los logros de la actividad entregada.

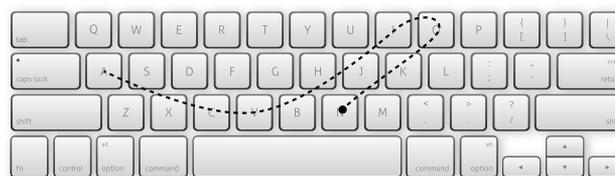
Una característica muy marcada en el *m-learning* es el uso de aplicaciones de mensajería instantánea, a partir de las cuales se genera un gran volumen de texto. Estos textos pueden ser cortos o largos, formales o informales, dependiendo del contexto en el que se estén usando. Es muy común que los estudiantes cuando se comunican entre ellos hagan un uso excesivo de abreviaturas, mayúsculas, negritas o subrayados, lo cual termina dándole un sentido propio de lenguaje por causa de una gran carga de elementos comunicativos no verbales.

Para Morala (2001), los emoticones son representaciones gráficas que simbolizan en la mayoría de las veces el rostro de una persona, con el fin de expresar emociones, reflejando estados de ánimo o actitudes de quien escribe. Su nombre es un acrónimo resultado de la palabra en inglés (*emotion* y *icon*) y que, como suele suceder con los neologismos, se generalizó rápidamente. El uso de emoticones en el aprendizaje móvil ha permitido intensificar la forma de expresión debido a la dificultad que presenta la elaboración de textos de gran extensión en estos dispositivos, permitiendo así que el mensaje tenga un mayor contenido emocional, gestual y de estado de ánimo.

Otra forma de representación de la comunicación no verbal en el aprendizaje móvil fue encontrada en las investigaciones de Hwang, Wu y Ke (2011), Nakano et al. (2013), Contreras y Eguia (2009), Reychar y Wu (2014), López y Silva (2014), Liu, Tan y Chu (2009), cuyas experiencias de aplicación con dispositivos móviles de tercera generación muestran un aspecto que es actualmente objeto de análisis. Hwang, Wu y Ke (2011) lo categoriza como *personalización de la información*, es decir, como improntas únicas que se pueden ver en el dispositivo de cada individuo que dejan entrever las rutas elegidas para aprender, las modificaciones a la información, las recon-

figuraciones de posición de los contenidos disponibles, los canales sensoriales que privilegian los usuarios y todo un andamiaje único en la relación del individuo con el recurso, el contenido y el aparato.

Para finalizar, hemos querido abordar un último aspecto relacionado con la comunicación no verbal en este escenario tan particular de integración educativa de las TIC: la gestualización de la escritura. A partir del desarrollo tecnológico de las pantallas táctiles tan propias de los dispositivos móviles, se han venido desarrollando nuevas maneras de escribir, las cuales se reflejan como nuevas gesticulaciones que conllevarían una carga de significado distinta de la del proceso de escritura tipográfica. Los teclados tipo *swipe* han comenzado a generar procesos de escritura que no se basan en los movimientos manuales de un teclado tradicional o del diestro movimiento de los pulgares, sino en la generación de escritura por gestos o trazos. La siguiente imagen muestra un ejemplo del trazo que reemplaza la secuencia de movimientos de presión de teclas en un teclado tradicional para la palabra *avión*.



La educucomunicación desde la expresión no verbal en los MOOC

Los cursos masivos abiertos y en línea conocidos como MOOC son muestra de los diferentes escenarios

educativos concebidos dentro de la sociedad de la información y en los cuales se percibe la evolución de la educación abierta aprovechando las posibilidades de conexión y visibilidad que ofrece la red. Por lo general, los MOOC son cursos con la opción de registro gratuito, un currículo que se comparte públicamente y en el cual se integran redes sociales, recursos educativos abiertos y son facilitados por profesionales líderes en el campo de estudio (Bartolomé y Steffens, 2015). De la misma forma, Silva y Salgado (2014) indican que, a pesar del corto tiempo transcurrido desde sus inicios, se han comprobado tanto las bondades como las limitaciones de las plataformas y el diseño pedagógico de estos cursos, haciendo énfasis en que se deben dotar de mayor interactividad, flexibilidad en su estructura de contenidos y métodos evaluativos acordes con su diseño pedagógico y contexto.

Es indispensable entonces aclarar que, cuando se habla de curso en línea, se entiende que no existirán interacciones presenciales, que es masivo y, por ende, serán muchos los actores que intervendrán en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por último, que es abierto, lo cual indica que no existen barreras geográficas y resaltan algunos de sus atributos claves, como el libre acceso, adaptación, redistribución, colaboración, entre otros, donde las redes sociales son una herramienta que potencializa los procesos de socialización y, como consecuencia, se termina promoviendo un aprendizaje colectivo y abierto.

El análisis educocomunicativo de los MOOC habrá de considerar que, siendo un curso en línea, todos los elementos de análisis contemplados en el capítulo correspondiente a los ambientes virtuales de aprendizaje aplicarían. No obstante, desde la comunicación no verbal,

habrá de tenerse en consideración su naturaleza distinta (abierta y masiva) y el reconocimiento del estudiante y su red de conexiones, como los actores principales del proceso (Sánchez, León y Davis, 2015). Por esta razón, el análisis se centrará en el potencial y en los problemas que ocurren en los procesos de socialización colectiva, en los grupos de trabajo en los que ocurre el aprendizaje entre pares y en los que se exteriorizan los saberes desde la perspectiva de la comunicación no verbal.

En ese sentido, cabe mencionar que las interacciones que se dan en los MOOC y los productos generados por dichas interacciones se desarrollan, en la mayoría de los casos, a través de redes sociales (Castaño, Maiz y Garay, 2015). Es interesante mencionar que estas redes han consolidado a través de su corto tiempo de existencia una serie de códigos paralingüísticos propios, como el uso de los *hashtags*, emoticones o contracciones de palabras que permitan un ahorro en el uso de caracteres. Además, se acostumbra la inserción de URL y otros enlaces, como fotografías y videos que amplían el alcance del mensaje enviado.

Otro aspecto interesante de analizar tiene que ver con la adaptación de los contenidos. Recordemos que los MOOC son experiencias abiertas de formación y, en ese sentido, se privilegia la aplicación de diversos atributos de “lo abierto”; uno de ellos es la reutilización o adaptación (Chiappe, Hine y Martínez, 2015). El asunto se torna interesante cuando se tiene en cuenta que los mensajes distribuidos a través de las redes sociales se pueden adaptar, es decir, modificar a partir del mensaje original. Un ejemplo son los reenvíos de mensajes en Twitter conocidos como reutiteos, en los cuales es posible agregar o cambiar parte del mensaje original. Tal proceso de reutilización implica la transformación de los elementos

paralingüísticos utilizados o posibles incomprensiones, ya que, por ejemplo, al ser posible compartir mensajes entre diversas redes, cabe la posibilidad de que parte de estos elementos no sean del todo familiares para los usuarios de la otra red social.

Para finalizar, la naturaleza abierta de los MOOC implica la potencial participación de estudiantes de diversos contextos socioculturales. Tal posible diversidad pone en juego complejidades comunicativas que contemplan desde la convergencia de distintos idiomas hasta la puesta en escena de códigos de expresión paralingüística no compartidos por quienes habrían de interactuar en los grupos de trabajo donde se gestan los aprendizajes. Lo anterior pone en duda la supuesta universalización de los procesos de expresión escrita apoyados en el uso de paralingüísticos propios de las herramientas más comunes de comunicación instantánea, como los chats, SMS o tuiteos, entre otros (Berlanga y Martínez, 2010).

Algunas reflexiones finales

Las TIC han contribuido de manera significativa no solo a mejorar los aprendizajes, sino a fortalecer los procesos comunicativos que se dan en los ambientes de aprendizaje presenciales, semipresenciales y virtuales. En la actualidad, los estudiantes, como centro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, tienen a su disponibilidad distintas herramientas tecnológicas que les permiten comunicarse de manera más rápida y eficiente con el docente y sus pares, que, además, contribuyen a fortalecer el trabajo colaborativo, acortan distancias, facilitan la creación de contenido, potencian los intercambios de información, con lo cual aportan a que sean personas más competitivas en la sociedad de la información.

En ese orden de ideas, Prieto y Van de Pol (2006) expresan:

Por encima de cualquier virtud o defecto, las nuevas TIC mejoran y amplían la capacidad de comunicación de grupos e iniciativas que pueden producir conocimiento, decisiones y acciones, basados en el diálogo y el debate ciudadano promovido por los medios (p. 8).

Por tanto, resulta pertinente que se aprovechen los diferentes espacios que brinda la tecnología, en función de reducir el analfabetismo funcional y digital, construyendo una sociedad más pensante y crítica frente al bombardeo constante de mensajes, a través de los medios de comunicación social. Gutiérrez (2007) indica que la transformación de dichos medios se ha potenciado por vía de la digitalización y la aparición de nuevas tecnologías, lo cual ha aumentado significativamente su capacidad de producción y emisión de mensajes.

A partir de allí, es relevante pensar no solo en la educación tradicional, en la que el profesor es el conocedor del contenido y sus estudiantes son receptores pasivos, quienes no hacen críticas ni corroboran si las afirmaciones del docente son reales o no, sino pensar en una educación más abierta, transversal, incluyente y en red, donde el docente cumpla un papel de facilitador del proceso de aprendizaje de unos estudiantes capaces de reflexionar, criticar, sugerir, modificar, redefinir, crear, imaginar y, como resultado, acoplarse a las exigencias del mundo globalizado.

En este sentido, los retos que enfrenta la educación en esta sociedad globalizada están encaminados al mejoramiento sustancial de competitividad, lo cual implica, entonces, conocimiento, tecnología, manejo de información, destrezas, elevar la calidad del sistema educativo y

la preparación de los recursos humanos al más alto nivel posible (Tünnermann y De Souza, 2003). Es de resaltar que, desde hace algunos años, se ha venido estudiando el término *educación*, con el fin de potenciar a los educandos no solo como consumidores, sino como emisores o creadores de contenido, ofreciéndoles posibilidades y estímulos en función de la autogeneración e intercambio de mensajes. Su principal función es, entonces, la de proveer a los educandos de los procesos, canales y flujos de comunicación adecuados (Aparici y Silva, 2012).

Por otro lado, es importante mencionar que este tipo de manifestaciones no verbales, ya sea como emisor, ya sea como receptor, están sujetos a la cultura en la que se propicien, hecho que podría dificultar los procesos comunicativos en ambientes educativos mediados por las TIC en los que los estudiantes y docente pertenecen a diferentes culturas.

Asimismo, es importante resaltar que las investigaciones que se han ocupado de los elementos paralingüísticos de la comunicación con el uso de los recursos tecnológicos muestran el replanteamiento de las dimensiones no textuales (De Albuquerque, 2001; Goijberg, 2006; Schandorf, 2012). Esto como producto de las acciones que se llevan a cabo durante las interacciones virtuales tanto con los aparatos como con la forma con la que se dirimen los códigos simbólicos o recursos, como la vibración, los llamados sonoros, y la inclusión de estos en las aplicaciones educativas disponibles, que pueden expresar gritos, enojo, alegría, sorpresa o muchas emociones con el uso y la adaptación de los recursos tecnológicos, asunto que es efecto de análisis cuando una población produce, renueva o reutiliza los contenidos.

Si bien es cierto que la comunicación no verbal es un elemento de gran relevancia para poder comprender las particularidades de la educación en diversos entornos educativos mediados por las TIC, ciertamente no es el único y, por ende, se hace necesario emprender nuevos y diversos procesos de investigación que exploren en detalle sus múltiples dimensiones e implicaciones tanto para la enseñanza como para el aprendizaje en un contexto donde lo digital es la esencia de su ecología.

Referencias

- Abu-Al-Aish, A. y Love, S. (2013). Factors influencing students' acceptance of m-learning: an investigation in higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(5), 82-107.
- Aguaded, J. (2007). La educación: una necesidad sentida, una apuesta urgente. *Linhas Críticas*, 13(24), 5-19.
- Aparici, R. y Silva, M. (2012). Pedagogy of interactivity/ pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, 19(38), 51-58.
- Araújo, J., Alanis, P. y Morales, M. (2010). Modelado de la expresión no verbal en un personaje virtual con rol de tutor. En *International Congress on Computer Science Research (CIICC'10)* (pp. 1-11). Tampico: Academia Nacional de Ciencias Computacionales.
- Arroyo, N. (2011). *Informe APEI sobre movilidad*. Gijón: Asociación Profesional de Especialistas en Información.

- Barranquero, A. (2011). Comunicación/educación para el desarrollo en Latinoamérica: memorias de una fértil confluencia. *Revista Eptic*, 8(3), 77-91.
- Barranquero, A. (2014). La formación en comunicación/educación para el cambio social en la universidad española: rutas para un diálogo interdisciplinar. *Cuadernos.info*, 35(35), 83-102. doi.org/10.7764/cdi.35.656
- Bartolomé, A. y Steffens, K. (2015). Are MOOCs promising learning environments? *Comunicar*, 22(44), 91-99. doi.org/10.3916/C44-2015-10
- Berlanga, I. y Martínez, E. (2010). Ciberlenguaje y principios de retórica clásica: redes sociales: el caso Facebook. *Enl@Ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 7(2), 47-61.
- Bernárdez, E. (2008). *El lenguaje como cultura : una crítica del discurso sobre el lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bourdieu, P. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2.ª ed.). México: Fontamara.
- Brazuelo, F. y Gallego, D. (2014). Estado del Mobile Learning en España. *Educar Em Revista*, 4, 99-128. doi.org/10.1590/0104-4060.38646
- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language & Communication*, 1(2-3), 155-178. doi.org/10.1016/0271-5309(81)90010-0
- Bruner, J. (1984). Interaction, communication, and self. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23(1), 1-7. doi.org/10.1097/00004583-198401000-00001
- Brunner, J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. En *Seminario sobre Perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe* (p. 38). Santiago de Chile: Unesco.
- Cabañas, M. (2005). Comunicación no verbal y enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares. *Interlingüística*, 16, 225-236.
- Cabero, J. (2006). Pedagogical bases of e-learning. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(1), 110. doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21(45), 5-19.
- Cabero, J., Llorente, M. del C. y Román, P. (2004). Las herramientas de comunicación en el "aprendizaje mezclado". *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 23, 27-41.
- Calvo, E. (2006). Periodistas y profesores como transmisores de conocimiento. *Revista de Comunicación de La SEECI*, 13, 20-33. doi.org/http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2006.13.20-33
- Camacho, J., Chiappe, A. y López, C. (2012). Blended Learning y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del área de la salud. *Educación Médica Superior*, 26(1), 27-44.
- Carvalho, H. y McCandless, M. (2014). Implementing the flipped classroom. *Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto*, 13(4), 39-45. doi.org/10.12957/rhup.e.2014.13946
- Castaño, C., Maiz, I. y Garay, U. (2015). Design, motivation and performance in a Cooperative MOOC Course. *Comunicar*, 22(44), 19-26. doi.org/10.3916/C44-2015-02

- Castro, S., Guzmán, B. y Casado, D. (2007). Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234.
- Chiappe, A., Hine, N. y Martínez, J.-A. (2015). Literature and practice: a critical review of MOOCs. *Comunicar*, 22(44), 09-18. doi.org/10.3916/C44-2015-01
- Contreras, R. y Eguia, J. (2009). Contenidos de aprendizaje para estudiantes de diseño en podcast. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 20, 139-148.
- Daza, G. (2010). Desafíos de la educomunicación y alternativas pedagógicas en la construcción de la ciudadanía. *IC-Revista Científica de Información y Comunicación*, 7, 333-345.
- De Albuquerque, A. (2001). Cambio estructural en el flujo del conocimiento: la comunicación electrónica. *Acimed*, 9(4), 23-28.
- De Arcaya, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 334, 21-32.
- Dominique, N. (2005). Comunicación no verbal: algunas diferencias gestuales entre España y Brasil. *Linred: Lingüística en la Red*, 2, 1-14.
- Fernández, E. (2011). La comunicación no verbal en el aula. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 24, 117-131.
- Gallego, M. (2008). Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-16.
- Ginns, P. y Ellis, R. (2007). Quality in blended learning: exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 53-64. doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.10.003
- Giraldo, M. (2012). Enfoque pragmático de la comunicación como opción para pensar los ambientes virtuales de aprendizaje. In *Veinte visiones de la educación a distancia* (pp. 263-282). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Goijberg, N. (2006). Los nuevos códigos de la comunicación emocional utilizados en internet. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 92-106.
- Gutiérrez, A. (2007). Integración curricular de las TIC y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 141-156.
- Gutiérrez, C. y Pérez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje: una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso: Revista de Educación*, 25, 133-146.
- Hidalgo, G. (2013). *Uso del teléfono móvil: posibilidades didácticas y riesgos en los jóvenes*. Almería: Universidad de Almería.
- Huerta, M. y Portela, J. M. (2015). Aplicación de los videojuegos serios con la metodología Flipped Classroom para las prácticas de laboratorio. *IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 21, 13-23.
- Hwang, G.-J., Wu, P.-H. y Ke, H.-R. (2011). An interactive concept map approach to supporting mobile learning activities for natural science courses. *Computers & Education*, 57(4), 2272-2280. doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.011

- Imbernón, F. y Silva, P. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, 18(36), 107-114. doi.org/10.3916/C36-2011-03-01
- Jaramillo, P., Castañeda, P. y Pimienta, M. (2009). Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar. *Educación y Educadores*, 12(2), 159-179.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones De la Torre.
- Kidwell, B. y Hasford, J. (2014). Emotional ability and nonverbal communication. *Psychology & Marketing*, 31(7), 526-538. doi.org/10.1002/mar.20714
- Kozulin, A. (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Londres: Cambridge University Press.
- Kraut, R. (ed.) (2013). *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil*. París: Unesco.
- León, J. y Tapia, E. (2013). Educación con TIC para la sociedad del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 14(1), 1-12.
- Liu, T.-Y., Tan, T.-H. y Chu, Y.-L. (2009). Outdoor natural science learning with an RFID-supported immersive ubiquitous learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 161-175. doi.org/10.2307/jeductechsoci.12.4.161
- López, F. y Silva, M. (2014). M-learning patterns in the virtual classroom. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(1), 208-221.
- Mantilla, C. (2015). Communication networks in common-pool resource games: field experimental evidence. *Journal of Economic Behavior & Organization*. doi.org/10.1016/j.jebo.2015.06.003
- Marcelo, C. y Perera, V. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 343, 193-194.
- Marcos, L., Támez, R. y Lozano, A. (2009). Aprendizaje móvil y desarrollo de habilidades en foros asincrónicos de comunicación. *Comunicar*, 17(33), 93-100.
- Marsh, G., McFadden, A. y Price, B. (2003). Blended instruction: adapting conventional instruction for large classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(4), 1-10.
- Martínez, M. (2007). Aprendizaje móvil. *Revista de Divulgación Científica y Tecnológica de la Universidad Veracruzana*, 20(2), 1176.
- Mora, H., Signes, M., De Miguel, G. y Gilart, V. (2015). Management of social networks in the educational process. *Computers in Human Behavior*, 51, 890-895. doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.010
- Morala, J. (2001). Entre arrobas, eñes y emoticones. En *Second International Conference on the Spanish Language* (pp. 1-15). Valladolid: Congresos Internacionales de la Lengua Española.
- Morán, L. (2012). Blended-learning: desafío y oportunidad para la educación actual. *Edutec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 39, 1-19.
- Moreno, M. (2012). *Veinte visiones de la educación a distancia*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Moya, C. (2006). Relevancia e inferencia: procesos cognitivos propios de la comunicación humana. *Forma y Función*, 19, 31-46.
- Muros, B. (2011). El concepto de identidad en el mundo virtual: el yo online. *Revista Electrónica Interuni-*

- versitaria de Formación del Profesorado*, 37(14-2), 49-56.
- Nakano, T., Mija, Á., Begazo, J., Garret, P., Velasco, A. y Rosales, A. (2013). Uso de *tablets* en la educación superior: una experiencia con iPads. *Digital Education Review*, 24, 135-161. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/DER/article/view/271263>
- Owston, R., York, D. y Murtha, S. (2013). Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative. *The Internet and Higher Education*, 18, 38-46. doi.org/10.1016/j.iheeduc.2012.12.003
- Pérez, M. y Telleria, M. (2012). Las TIC en la educación: nuevos ambientes de aprendizaje para la interacción educativa. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 18, 83-112.
- Pfau, R., Steinbach, M. y Woll, B. (2012). *Sign language: an international handbook*. Berlín: De Gruyter Mouton.
- Phillippi, A. y Avendaño, C. (2011). Empoderamiento comunicacional: competencias narrativas de los sujetos. *Comunicar*, 18(36), 61-68. doi.org/10.3916/C36-2011-02-06
- Poyatos, F. (2003). La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de Investigación Lingüística*, 6(2), 67-83.
- Prieto, D. y Van de Pol, P. (2006). *E-Learning comunicación y educación: el diálogo continúa en el ciberespacio*. San José, CR: Radio Nederland Training Centre.
- Reychav, I. y Wu, D. (2014). Exploring mobile tablet training for road safety: a uses and gratifications perspective. *Computers & Education*, 71, 43-55. doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.005
- Rincón, G. (2010). La importancia de la comunicación no verbal en la enseñanza. *Ingeniería Solidaria*, 6(10-11), 113-120.
- Rodríguez, I. y Hernández, M. (2010). Análisis de la comunicación no verbal de José Luis Rodríguez Zapatero. *Revista Latina de Comunicación Social*, 65, 436-459. doi.org/10.4185/RLCS-65-2010-911-436-459
- Rulicki, S. y Cherny, M. (2007). *CNV comunicación no verbal: cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos*. Buenos Aires: Granica.
- Sánchez, J., Ruiz, J. y Sánchez, E. (2014). Flipped Classroom, una experiencia de enseñanza abierta y flexible. En *Congreso Internacional EDUTEC* (pp. 1-10). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Sánchez, M., León, M. y Davis, H. (2015). Challenges in the creation, development and implementation of MOOCs: web science course at the University of Southampton. *Comunicar*, 22(44), 37-44. doi.org/10.3916/C44-2015-04
- Schandorf, M. (2012). Mediated gesture: paralinguistic communication and phatic text. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 1, 1354856512439501. doi.org/10.1177/1354856512439501
- Shablico, S. (2012). La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 99-121.
- Sigalés, C. (2004). Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1(1), 1-6.
- Silva, I. y Salgado, I. (2014). Utilización de MOOCS en la formación docente: ventajas, desventajas y

- peligros. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 18(1), 155-166.
- So, H.-J. y Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318-336. doi.org/10.1016/j.compedu.2007.05.009
- Sobрино, Á. (2014). Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista. *Propuesta Educativa*, 2(42), 39-48.
- Solano, I. y Sánchez, M. del M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 36, 125-139.
- Terán, T. y Córdoba, O. (2014). Enseñanza de la inferencia estadística a partir de clases virtuales. En P. Lestón (ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 2205-2214). México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C.
- Thorne, K. (2003). *Blended learning: how to integrate online & traditional learning*. Londres: Kogan Page.
- Tünnermann, C. y De Souza, M. (2003). *Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento: cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. París: Unesco.
- Urbano, E. R. (2011). Reseña de "Podcast educativo: aplicaciones y orientaciones del m-learning para la enseñanza", de Solano Fernández, I. M. (coord.). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 233-234.
- Urribarrí, R. (2007). Comunicación y educación: hacia un punto de equilibrio en la sociedad de la información. *Quórum Académico*, 4(2), 135-148.
- Valero, C. C. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educación Digital*, 47, 1-21.
- VanDerLinden, K. (2014). Blended learning as transformational institutional learning. *New Directions for Higher Education*, 2014(165), 75-85. doi.org/10.1002/he.20085
- Vaughan, N., Cleveland, M. y Garrison, R. (2013). *Teaching in blended learning environments: creating and sustaining communities of inquiry*. Edmonton: AU Press.
- Velasco, J. y Alonso, L. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 12(42), 461-470.
- Vidal, M. (2006). Investigación de las TIC en la educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 5(2), 539-552.
- Watson, J. (2008). *Blended learning: the convergence of online and face-to-face education. Promising practices in online learning*. Vienna.
- West, M. (2012). *Aprendizaje móvil para docentes: temas globales*. París: Unesco.

Retos para la formación del tutor en modalidad virtual

Cristina Hennig Manzuoli

Introducción

En educación virtual el papel del tutor en cuanto acompañante, orientador y guía que conduce a los aprendices a alcanzar un aprendizaje autónomo, actualmente está enfocado a la orientación o facilitación del proceso de formación de los estudiantes, de tal manera que se garantice que ellos enlacen los nuevos conocimientos con los elaborados previamente y puedan diseñar alternativas de solución a problemáticas reales. Las tareas propuestas por el profesor deben ayudar a activar los conocimientos previos relevantes, para que el estudiante los relacione con la nueva información y, de esta manera, se dé un verdadero aprendizaje de significados. Esta comprensión de la información por parte del estudiante se puede ver manifestada a través de la explicación con sus propias palabras de los datos relacionados que ha aprendido.

Para que este papel del tutor se realice son necesarias distintas acciones, que acompañan el proceso pedagógico de enseñanza: la planeación, la organización de los espacios, la selección de los contenidos, las metodologías didácticas y la elección de los recursos. El estudiante puede participar de estas tomas de decisiones y lo hace con mayor criterio en la medida en que avanza su proceso de aprendizaje.

La planeación resulta fundamental en cuanto permite al tutor formalizar la propuesta formativa que se ofrece a los estudiantes. Goodyear et al. (2001) reconocen la relevancia de esta acción en ambientes virtuales de aprendizaje y cómo el tutor debe prestarle especial atención para proponer las actividades de aprendizaje con los estudiantes. Las actividades de aprendizaje que incluye la planeación que posibilite la construcción de conocimiento requieren adecuación a las demandas sociales y del entorno. En esta

medida, los aprendizajes de los estudiantes se enfocan a la comprensión de los fenómenos y el fortalecimiento de la capacidad para solucionar los problemas que se identifiquen con el apoyo de varias disciplinas.

La organización del espacio en que se desarrollará la actividad formativa prevé los procesos de interacción de los participantes, consigo mismo y la tarea a que se enfrenta, con el tutor y entre los compañeros, de tal manera que exista un balance o equilibrio de las actividades que se propongan (individuales y grupales). Si bien la organización del espacio hace parte de las posibilidades metodológicas que se ofrecen, como lo menciona Zabalza (2006), dada su importancia se menciona por separado.

La selección de contenidos es otro elemento o acción a cargo del profesor para preparar una adecuada orientación al estudiante en su proceso formativo. Los contenidos deben disponerse para facilitar su comprensión por parte de los aprendices. Aprender para comprender implica, por tanto, actividades que faciliten el entendimiento de problemáticas, la identificación de necesidades y, por ende, la apropiación de las condiciones que rodean un fenómeno o dificultad particular. Para que el profesor pueda orientar a los estudiantes por este camino de comprensión deberían darse las siguientes condiciones, de acuerdo con Pozo y Pérez (2009): 1) una idea global sobre el contenido: una estructura de significado con la cual relacionar la información y 2) los conocimientos previos activos para interpretar la información.

De la mano de los contenidos en el curso, están las metodologías didácticas que elige el profesor para guiar el proceso formativo, las cuales, para entornos virtuales de aprendizaje, están enfocadas al aprendizaje activo en el que el estudiante es considerado el centro del proceso y participa dinámicamente en las actividades de apren-

dizaje propuestas. Los contenidos, cuentan, a su vez, con materiales de apoyo que acompañan al estudiante en su proceso de aprendizaje, sirviéndoles de guía, afianzamiento y refuerzo, para facilitar la apropiación de conceptos y favorecer la relación de los contenidos con los saberes previos de la disciplina en la cual se forman los estudiantes. Los cambiantes requerimientos de la sociedad a la educación le demandan al profesor nuevos enfoques didácticos, en los que se promueva el aprendizaje autónomo y la puesta en marcha de mecanismos y destrezas a fin de identificar dificultades y proponer soluciones para ellas. Estas nuevas formas de enseñar y aprender exigen la utilización de metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos o los estudios de caso, en los que verdaderamente se desarrollen habilidades para la construcción y puesta en escena del conocimiento. Finalmente, los recursos que se ofrecen en el aula virtual también son importantes para dirigir la formación hacia estándares de calidad, lo cual posibilitan un aprendizaje pertinente y significativo a los estudiantes.

Ahora bien, los papeles del profesor en educación virtual, enunciados anteriormente, se amplían con la propuesta de García Valcárcel (2009), quien plantea la necesidad de facilitar un proceso de formación centrado en el estudiante, que garantice el desarrollo de sus capacidades, de tal manera que sea posible, a través de la presentación de situaciones nuevas, conocer el nivel de apropiación de significados por parte del estudiante y, por tanto, favorecer la conexión de conocimientos nuevos con los saberes previos a través de una estructura jerárquica. Esta nueva forma de enseñanza y aprendizaje demanda del profesor mayor esfuerzo para proponer a los estudiantes actividades, en las que pongan en jue-

go los conocimientos adquiridos para comprender un fenómeno o proponer alternativas de solución a una problemática dada.

Esta labor del profesor debe estar acompañada de un conocimiento de sus estudiantes, que le permita identificar en qué nivel de comprensión se encuentran y reorientar las actividades de ser necesario, con el fin de lograr la comprensión de todos los estudiantes. Para facilitar en los estudiantes la comprensión y no la repetición, Pozo y Pérez (2009) proponen las siguientes estrategias:

1) *Evitar preguntas y tareas que permitan respuestas reproductivas*: llevar a los estudiantes a realizar inferencias sobre la información presentada, relacionar la información y enfrentarse a la resolución de nuevos casos y nuevas situaciones en las que tenga que poner en práctica el conocimiento adquirido.

2) *Permitir y favorecer el uso de materiales (libros, apuntes, acceso a información etc.) en los sistemas de evaluación*: permitir al estudiante el uso del conocimiento a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

3) *Diseñar un sistema de evaluación continuada*: iniciar con una evaluación de los conocimientos previos de los estudiantes, proponer varias evaluaciones durante el periodo para ver la evolución de los aprendizajes y permitir que las evaluaciones sean en sí mismas una oportunidad de aprendizaje para los estudiantes.

4) *Valorar las ideas personales de los aprendices*: permitir en los estudiantes parafrasear, describir y construir sus propias respuestas, así como favorecer la autoevaluación y heteroevaluación de los aprendizajes adquiridos.

5) *Utilizar tareas abiertas, que admitan más de una solución o vía de solución posible*: ofrecer a los estudiantes

problemas cercanos a su realidad profesional para poner en práctica los conocimientos en contextos similares a los que se enfrentarán.

La perspectiva expuesta sirve de marco para aproximarse a la investigación desarrollada durante 2013 y 2014 acerca de las percepciones de los tutores frente a su papel en entornos digitales de aprendizaje en algunas instituciones de educación superior en Bogotá (Colombia). Esta experiencia tuvo como objetivo caracterizar las percepciones de los profesores frente a su papel en entornos digitales de aprendizaje. En las instituciones con programas de pregrado en modalidad virtual estudiadas (Hennig, 2014), se encontró que la formación previa del docente para ser tutor virtual es tenida en cuenta o desarrollada a través de cursos o diplomados que pretenden capacitar tanto en la parte técnica de manejo de los cursos virtuales como en el apoyo pedagógico que enriquezca el proceso y le dé sentido. En la mayoría de universidades abordadas, existe un perfil establecido para el tutor, virtual que involucra flexibilidad, dedicación y entrega, entre otros aspectos relevantes.

En la mayoría de las instituciones participantes en esta investigación, los tutores cuenta con formación profesional y especialización o maestría, además, han tenido experiencia en educación virtual como tutores y estudiantes en diferentes universidades y campos formativos. También se hace evidente la importancia de la formación del tutor y énfasis en el desarrollo de competencias digitales que le permitan una adecuada integración de las TIC en el proceso formativo de los estudiantes. Adicionalmente, las instituciones cuentan con lineamientos, protocolos y rúbricas para seguimiento a las tutorías, que facilitan su proceso como tutores virtuales, así como la retroalimentación y evaluación de los estudiantes.

Para entender los retos planteados en torno a esta formación, se desarrollan a continuación los siguientes asuntos: desarrollo de competencias, flexibilidad y dedicación, uso pedagógico de herramientas tecnológicas, perfiles de los profesores en modalidad virtual y tensiones que afectan la formación.

Desarrollo de competencias

Los desafíos para los profesores son grandes en este sentido, dado que los recursos existentes se pueden utilizar para mediar el proceso de aprendizaje con los estudiantes, aunque muchas veces se desconoce su uso potencial y se limita a actividades de comunicación con los estudiantes, pero no para actividades de aprendizaje que promuevan una verdadera construcción de conocimiento por parte de ellos. De acuerdo con lo anterior, el papel del profesor en la integración de las TIC para un uso efectivo de ellas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes incluye ser consciente de sus potencialidades, sin perder de vista los objetivos de aprendizaje que se persiguen, por tanto, seleccionando e incorporando aquellos recursos y herramientas que verdaderamente enriquezcan el proceso en relación con las competencias y el desempeño que se espera tengan los estudiantes en los espacios en los que pondrán en práctica sus conocimientos disciplinares.

Como se mencionó, es importante tener en cuenta los contextos de uso de las TIC y, en esta integración, desempeña un papel relevante el profesor, quien tiene diversos ámbitos (Coll, Mauri y Onrubia, 2008a): el pedagógico, relacionado con el desarrollo de un proceso de aprendizaje eficaz; el social, vinculado al desarrollo de un entorno de aprendizaje con un clima emocional y afectivo confortable en el que los estudiantes sienten que

el aprendizaje es posible; el de organización y gestión, relacionado con el establecimiento de un diseño instruccional adecuado que incluye motivar a los implicados a ser claros en sus contribuciones, y finalmente el técnico, que engloba actuaciones dirigidas a ayudar a los estudiantes a sentirse competentes y confortables con los recursos y las herramientas que configuran la propuesta instruccional.

El papel del profesor en entornos presenciales y virtuales de aprendizaje se enmarca, entonces, en proporcionar a los estudiantes las condiciones necesarias para realizar un proceso de aprendizaje que privilegie la construcción de conocimiento. Estas condiciones necesarias o ayudas educativas, como las llaman Coll, Mauri y Onrubia (2008a), contribuyen a potenciar el aprendizaje en los estudiantes. Las ayudas educativas se entienden como mediación en la actividad constructiva del estudiante, mediación que realiza el profesor con apoyo de las TIC, teniendo en cuenta el grado de ajuste de la actividad conjunta.

Por supuesto que las mediaciones que proporciona el profesor en entornos virtuales no son las únicas que están involucradas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Existen otras ayudas educativas que están vinculadas en el proceso de construcción de conocimiento que lleva a cabo el estudiante con apoyo del profesor y que en conjunto potencian las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Las ayudas educativas relacionadas con el proceso de aprendizaje y que cuentan con la intervención del profesor son las siguientes: la comunicación, las tareas de aprendizaje, el trabajo colaborativo, el seguimiento y la evaluación. En menor medida, el profesor puede participar en el diseño y la organización, así como en procesos de investigación, pues,

en muchas ocasiones, están delimitados desde las directrices de los programas, y el profesor se limita a poner en práctica aquellos aspectos que se le hayan solicitado.

Competencias tecnológicas frente a competencias metodológicas

Con el fin de lograr una adecuada mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, los profesores deben recibir la capacitación necesaria. Esta formación del profesorado en integración de las TIC debe incluir, de acuerdo con Gros (2000), la formación en metodologías que faciliten la incorporación de las TIC e involucren aspectos técnicos propios que permitan la capacitación de los docentes para su adecuada integración centrada en las competencias u objetivos de aprendizaje. En este sentido, son valiosos los aportes realizados por la Unesco (2004), que resalta la importancia de incluir temas, como la sociedad de la información y la incorporación pedagógica de las TIC.

La incorporación de las TIC en la educación supone, por tanto, una fuerte formación del profesor, con el fin de proporcionar herramientas y recursos que le permitan desarrollar nuevas competencias que, a su vez, le faciliten la integración de las tecnologías con sentido pedagógico, lo cual significa tener en cuenta los propósitos que se pretenden alcanzar en el proceso de aprendizaje. Estas nuevas competencias implican que el profesor debe estar en continua formación, de manera que le permita efectuar enlaces entre los aspectos pedagógicos didácticos y las posibilidades que brindan las tecnologías actualmente.

De acuerdo con lo anterior, Cabero (2004) resalta la importancia de incluir aspectos de enseñanza y aprendizaje en la formación del profesor para la integración

pedagógica de las TIC. Es relevante, por tanto, que el profesor conozca las posibilidades de nuevos escenarios de aprendizaje que brindan las TIC (García Valcárcel, 2009). Por consiguiente, se conciben las TIC como posibles mediadores del proceso de enseñanza aprendizaje en cualquier modalidad de educación.

Por su parte, Casamayor (2008) resalta la relevancia de desarrollar en el profesor las competencias didácticas que le permitan facilitar procesos de formación en ambientes virtuales de aprendizaje. Lo anterior implica el desarrollo de competencias tecnológicas por parte del profesor, que le permitan identificar las posibilidades de integración de las TIC como facilitadoras del proceso de aprendizaje y el continuo seguimiento a los objetivos propuestos con esta incorporación. Esta formación del profesor debe estar acompañada del desarrollo de otras competencias, como las metodológicas, que, de acuerdo con García Valcárcel (2009), le permitirán hacer uso de las TIC con sentido pedagógico y propuestas didácticas innovadoras que realmente lleven al mejoramiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Competencia frente a reflexión

A continuación, se presentan algunas competencias que debe desarrollar el tutor para desempeñar su papel en educación virtual:

- *Competencias cognitivas*: conocimiento amplio de los ámbitos disciplinares. Específico y pedagógico que le permita desarrollar las acciones formativas pertinentes en apoyo del aprendizaje de los estudiantes.
- *Competencias metacognitivas*: le convierten en un profesional reflexivo y autocrítico con su enseñanza.

- *Competencias comunicativas*: vinculadas al uso adecuado de los lenguajes científicos.
- *Competencias gerenciales*: vinculadas a la gestión eficiente de la enseñanza y de sus recursos.
- *Competencias sociales*: le permiten acciones de liderazgo, de cooperación.
- *Competencias afectivas*: aseguran unas actitudes favorables de una docencia responsable y comprometida con el logro de los objetivos formativos deseables.

Estas propuestas son acordes con los planteamientos de organizaciones, como la Unesco, que a través de los Estándares Unesco de Competencia en TIC para Docentes (ECD-TIC) (2008), en los que se resalta la importancia de desarrollar estas competencias para, a su vez, formar a los estudiantes en el adecuado uso de las TIC. En este sentido, diversas investigaciones realizadas, como las llevadas a cabo por Goktas y Demirel (2012), resaltan las capacidades del profesor desarrolladas para incentivar en los estudiantes el manejo de información, así como aquellas por desarrollar, como el diseño de material multimedia, la colaboración con otros y la tutoría virtual.

En cuanto a la formación necesaria para integración pedagógica de las TIC en la educación superior, algunos estudios en América Latina encuentran que la formación de profesores es escasa y está más presente en instituciones de carácter privado (Rosario y Vázquez, 2012). La capacitación de profesores en las TIC está centrada en el uso de herramientas y no en el diseño de materiales o recursos educativos digitales, el uso de ambientes virtuales de aprendizaje y la participación en comunidades virtuales.

De acuerdo con lo anterior, para responder a los desafíos de incorporación de recursos TIC, se debe considerar la reflexión pedagógica por parte del profesor frente a la utilidad de integrar las TIC en el currículo, como medio para facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Esta reflexión incluirá, por supuesto, aquellas preguntas que orienten al profesor frente al adecuado uso de las TIC y los objetivos que cumplen dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hennig, 2014).

En este sentido, y de acuerdo con García Valcárcel (2009), las reflexiones pedagógicas deben orientar al profesor a la integración de las TIC, que involucre la definición de aspectos didácticos que privilegien el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes. Necesariamente, esta integración debe llevar al replanteamiento de los objetivos educativos, así como a cambios en los papeles que desempeñan los profesores y los estudiantes, frente a este nuevo desafío y la nueva organización que implica incorporar los recursos mediados por las TIC.

Flexibilidad y dedicación

Este aspecto comprende las actividades de aprendizaje, individuales y grupales sobre las que puede decirse que debe existir equilibrio, dado que se estimulan procesos de pensamiento diferentes en cada una de ellas. Al facilitar actividades individuales, el estudiante pone en juego habilidades relacionadas con el análisis y la síntesis de información. Por su parte, las actividades que implican trabajo colaborativo estimulan las capacidades de trabajo en equipo, y la resolución de problemas desde una mirada integradora, las dos posibilidades de trabajo individual y grupal, deben llevar al estudiante a la construcción de conocimiento.

De acuerdo con Johnson y Johnson (1999), el trabajo colaborativo aporta al aprendizaje:

- Interdependencia entre los miembros del grupo para lograr los objetivos propuestos en la tarea o actividad propuesta.
- Intercambio de puntos de vista entre los diferentes miembros del grupo. La interacción que se genera entre los miembros facilita unir esfuerzos.
- Contribución individual al logro de los objetivos propuestos al grupo.
- Valoración por el trabajo individual y el grupal, que contribuye al desarrollo de habilidades en la misma medida.
- Evaluación del proceso por parte del grupo al tratar de alcanzar las metas propuestas.

Las ventajas del trabajo colaborativo se reúnen en los siguientes puntos:

- Aumento de la motivación y el compromiso.
- Buen clima de trabajo.
- Mejora la comunicación.
- Aprovechamiento de las experiencias y conocimientos de los miembros del equipo.
- Flexibilidad, rapidez de respuesta a los cambios del entorno.
- Incremento en los resultados:
 - Calidad
 - Creatividad
 - Productividad

Por su parte, los factores de éxito que acompañan el trabajo cooperativo son:

- Tener la misión clara.
- Definir previamente las funciones de los miembros del equipo.
- Fomentar la escucha activa.
- Seleccionar con antelación el proceso de toma de decisiones.
- Trabajar contando con la participación de todos.
- Acordar un sistema de resolución de conflictos (Casamayor, 2008).

Las TIC, a su vez, contribuyen al proceso de aprendizaje colaborativo en cuatro elementos principales:

- Estimulo a la comunicación interpersonal, por la gama de herramientas tecnológicas de comunicación, tales como: el correo electrónico, el foro, la videoconferencia, etc.
- Facilitador para compartir información, aplicaciones compartidas, calendarios etc.
- Seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes, principalmente a través de registros de participación, estadísticas de conexión, etc.
- Acceso a fuentes y variados recursos de información que facilitan el intercambio de información.

Sin embargo, el profesor debe considerar tanto los recursos tecnológicos como las actividades de aprendizaje para garantizar un verdadero trabajo colaborativo. En este sentido, se resaltan los elementos básicos del trabajo colaborativo propuestos por Driscoll y Vergara (1997):

- *Responsabilidad individual*: los miembros del grupo deben ser responsables por su desempeño individual dentro del grupo.
- *Interdependencia positiva*: los miembros del grupo deben depender los unos de los otros para el logro de objetivos comunes.
- *Habilidades de colaboración*: se deben desarrollar en los miembros del grupo capacidades de trabajo en equipo y resolución de conflictos.
- *Interacción promotora*: los miembros del grupo deben interactuar para enriquecer el proceso de aprendizaje que se desarrolla en las actividades en conjunto.
- *Proceso de grupo*: los miembros del grupo deben evaluar el desempeño y reorientar las acciones de ser necesario para el cumplimiento de las metas propuestas en el trabajo colaborativo.

Siendo la evaluación un proceso de suma importancia en el trabajo colaborativo, por permitir que se realice un seguimiento a las actividades propuestas, se deben considerar varios aspectos, como supervisión de la interacción de los miembros del grupo y los resultados que estas interacciones han permitido para el logro de las metas propuestas, seguimiento de las ayudas educativas facilitadas a los miembros del grupo con miras al cumplimiento de los objetivos y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes luego de los procesos de comunicación desarrollados en el interior del grupo.

De acuerdo con lo planteado, para que el profesor responda al desafío de presentar actividades de aprendizaje que verdaderamente contribuyan a la construcción de conocimiento, es necesario que el profesor reciba la formación adecuada que le permita integrar las TIC

con sentido pedagógico, pensando en el diseño de actividades de aprendizaje que privilegien el desarrollo de competencias y con las mediaciones pedagógicas que beneficien el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Uso pedagógico de herramientas tecnológicas

De acuerdo con Coll, Mauriy Onrubia (2008b), los usos efectivos de las TIC que llevan a cabo los profesores marcan las posibilidades que esta integración pueda proporcionar a la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, y de acuerdo con diferentes investigaciones, los profesores realizan un uso restringido de las TIC en la formación de los estudiantes.

Este uso restringido se evidencia en el trabajo que efectúan los profesores principalmente para búsqueda de información relativa a algún tema y en menor medida sobre el diseño de ambientes de aprendizaje mediados por tecnología. Algunos estudios atribuyen a aspectos socioculturales el escaso uso de las TIC por parte de los profesores (César Torres y Aguayo Álvarez, 2010), se incluyen en estas aseveraciones elementos, como la formación de los futuros profesores y los profesionales ajenos a la pedagogía que terminan dedicando su vida laboral a la docencia.

La formación de los profesores, para el uso pedagógico de las TIC, parece determinar su uso efectivo para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, la presencia de las TIC en ambientes presenciales o virtuales no garantiza que los profesores realicen un uso amplio de ellas que permita enriquecer el proceso formativo y efectuar una verdadera construcción de conocimiento.

El pensamiento pedagógico del profesor parece también marcar los usos de las TIC que realizan como mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, un profesor con pensamiento tradicional utiliza las TIC para presentación de temáticas y búsqueda de información y un profesor con tendencia más constructivista las usa como medio de trabajo autónomo y colaborativo.

Algunas investigaciones sobre los usos efectivos de las TIC por parte de los profesores en formación encuentran que aquellos formados en la corriente constructivista están más inclinados a integrar tecnología en la enseñanza, tienen autoeficacia en el uso de computadores, actitud más favorable hacia el uso de computadores en educación, y están más interesados en integrar tecnología en sus prácticas pedagógicas (Sang et al., 2010).

Por tanto, el razonamiento pedagógico del profesor determina el uso de las TIC. Las investigaciones también encuentran que, independiente del nivel de uso de las TIC, los docentes que logran un uso efectivo de las tecnologías son aquellos que tienen un plan estratégico para su utilización. Lo anterior incluye establecer objetivos educativos dentro del proceso formativo (Hammond, Reynolds e Ingram, 2011). También se ha encontrado que los maestros en formación hacen más uso de la tecnología que los egresados. Las posibles explicaciones, de acuerdo con Hammond, Reynolds e Ingram (2011), podrían estar relacionadas con el uso de menos material impreso, sentir más responsabilidad por desarrollar las habilidades en el uso de las TIC en sus estudiantes, ser más receptivos a la utilización de tecnología y la formación para la integración pedagógica de las TIC.

De acuerdo con lo anterior, los profesores que actualmente se encuentran en formación tienen mayores posibilidades de hacer uso de las TIC en la enseñanza,

dado que han recibido la capacitación necesaria para integrar de manera pedagógica las TIC en el currículo, lo cual parece también estar marcado por la influencia que la tecnología tiene en los diferentes espacios en los que se desempeñan.

Un estudio reciente (Hammond, Reynolds e Ingram, 2011) encuentra tres niveles de uso de las TIC por parte de estudiantes de pedagogía: el primer nivel corresponde a un nivel rutinario, en el cual la utilización es limitada; el nivel intermedio indica un uso extendido, en el cual se ofrecen grandes oportunidades de integración, y por último, un nivel de innovación. Aquellos docentes que tienen o han utilizado herramientas, como *blogs*, *wikis* y *podcasts*, generalmente usan las TIC en un nivel de innovación. Aunque los profesores en formación parecen estar preparados para la integración de las TIC en la enseñanza, no es así para el aprendizaje de los estudiantes. Se confirma, por tanto, la necesidad de formación específica del profesor para apoyar el proceso de aprendizaje mediante la incorporación de las TIC (Karsenti y Lira, 2011).

Perfiles de los profesores en modalidad virtual

El profesor en entornos virtuales puede asumir diferentes papeles en el proceso de enseñanza aprendizaje, desde experto en contenidos, hasta experto en metodologías de enseñanza (Prendes y Castañeda, 2010). Estos papeles están enfocados al proceso formativo de los estudiantes. En este sentido, el profesor se debe preparar para facilitar el desarrollo de las etapas por las cuales atraviesa este proceso. Destacaremos aquí las etapas propuestas por Salmon (2000).

1) La primera etapa desde esta propuesta está encaminada al acceso y motivación por parte de los

aprendices. En esta etapa, es fundamental que se resuelvan las posibles dificultades de orden técnico (soporte técnico) que se pueden dar en el proceso y que podrían entorpecerlo, así como poner a disposición de los estudiantes los mecanismos de comunicación con el profesor y con apoyo técnico que le permita resolver dudas y trabajar en equipo.

2) La segunda etapa está orientada a la socialización durante el proceso formativo, establece las condiciones para una adecuada comunicación con los compañeros y con el profesor, de tal manera que queden claras las normas que regirán la interacción entre los participantes, que lleve a una verdadera construcción de conocimiento.

3) La tercera etapa está encaminada al intercambio de información que permita optimizar el proceso formativo de los estudiantes y les facilite el trabajo colaborativo de suma importancia en esta modalidad de educación, que por sus características requiere espacios, en los que el trabajo grupal enriquezca el proceso y permita desarrollar capacidades tanto en el ámbito disciplinar como en el trabajo en equipo, que brinde una mirada interdisciplinaria al estudiante. Esta tercera etapa debe garantizar la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, en la que ellos deben atravesar por procesos de significación que permitan un verdadero andamiaje para los saberes que se pretenden consolidar.

4) Finalmente, la etapa de desarrollo permite afianzar la construcción de conocimientos de los estudiantes a través de experiencias y espacios para la aplicación de los saberes adquiridos. Aquí cobran relevancia las conexiones que se puedan establecer con las instituciones y organizaciones en las cuales laboran los estudiantes para consolidar los nexos entre lo aprendido y su puesta en

escena. Las etapas se pueden dar en ocasiones de manera paralela.

Las etapas del proceso formativo en ambientes virtuales de aprendizaje mencionadas implican que el profesor puede asumir alguno de los siguientes roles (Goodyear et al, 2001):

- Profesor diseñador de contenidos del curso o módulo que se ofrecerá a los estudiantes. Este papel puede incluir la elección de los contenidos, así como las actividades de aprendizaje que realizarán los estudiantes para la apropiación del conocimiento.
- Tutor de contenidos, quien estará encargado de orientar las actividades de aprendizaje que han sido diseñadas por otros.

Los mismos autores destacan la importancia de papeles del profesor en entornos virtuales de aprendizaje, tales como facilitador, orientador, asesor, investigador, facilitador de contenido, tecnológico, diseñador y administrador. Con el propósito de alcanzar favorablemente estos papeles, el profesor debe desarrollar actividades encaminadas a enriquecer su práctica pedagógica. Una tarea que debe merecer especial atención es la planificación del curso, ya que al formalizarla garantiza que se ha analizado la propuesta formativa que se ofrece a los estudiantes.

En esta misma investigación, se indica que, cuando inicia un nuevo curso o módulo, es muy recomendable que el tutor, que orientará las actividades de aprendizaje, sea quien diseñe los contenidos, dado que le permitirá evaluar la calidad, pertinencia y oportunidad de los materiales, actividades y demás formas de comunicación propuestas para el desarrollo del curso.

Por tanto, el papel del profesor como guía en el proceso formativo de los estudiantes marca las orientaciones necesarias para el aprendizaje de los estudiantes y los estimula para la apropiación de conocimientos en una disciplina particular. Necesariamente este papel del profesor está marcado por las premisas de facilitación y orientación (Goodyear et al., 2001), que permite el enlace entre los saberes previos con los que viene el estudiante y los saberes nuevos. Este apoyo que el tutor brinda al estudiante puede estar enfocado a diversas actuaciones, por una parte, a la sugerencia de materiales de lectura que pueden ayudar en la apropiación de las temáticas trabajadas por el estudiante en su proceso formativo, y por otra, hacia las condiciones necesarias para desempeñarse adecuadamente en la apropiación del aprendizaje, así como en el máximo provecho en el proceso de construcción de conocimiento. Lo anterior implica una fuerte inclinación hacia la retroalimentación del estudiante, de tal manera que este último pueda identificar sus fortalezas y aspectos por mejorar y trabaje en ellos. Este nuevo papel del profesor implica ser consciente de las nuevas posibilidades de espacio y tiempo, nuevos papeles en cuanto a orientación y facilitación del aprendizaje, así como nuevas posibilidades de enlazar y proporcionar elementos que potencien las capacidades de los aprendices.

Por último, en la figura del profesor como mediador del proceso de aprendizaje, este puede asumir diferentes posturas (Díaz, 2008), que han de ofrecer diversos resultados en la formación de los estudiantes. El profesor puede incentivar la demostración en la cual se centra como figura que proporciona argumentos y hechos que pongan a prueba el conocimiento. Otra postura que puede asumir el profesor es la de supervisor, donde se

limita a comprobar si se están dando procesos de la manera planeada y si se obtienen los resultados esperados. Un tipo de postura centrada en la participación guiada hace al estudiante parte del proceso, y el papel del profesor se centra en orientar permanentemente al estudiante en su proceso formativo. Los procesos de seguimiento y retroalimentación son cruciales en cualquiera de las posturas del profesor, pues, permiten identificar fortalezas y debilidades en los estudiantes para poder replantear la forma como se viene desarrollando el proceso con estos. Los profesores pueden centrarse en las explicaciones y los diálogos reflexivos, los cuales son muy enriquecedores en educación virtual, donde la interacción permite construir conocimiento en la medida en que el profesor facilita que se dé el proceso de comunicación de manera orientada y con la posibilidad de alcanzar posturas diferentes frente al mismo conocimiento.

En el estudio realizado por Hennig (2014), se identificaron estilos de acuerdo con la percepción de los profesores y sus opiniones en los encuentros desarrollados, los cuales se agruparon en tres perfiles que definen la actitud que tienen los profesores frente a la integración de tecnología en programas de pregrado en modalidad virtual y sus percepciones sobre los beneficios que tiene esta incorporación en los aprendizajes de los estudiantes. Con los hallazgos del estudio, se identifican tres perfiles de profesores, que se describen a continuación.

Perfil 1. Inseguro en el uso de las TIC

A este perfil pertenecen aquellos profesores que tienen actitudes positivas frente a la integración pedagógica de las TIC, pero que han tenido experiencias previas negativas en esta incorporación. Las experiencias negativas en el uso de la tecnología en este grupo de profesores se

han dado principalmente en las actividades de aprendizaje que involucran el trabajo colaborativo y en las que se ha intentado integrar las herramientas web 2.0, como *wiki*, *blog*, *foro*.

Este grupo de profesores integra las TIC, sin embargo, no considera que el uso de las tecnologías en sus clases favorezca la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes. Los estudios previos (Paraskeva, Bouta y Papagianni, 2008) sobre las experiencias de los profesores en el uso de las TIC encuentran que los profesores que logran resultados positivos con la integración de las tecnologías continúan utilizándolas y tienen una actitud positiva frente a su incorporación en educación. Las investigaciones de Mueller et al. (2008) refuerzan estos hallazgos al evidenciar que las experiencias previas en el uso de las TIC para el desarrollo de las clases y el hecho de sentirse comfortable con su uso, así como la formación de los profesores, incrementa la confianza para la incorporación de las tecnologías en el proceso de formación de los estudiantes. Las investigaciones de Kreijns et al. (2013) encuentran que el nivel de integración de las TIC que logran los profesores en sus clases está determinado por las creencias que tienen estos sobre sus habilidades de incorporación de las TIC.

Perfil 2. Confiado en el uso de las TIC

En este grupo se encuentran los profesores que tienen creencias positivas en el uso de la tecnología en sus cursos y que consideran que el papel del profesor es vital en el desarrollo de las actividades de aprendizaje que involucran la tecnología. Estos profesores confían en que un buen uso de las herramientas tecnológicas por parte del profesor permite un adecuado desarrollo de las actividades por parte de los estudiantes.

Los profesores pertenecientes a este grupo creen que existen dificultades en el uso de herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes, pero confían en que la orientación, el acompañamiento y la guía del profesor puede contribuir para que los estudiantes se beneficien del uso de la tecnología en el desarrollo de las clases tanto para el trabajo individual como para el trabajo colaborativo. Los estudios de Mama y Hennessy (2013) apoyan estos hallazgos frente a las creencias de los profesores y los niveles de integración de la tecnología en sus clases. Encuentra que aquellos profesores que están convencidos de las posibilidades que brinda la tecnología en la formación de los estudiantes integran herramientas que apoyan las actividades de aprendizaje que proponen, pueden motivar a otros profesores que deseen incorporar las TIC en el currículo que desarrollan con sus estudiantes y podrían fomentar la autonomía para la integración de aquellas en este grupo de profesores, al encontrar la diversidad de enseñanza que se desarrolla con la incorporación de la tecnología.

Perfil 3. Realista en el uso de las TIC

A este grupo pertenecen los profesores que creen que el uso de la tecnología facilita el desarrollo de las clases con los estudiantes, las usan efectivamente con las dificultades que conlleva y consideran que la virtualidad está en un proceso de transición, en el que tanto profesores como estudiantes están aprendiendo a construir conocimiento en esta modalidad de educación.

Estos profesores están convencidos de los resultados favorables que el uso de la tecnología facilita en la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes y posibilita actividades de aprendizaje tanto individuales como grupales con uso de herramientas tecnológicas.

Los profesores pertenecientes a este grupo son conscientes de las dificultades que la integración de tecnologías tiene en el desarrollo de los cursos, pero emprenden los mecanismos y cambios necesarios para desarrollar plenamente las actividades de aprendizaje con los estudiantes, pensando en el proceso de aprendizaje de los estudiantes encaminado a la construcción colectiva de conocimiento.

Perfiles de los profesores frente a la integración de las TIC

Inseguro en el uso de TIC	Confiado en el uso de TIC	Realista en el uso de las TIC
<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes positivas frente al uso de TIC • Experiencias negativas en el uso de TIC • No consideran que el uso de TIC favorezca la construcción de conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Creencias positivas en el uso de TIC • Creencias sobre el uso limitado de TIC que realizan los estudiantes • Acompañamiento del profesor contribuye a que los estudiantes se beneficien con el uso de las TIC 	<ul style="list-style-type: none"> • Creencias sobre uso de las TIC para el desarrollo de las clases • Convencidos que el uso de las TIC favorece la construcción de conocimiento • Son conscientes de las dificultades en la integración de TIC

Tensiones que afectan la formación

En este apartado, se revelan los hallazgos encontrados (Hennig, 2014) frente a la formación de los tutores y las tensiones que viven al desempeñar su papel en esta modalidad de educación. Las tensiones están relacionadas con el tiempo que deben dedicar a la retroalimentación y el número de estudiantes que tienen en cada cohorte. Principalmente, se encuentran evidencias frente a la dedicación de los tutores para efectuar un adecuado seguimiento a los estudiantes y las necesidades relacionadas con el tamaño de los grupos.

Para Hannafin (1989), las funciones de la interacción en educación virtual son las siguientes: ritmo de aprendizaje, elaboración, confirmación, navegación e investigación. Estas funciones deben ser implementadas por el tutor para lograr construir conocimiento en esta modalidad de educación. Las funciones del tutor deben estar mediadas por otros procesos, como la formación docente, aspecto que se tiene en cuenta en las instituciones estudiadas en esta investigación, como se puede evidenciar más adelante.

Otros autores, como Silva (2007), apoyan los planteamientos de Hannafin (1989), pues, ven la interacción como el aspecto crucial que media en la construcción del conocimiento, ya que se basa en las oportunidades para enriquecer el proceso formativo mediante la comunicación con los otros (estudiantes, docentes). Coll, Mauri y Onrubia (2008a) señalan la interactividad, la multimedia y la hipermedia como elementos potenciadores de las TIC, además de asignarles la connotación de mediadores de las relaciones entre los estudiantes y los contenidos; la conectividad mientras tanto potencia las relaciones entre los actores. La interactividad es entendida por el autor como la posibilidad que ofrecen las TIC para que el estudiante establezca una relación contingente e inmediata entre la formación y sus propias acciones de búsqueda y procesamiento. Además, permite una relación más activa con la información, potencia el protagonismo del aprendiz, facilita la adaptación a distintos ritmos de aprendizaje, tiene efectos positivos para la motivación y autoestima.

Otro elemento resaltado durante las entrevistas a los tutores virtuales fue la alta disponibilidad y flexibilidad de tiempo que debe tener el tutor virtual para atender población trabajadora, por lo cual los tutores expresan

que la modalidad conlleva mayor dedicación. Lo anterior se da por el tiempo invertido en la retroalimentación de los estudiantes, así como por la evaluación y orientación constante que demandan las actividades de aprendizaje, que se programan para estimular el proceso formativo de los estudiantes en modalidad virtual, de tal manera que se alcancen las competencias establecidas para los cursos propuestos en cada campo formativo. Autores, como Schullo et al. (2007), plantean la necesidad de incorporar herramientas de comunicación sincrónica para realizar la retroalimentación de los estudiantes, dado que le permite al tutor establecer las características del estudiante y cómo estas influyen en la manera en que se apropia del conocimiento, lo cual, a su vez, posibilita la enseñanza por parte del tutor, pues, le permite observar los cambios que se deben llevar a cabo en las estrategias formativas.

Otros estudios, como los realizados por Ham y Davey (2005), concuerdan en la necesidad de utilizar la comunicación sincrónica y asincrónica, pues, encontraron en la investigación que tanto tutores como estudiantes se sienten más cómodos con esta forma de comunicación. En este aspecto los tutores expresan:

Nosotros hemos visto que el tema de la interacción es muy importante para el potencial del proceso de aprendizaje, entonces en el curso en que estamos trabajando, nosotros configuramos un foro pero como un recurso adicional, o sea no es el foro en el que planteamos la pregunta y se genera discusión o donde se analiza un estudio de caso, sino que configuramos un foro en el que partiendo del enfoque de visibilidad donde podemos reconocer lo que otros hacen y partiendo de la importancia de la interacción desde el aprendizaje, configuramos un foro que le pusimos como

nombre eh muro, viendo un poco socializa tus ideas (Institución 1, profesor 1).

Se incentiva la interacción a través de los aportes constructivos, por ejemplo, en un foro, parte del diseño instruccional está dado, en buscar que entre los estudiantes hagan aportes a otros, a partir del trabajo realizado, pero es importante que estos aportes se tomen como un insumo para fortalecer la producción académica antes de la entrega final. Se incentiva a que los estudiantes compartan sus conocimiento, más allá de realizar una tarea o cumplir con un trabajo, la intención es que entre todos hagan un especial aporte a la gestión del conocimiento (institución 2, profesor 2).

Por su parte, los estudios realizados por Falloon (2011) encuentran que los estudiantes consideran que recibir retroalimentación por parte de sus compañeros los apoya para clarificar sus ideas acerca de las temáticas que están abordando. Los estudiantes manifiestan que los tutores se toman el tiempo para brindarles retroalimentación tanto cuantitativa como cualitativa a las actividades que desarrollan, y esto les permite identificar los aspectos que deben mejorar, lo cual concuerda con la opinión de los tutores; sin embargo, no se encuentran evidencias de comunicación sincrónica entre estudiantes que permita enriquecer el proceso en este sentido.

Los tutores expresan preocupación frente a la relación docente número de estudiantes, dado que dificulta la retroalimentación personalizada. En la mayoría de los cursos ofrecidos a los estudiantes, el número de estos supera las veinte personas, de tal manera que el docente debe dedicar tiempo por estudiante para explicación de las actividades de aprendizaje propuestas, así como la retroalimentación a ellas y las evaluaciones que se dan

a través de *quiz*, exámenes, informes, documentos, entre otros. Otros estudios, como los realizados por Kong et al. (2007), encuentran que es mejor dividir los grupos grandes en varios grupos pequeños, pues, esto mejora la comprensión del estudiante y el seguimiento que realiza el tutor.

Conclusiones

- La planificación de actividades, la selección de contenidos, las metodologías didácticas y los recursos son acciones que competen al papel del tutor que requiere tener clara su propuesta de enseñanza para un aprendizaje autónomo, activo y significativo. Estas actividades no solo se plantean acordes con las demandas cambiantes del entorno social, sino también con los intereses y las motivaciones de los alumnos.
- La formación de tutores requiere reconocer los retos actuales que le exige ese nuevo papel conducente al aprendizaje autónomo para la resolución de problemas según el conocimiento adquirido y las competencias desarrolladas. Implica contenidos y materiales, material didáctico-tecnológico conforme a las necesidades, características y sugerencias de los alumnos.
- Aunque se realizan esfuerzos importantes por llevar a cabo procesos de formación a los tutores virtuales para desempeñar su papel, parece que estos espacios carecen del énfasis necesario para que los profesores logren establecer relaciones entre las herramientas tecnológicas utilizadas y el desarrollo de las competencias

que se pretenden alcanzar en el proceso formativo de los estudiantes.

- Dado que la interacción es vital para garantizar la construcción de conocimiento, el número de estudiantes por tutor se constituye en una tensión, dado que el volumen de trabajos y actividades no permite que el profesor realice un seguimiento cualitativo.
- Se deben hacer énfasis en los procesos de capacitación para que los tutores evidencien los papeles que desempeñan en educación virtual principalmente, ya que muchos profesores ejercen la docencia tanto en modalidad presencial como virtual, en muchas ocasiones con escasa diferenciación en los papeles que asumen aprendices y tutores en las dos modalidades de educación.
- Los tiempos de dedicación de los tutores en ciertas ocasiones se dividen en labores de tutoría y clases presenciales, con cargas que impiden llevar a cabo un acompañamiento que privilegie la construcción de conocimiento más que la simple guía en las actividades de aprendizaje que se proponen, con escasos espacios para el seguimiento a los progresos y aspectos por mejorar en el proceso formativo.

Referencias

- Cabero, J. (2004). Formación del profesorado en TIC. En *Segundo Congreso de Formación del Profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Jaén. Recuperado de <http://www.ujaen.es/huesped/forprofe/presentacion.html>

- Casamayor, G. (2008). *Formación on-line: una mirada integral sobre e-learning, b-learning*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. *Sinéctica*, 25, 1-24.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008a). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008b). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en sistemas de emulación socio-congnitiva. En C. Coll y C. Monereo (eds.), *Psicología de la educación virtual* (pp. 194-211). Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, F. (2008). *Estrategias para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Driscoll, M. P. y Vergara, A. (1997). Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *Pensamiento Educativo*, 21, 81-99.
- Falloon, G. (2011). Making the connection: moore's theory of transactional distance and its relevance to the use of a virtual classroom in postgraduate online teacher education. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 187-209.
- García Valcárcel, A (2009). *La incorporación de las TIC en la docencia universitaria: recursos para la formación del profesorado*. Barcelona: Davinci Continental.
- Goktas, Y. y Demirel, T. (2012). Blog-enhanced ICT courses: Examining their effects on prospective teachers' ICT competencies and perceptions. *Computers & Education*, 58(3), 908-917.
- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J. M., Steeples, C. y Tickner, S. (2001). Competences for online teaching: a special report. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 65-72.
- Gros Salvat, B. (2000). *El ordenador invisible: hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Ham, V. y Davey, R. (2005). Our first time: Two higher education tutors reflect on becoming a virtual teacher. *Innovations in Education and Teaching International*, 42(3), 257-264. Recuperado de <<http://dx.doi.org/10.1080/01587910500168017>>
- Hammond, M., Reynolds, L. y Ingram, J. (2011). How and why do student teachers use ICT? *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(3), 191-203.
- Hannafin, M. J. (1989). Interaction strategies and emerging instructional technologies. *Canadian Journal of Educational Communication*, 18(3), 167-179.
- Hennig Manzuoli, C. (2014). *Percepción de los profesores frente a su rol en entornos digitales de aprendizaje en algunas Instituciones en Bogotá, Colombia* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona).
- Hennig Manzuoli, C. (2015). Formación de competencias docentes en TIC: retos y desafíos. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/3736/1/VE13.167.pdf>
- Honmy J., Noguera, R. y Vásquez Melo, L. F. (2012). Formación del docente universitario en el uso de TIC: caso universidades públicas y privadas (U. de Carabobo y U. Metropolitana). *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 41, 163-171.

- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Karsenti, T. y Lira, M. L. (2011). ¿Están listos los futuros profesores para integrar las TIC en el contexto escolar? El caso de los profesores en Quebec, Canadá. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 56-70. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100004&script=sci_arttext
- Kreijns, K., Van Acker, F., Vermeulen, M. y Van Buuren, H. (2013). What stimulates teachers to integrate ICT in their pedagogical practices? The use of digital learning materials in education. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 217-225.
- Kong, L. X., Hunter, S. L. y Lin, G. C. I. (2007). An advanced virtual program in engineering education for research and teaching excellence. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 35(2), 148.
- Mama, M. y Hennessy, S. (2013). Developing a typology of teacher beliefs and practices concerning classroom use of ICT. *Computers & Education*, 68, 380-387.
- Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C. y Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers & Education*, 51(4), 1523-1537.
- Paraskeva, F., Bouta, H. y Papagianni, A. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education*, 50(3), 1084-1091.
- Pozo, I. y Pérez, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Prendes, M. y Castañeda, L. (2010). *Enseñanza superior, profesores y TIC*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Rosario, H. y Vázquez, L. F. (2012). Formación del docente universitario en el uso de TIC: caso universidades públicas y privadas. *Revista de Medios y Educación*, 41, 163-171.
- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J. y Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103-112.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: the key to teaching and learning online*. Londres: Kogan page.
- Schullo, S., Hilbelink, A., Venable, M. y Barron, A. E. (2007). Selecting a virtual classroom system: Eliminate live vs. Macromedia breeze (adobe acrobat connect professional). *Journal of Online Learning and Teaching*, 3(4), 331-345. Recuperado de <http://jolt.merlot.org/vol3no4/hilbelink.htm>
- Silva, J. (2007). *Las interacciones en un entorno virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes de enseñanza básica* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona).
- César Torres Nabel, L. y Aguayo Álvarez, Z. (2010). Uso sistemático de las TIC en la docencia: el caso de los profesores del nivel medio superior de la Universidad de Guadalajara. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 2(2).
- Unesco (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente.

Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>

Unesco (2008). Estándares de competencia en TIC para docentes. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Juego serio: modelo teórico para su diseño y producción

Oscar Boude Figueredo

Edgar Andrés Sosa

Introducción

Desde sus inicios, la escuela ha buscado en los diferentes artefactos tecnológicos existentes herramientas que le permitan responder a las necesidades educativas de cada población. Dicha relación se dio de forma incipiente durante las primeras décadas del siglo XX, con un aumento significativo en la diversidad y cantidad de tecnología integrada en los procesos de formación en la década de 1950 (Goldin y Katz, 2009). No obstante, fue solo hasta después de la década de 1980 con la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que este proceso dejó de ser una relación equilibrada, para convertirse en una relación en la que tanto el docente como sus estudiantes tienen concepciones diferentes sobre cómo se debe llevar a cabo el proceso de formación mediado a través de las TIC (Boude, 2014). Pues mientras los ritmos de apropiación tecnológica de los docentes suelen ser lentos, y con ellos las transformaciones de sus prácticas pedagógicas, los ritmos de sus estudiantes son rápidos y dinámicos, lo cual genera una gran diferencia entre las expectativas que ambos tienen alrededor de cómo integrar las TIC a su proceso de formación.

Lo anterior ha producido una revolución en la escuela que afecta a las instituciones de educación, las metodologías, las estrategias, los ambientes de aprendizaje y los papeles establecidos dentro del proceso de formación de los estudiantes (Ibáñez, 2004; Salinas, 1997; 2004; Monereo et al., 2009). Una revolución a la que muchos docentes le han apostado integrando las últimas TIC para no parecer atrasados ante sus estudiantes. Sin embargo, en muchas ocasiones, estos no saben cómo hacerlo y desisten al ver que el proceso no es tan fácil como aparecía en los *blogs* y sitios web que consultaron.

Lo preocupante de esta situación es que, en vez de lograr una conjunción de esfuerzos entre los diferentes actores que hacen parte de este proceso, se generan tensiones que dificultan aún más el proceso.

Cabe, entonces, preguntarse, ¿cómo transformar el proceso de formación de tal forma que responda a las necesidades de los estudiantes actuales? Pregunta nada sencilla de responder, pues, involucra demasiadas variables que dependen del contexto educativo donde se desarrollan; sin embargo, existen pistas en la literatura que pueden ayudar a contestarla. En efecto, al revisar los reportes realizados por los investigadores sobre las ventajas de integrar las TIC en los procesos de formación, es posible observar que se debe reconocer la forma natural con la que aprenden los estudiantes, y diseñar, a partir de esta, las estrategias más adecuadas para su desarrollo (Ibáñez, 2004; Boude y Ruiz, 2009; Boude y Medina, 2011; Berrocoso, Arroyo y Sánchez, 2010). Sin embargo, según ha sido comprobado por varios estudios, esto está muy lejos de la realidad, pues, la escuela de hoy parece ser más un lugar diseñado para limitar la creatividad de los estudiantes que para fomentarla (Robinson, 2011; Hargreaves, et al., 2010; Livingston, 2010).

Tanto es así que el proceso de enseñanza y aprendizaje, que en su etapa inicial está centrado en el juego, termina convirtiéndose a los pocos años en una estrategia de premio y castigo por parte de los docentes. No obstante, desde hace algunos años diversas investigaciones (Gros, 2004; Wouters, et al., 2013, Girard, Ecalle y Magnan, 2013) han demostrado que a través de los videojuegos educativos o los JS —como se conocen en el medio académico— pueden desarrollarse habilidades cognitivas, espaciales y motoras, así como contribuir a “enseñar hechos (conocimientos, memorización, repeticiones), principios (relación

causa-efecto), resolución de problemas complejos y aumentar así la creatividad o aportar ejemplos prácticos de un concepto y reglas que son difíciles de ilustrar en el mundo real” (Felicia, 2009, p. 7).

En efecto, hoy en día, es posible encontrar tan solo en Colombia cerca de cincuenta trabajos reportados por docentes e investigadores en los últimos cinco años alrededor de los efectos que tiene la integración de videojuegos al proceso de formación. Más aún, si se cambian los parámetros utilizados para la búsqueda a Iberoamérica, el número de trabajos que son reportados por los investigadores solo en los últimos cinco años pasan a ser cerca de mil quinientos.

Al respecto, en muchos de estos trabajos se reporta que, durante el desarrollo de los videojuegos, los equipos de trabajo debieron superar varias dificultades: la diversidad tanto de artefactos y plataformas tecnológicas existentes como de lenguajes de programación, el tiempo estimado de desarrollo, la generación de recursos o elementos gráficos del videojuego, la actualización de este, el balance entre lo lúdico y lo educativo, la narrativa detrás del juego, las percepciones de los estudiantes y docentes sobre lo que se espera del videojuego, la cantidad de tiempo utilizado para su uso dentro y fuera del aula, etc.

Asimismo, al identificar el proceso seguido por estos, es evidente que en el proceso de desarrollo de los JS, existen dos grandes tendencias. La primera de ellas está mucho más cercana al proceso de formación diseñado por los docentes que a lo que se espera de un videojuego, mientras que la segunda está más cercana al proceso realizado en la producción de videojuegos comerciales, que a lo que se espera de un juego serio (JS). Por tanto, el fin de este artículo es responder a la necesidad actual

que tiene el proceso de producción de JS a través de un modelo teórico que ofrece un balance entre lo que espera un jugador de un videojuego y lo que espera un docente del proceso de formación de sus estudiantes.

Del juego al videojuego

El juego es una actividad esencial y permanente del ser humano, que le ha permitido asimilar la cultura, fortalecer habilidades o destrezas para conocer, comprender y actuar sobre el mundo; es una fuente educativa, de diversión y de placer, que proporciona gran cantidad de vivencias y situaciones que favorecen el desarrollo del ser humano (Delgado, 2011). Sin embargo, al ser el juego un concepto complejo y polisémico, varios autores lo han tratado de definir desde diferentes campos de estudio. A continuación, se indican las conceptualizaciones más conocidas y encontradas en la literatura:

- Huizinga (1938, p. 29): El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijados de tiempo y lugar, según una regla libremente aceptaba, pero completamente imperiosa y provista de un fin en sí, acompañada de un sentimiento de tensión y de alegría y de una conciencia de ser de otra manera que en la vida ordinaria.
- Salen y Zimmerman (2003, p. 96): El juego como un sistema en el que los jugadores se enfrentan o participan en un conflicto artificial, definido por reglas, que se traducen en un resultado cuantificable.
- Frasca (2007, p. 50): "A game is to somebody an engaging activity in which players believe to have active participation and where they agree

on a system of rules that assigns social status to their quantified performance. The activity constrains players' immediate future to a set of probable scenarios, all of which they are willing to tolerate".

De acuerdo con Frasca (2007), el juego debe ser social, tener actividades, objetos de juego y reglas, medir y valorar el rendimiento del jugador, los jugadores deben participar activamente y las consecuencias del juego son inesperadas y no son opcionales, lo cual les permite a los jugadores ser creativos y sentir diferentes emociones; además, el juego debe ser una actividad voluntaria y establecer límites espaciales y temporales.

Ahora bien, gracias a los avances tecnológicos de los siglos XX y XXI, el juego ha evolucionado, producto de la convergencia de lo lúdico y lo tecnológico (Cabañes, 2012), entendiendo lo lúdico como aquellas dinámicas relacionadas propiamente con los juegos tradicionales o convencionales y lo tecnológico como el medio e instrumento donde los diseñadores desarrollan los juegos y los jugadores juegan. A la anterior convergencia la autora la ha llamado el videojuego. Asimismo, Frasca (2009) afirma que "el videojuego es simplemente una continuación del juego tradicional y hay que situar sus cuatro décadas de existencia dentro de los milenios de tradición lúdica" (p. 39).

Así es como en las definiciones de videojuego encontradas en investigaciones y libros se incluye un componente tecnológico, donde el jugador puede interactuar con el juego a través de diferentes dispositivos electrónicos (computador, portátil, tableta, Smartphone, consolas, televisores, gafas, etc.) y medios audiovisuales (imágenes, audios y videos). Para entenderlo, también se incluyen las dinámicas propias del juego, como las

reglas, y en general las trabajadas antes en la definición del juego (García, 2009; Calvo-Ferrer, 2012, Eguia, 2012).

Finalmente, es importante mencionar la importancia que el videojuego adquiere en la sociedad, puesto que no debe verse solo como un componente tecnológico y lúdico, sino como “una herramienta que abre el camino a espacios de experimentación y producción simbólica [que] nos permiten la construcción colaborativa de nuevas significaciones culturales, políticas y sociales conscientemente creadas, así como nuevos horizontes simbólicos para comprender y transformar el mundo” (Cabañes, 2012, p. 73).

Serious game o videojuegos educativos

Ahora bien, los videojuegos como objeto de estudio han sido abordados por diferentes investigadores en diversos campos de estudio, como la salud, la publicidad, la educación, la psicología, la política, etc. No obstante, para este trabajo nos interesa ver la relación de este objeto de estudio con la educación, en particular, los videojuegos que pretenden ofrecer soluciones a problemas reales mediante el diseño y desarrollo de simulaciones de determinadas situaciones, es decir, los denominados *serious game* o juegos serios (Navarrete, Gómez y Pérez, 2014).

Los JS se definen como juegos diseñados y desarrollados primordialmente con un propósito o finalidad educativa, por encima del entretenimiento (Abt, 1970; Michael y Chen 2006; Marcano, 2008), usando las características del videojuego para generar motivación y experiencias de aprendizaje inmersivo (Sellami, 2014). Como se mencionó en los videojuegos, los JS tienen una convergencia entre lo tecnológico, lo lúdico y lo educativo o formativo, pero haciendo hincapié en este último. Además, permiten desarrollar múltiples entornos de for-

mación intuitivos, asequibles y accesibles con propósitos educativos y formativos (Bredl y Bösche, 2013).

Entre las características más mencionadas en la literatura sobre los JS se encuentran:

- Su finalidad es la formación y educación para fortalecer o mejorar competencias y comprender procesos sociales, políticos, económicos, entre otros (Marcano, 2008).
- Están vinculados con la realidad, donde el jugador debe tomar decisiones de acuerdo a su papel dentro del juego (Marcano, 2008).
- Constituyen un espacio de simulación alterno a la realidad, donde los estudiantes no corren peligro (Marcano, 2008).
- Implican cierto grado de manipulación al practicar una tarea y ejercitar una rutina, cuya experiencia con el tiempo se convierte en pericia (Terrón, 2015).
- Generan motivación en el jugador para que se alcance el objetivo propuesto.
- Deben ser divertidos para lograr la motivación (Terrón, 2015).

No obstante, para algunos autores citados en Padilla (2011, p. 74), los JS para la educación y formación son llamados videojuegos educativos debido a que estos permiten, entre otras cosas:

- Reflexión, por la que los estudiantes examinan el contenido y la forma de jugar y obtienen conclusiones al respecto.
- Dinamización de la conducta y el pensamiento, que hace que los estudiantes tengan mayor capacidad de respuesta y agilidad mental.

- Capacidad deductiva, que mejora la agilidad mental.
- Control psicomotriz, que permite a los estudiantes coordinar lo que piensan con lo que están haciendo.
- Resolución de problemas, ya que lo necesitan durante el juego para seguir avanzando en él.
- Fomento de la imaginación y el pensamiento, ya que están en un mundo imaginario, donde se desarrolla la acción.

Por otra parte, Egenfeldt, Heide y Pajares (2013) encontraron en su investigación que el principal problema de los videojuegos educativos es centrarse en el componente educativo y dejar a un lado el componente lúdico, tener una escasa motivación intrínseca, desligando la experiencia de aprendizaje de la narrativa del juego, lo cual provoca que el estudiante se salte contenidos, hacer hincapié en la práctica y la realización de ejercicios y no en la comprensión de los temas, con lo cual se genera una gran diferencia entre la experiencia que espera el jugador y lo que en realidad le ofrece el videojuego.

Los antecedentes del modelo para el diseño y producción de videojuegos

“Los videojuegos son obras de creación que exigen la combinación de talento, técnica y creatividad” (Arévalo, 2005), por tanto, su diseño y desarrollo a través de un modelo o metodología deben mezclar los componentes lúdicos, tecnológicos y educativos, si hablamos de JS. Al respecto, al revisar la literatura, es posible encontrar las siguientes propuestas para la creación de videojuegos comerciales y educativos.

Morales et al. (2010) afirman que inicialmente el proceso de diseño del videojuego se entendió como otro desarrollo de *software*, con lo cual para su desarrollo se utilizaron modelos, como el de “cascada”, que divide su desarrollo en las fases de concepción, iniciación, análisis, diseño, construcción y pruebas; sin embargo, en la actualidad, se utilizan “metodologías ágiles”, como SCRUM, Extreme Programming (XP), Adaptive Software Development (ASD), a causa de que permiten generar un proceso iterativo, incremental, evolutivo, ideal para grupos menores de diez personas (Navarro, Fernández y Morales, 2013).

A partir de estas metodologías ágiles, se han formulado los siguientes modelos para la producción de videojuegos comerciales:

- Acerenza et al. (2009) proponen la metodología SUM, la cual se compone de dos elementos: los roles (equipo de desarrollo, productor interno, cliente y el verificador beta) y el ciclo de vida que se desarrollan en cinco fases:
 - Concepto: se definen los elementos del juego, los elementos técnicos, el lenguaje de programación, el público objetivo.
 - Planificación: cronograma del proyecto, determinar y asignar tareas, presupuesto.
 - Elaboración: se divide en tres etapas: en la primera se planifican los objetivos, las métricas para la evaluación y el seguimiento, las características de la implementación y las tareas; en la segunda se implementan las tareas planeadas, y la tercera implica la evaluación del videojuego en el momento).

- Beta: se evalúan y ajustan los diferentes aspectos del videojuego.
- El cierre (se entrega el videojuego al cliente).
- Gestión de riesgos, que se realiza durante todo el proyecto para minimizar los problemas. Por otra parte, las fases de planificación, elaboración y beta son flexibles, ya que son fases iterativas.
- Morales et al. (2010) proponen el proceso de desarrollo de videojuegos llamado Huddle, que sigue la analogía de Scrum y se divide en tres fases:
 - Preproducción: análisis del proyecto, se revisa y se acepta el documento de diseño, se planifica la fase de producción, se realiza el Feature Log y el Sprint Plan.
 - Producción: se ejecuta el primer *sprint*, luego se lleva a cabo el *sprint* Huddle y se genera el *sprint* Backlog, que tiene las tareas para lograr la meta del *sprint* plasmando lo trabajado en Burndown chart; lograda la meta, se procede a la etapa de pruebas, y al finalizar todos los *sprints*, se alcanza una versión beta.
 - *Post mortem*: se genera un reporte que describa las actividades ejecutadas durante el proyecto para aprender de los aciertos y errores. Además a los roles de Scrum, en Huddle, se encuentra el Game Designer y Project Manager.
- Solano et al. (2013) plantean una metodología basada en RUP y en los videojuegos, que se compono de cinco fases:
 - Requerimientos: se determina el objetivo final del sistema, se realiza el Storyline donde se plantea la idea inicial del videojuego y el eje central de la historia.
 - Análisis: se plantean los requisitos funcionales, y se realiza el StoryBoard donde se estipulan elementos, como el plano, las acciones de los personajes, etc.
 - Diseño: se tienen en cuenta los requerimientos no funcionales y cómo cumple el sistema sus objetivos, se desarrolla el Art Concept y el modelado de los personajes y escenarios.
 - Implementación: es el desarrollo del sistema, se obtiene un ejecutable y se lleva a cabo la programación del videojuego.
 - Pruebas: se evalúa el sistema desarrollado.

Asimismo, en la producción de JS y videojuegos educativos, se pueden encontrar los siguientes modelos:

- La metodología GDP (Game Development Process) es un proceso iterativo que permite recibir retroalimentación en cada uno de las etapas propuestas. Está conformado por cinco etapas:
 - Recopilación de requerimientos: analizar y entender las dificultades de aprendizaje, los datos recolectados, definir los requerimientos funcionales, generar y revisar el plan del proyecto, evaluación y validación de los requerimientos funcionales.
 - Desarrollo del concepto: analizar y seleccionar soluciones alternativas, definir la temática, el guion del juego y los personajes principales e identificar metas didácticas.

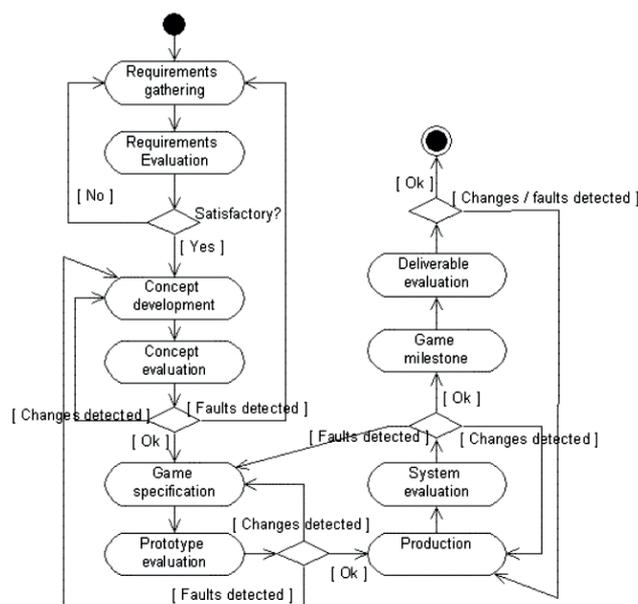
- Especificación del juego: producir bocetos, especificar personajes y diseño general del juego, definir especificaciones técnicas y de pruebas, definir métricas didácticas, definir el diagrama de navegación, evaluación y pruebas, realizar análisis de estimación con puntos de función.

- Producción: identificar componentes re-utilizables, implementación y mejora de las interfaces y funcionalidades del juego, evaluar y administrar versiones de componentes y módulos.

- Hito del juego: definir y redefinir las políticas de uso, actualizar bases de conocimientos, generar reportes de productos terminados) (Castillo, Fernández y Ruiz, 2008, p. 7). A continuación, se muestra la figura 1 de las actividades generales de GDP.

- Marne et al. (2012) exponen seis aspectos para diseñar JS:
 - *Pedagogical objectives*: definen el contenido pedagógico, describen el modelo de conocimiento, los objetivos educativos y los jugadores.
 - *Domain simulation*: plantea el problema de cómo responder de manera consciente y coherentemente las acciones correctas o erróneas de los jugadores dentro de un contexto específico.
 - *Interactions with the simulation*: determina cómo involucrar y motivar a los jugadores para que interactúen constantemente con el

Figura 1. Actividades generales de GDP



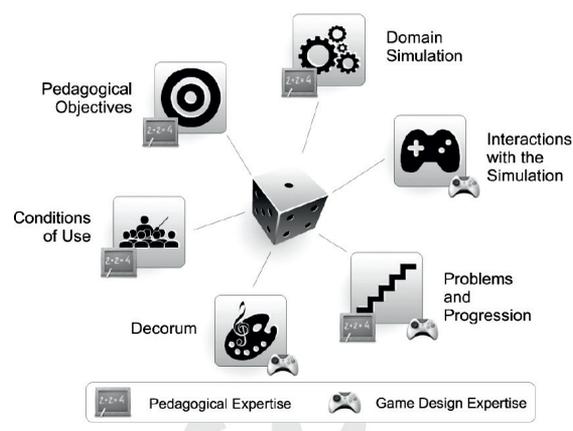
Fuente: Castillo, Fernández y Ruiz (2008, p. 7).

simulador. A fin de lograr esto, se deben definir las interacciones con el modelo formal.

- *Problems and progression*: se refiere a qué problemas se le dan a los jugadores y en qué orden se deben resolver. Para esto se ha de diseñar una progresión (secuencia de desafíos) que tenga en cuenta la adquisición del conocimiento (pedagogía) y el progreso de cada jugador (diversión) de un nivel a otro.
- *Decorum*: especifica qué tipo de multimedia o elementos de diversión fomentarán la motivación de los jugadores. Esto puede ser usando avatares, escenarios reales, etc.

- *Conditions of use*: especifica cómo, dónde y cuándo y con quién juega el jugador. Los juegos pueden ser jugados por uno o varios jugadores, en clase o en línea, con instructor o sin él, etc. En la figura 2, se observan los seis aspectos.
- El Aachak, Belahbib y Bouhorma (2014) formulan una metodología de cinco fases (figura 3):
 - Necesidad de análisis: descripción de la necesidad, incluye los objetivos generales, las habilidades que el alumno debe adquirir durante la secuencia del juego y los objetivos pedagógicos.
 - Diseño: se combinan los aspectos educativos y de entretenimiento, y sus pasos son los siguientes: desarrollo de la historia del juego, establecimiento del diagrama de flujo de los escenarios, misión con sus objetivos, obstáculos, reglas, recompensas y castigos, descripción de los personajes y descripción de los niveles.
 - Desarrollo y prototipo: en esta fase los programadores utilizan una metodología ágil para el desarrollo del videojuego.
 - Validación: se deben verificar todos los objetivos pedagógicos propuestos en la primera fase.
 - Evaluación: el diseñador de juegos y los usuarios evalúan el juego para confirmar la versión final.
- Modelo de *tres capas* para el diseño de videojuegos educativos para la web. Este modelo organiza el diseño en tres niveles (figura 4):

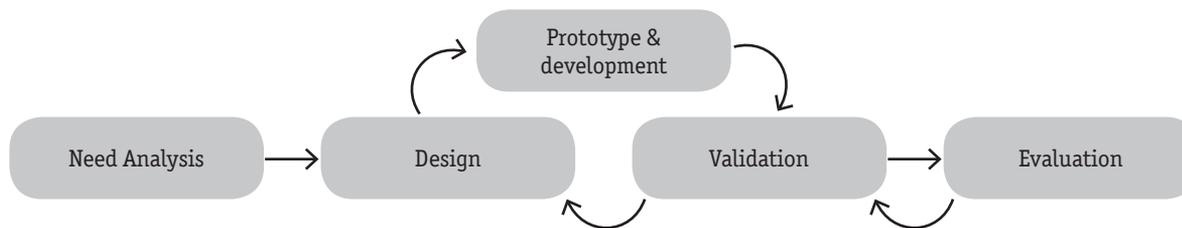
Figura 2. Representación gráfica de los seis aspectos



Fuente: Marne et al. (2012, p. 211).

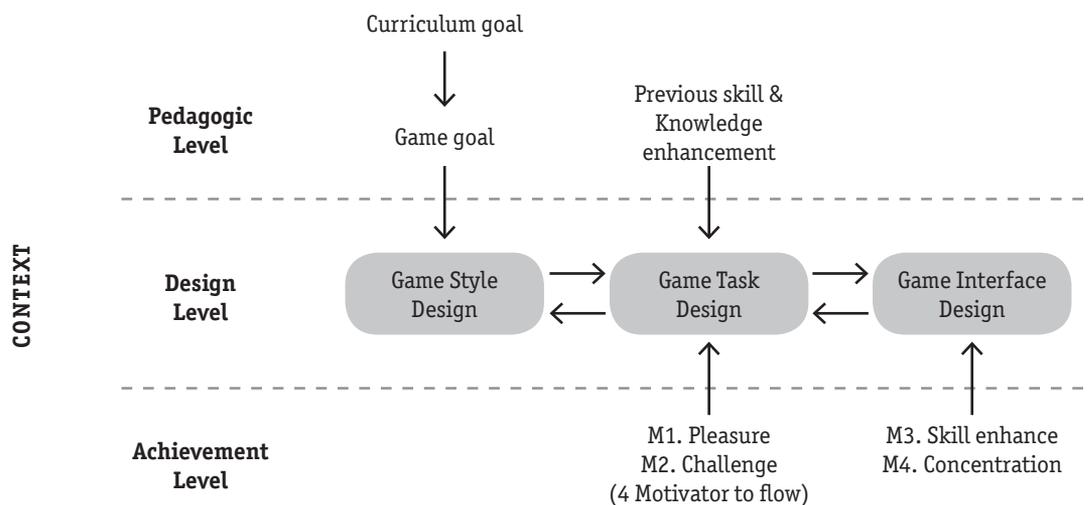
- En el primero, se ubica el nivel pedagógico, donde se especifican los contenidos curriculares, los objetivos del juego, los conocimientos y las habilidades previas requeridas para el juego.
- El segundo nivel corresponde al diseño propio del videojuego (estilo de juego, definición de la interfaz, de las tareas).
- El tercer nivel se asocia al nivel de diseño con cuatro factores determinantes en el juego: el placer, el reto, el desarrollo de habilidades y la concentración. Este modelo fue propuesto por Fu y Yu (2008).

Figura 3. Metodología de diseño para JS



Fuente: El Aachak, Belahbib y Bouhorma (2014, p. 1).

Figura 4. Modelo de tres capas para el diseño y la evaluación de videojuegos propuesto por Fu y Yu (2008)



Fuente: Ruiz (2014, p. 24).

Modelo para el diseño y la producción de videojuegos

Tal y como se ha mencionado, en la literatura científica hay evidencia suficiente como para demostrar que el uso de videojuegos o JS contribuye al desarrollo de competencias genéricas y específicas en los diferentes niveles

de formación. Sin embargo, aún su incorporación a los procesos de formación sigue estando en manos de unos pocos docentes innovadores que, a través de sus experiencias de aula, se han dado cuenta de sus ventajas, lo cual se debe a las dificultades que enfrentan los docentes en la producción de tales recursos educativos digitales,

generando en la mayoría de los docentes abandono en la producción del videojuego.

No obstante, dentro del proceso de formación adelantado durante los últimos ocho años en la Maestría en Informática Educativa de la Universidad de La Sabana, es posible ver cómo cerca de 70 % de los estudiantes cuando ingresan en el programa llegan con el deseo de generar sus propios contenidos educativos digitales, siendo los videojuegos una de las opciones preferidas.

Pero, en la medida en que estos identifican los diferentes aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de desarrollar un JS, la mayoría suele desistir de sus deseos, y buscar algún contenido educativo ya desarrollado que le permita alcanzar los objetivos que se ha trazado en su proyecto de investigación. Ahora bien, tal y como se indicó en el apartado de antecedentes, en la actualidad, es posible encontrar en la literatura una diversidad de modelos planteados y validados, que permiten el desarrollo de videojuegos, así como de videojuegos educativos. No obstante, la mayoría de esos modelos son propuestos desde el punto de vista del desarrollo de *software* y no desde el punto de vista del proceso educativo.

Otros, por el contrario, están más centrados en dividir el proceso de producción en pequeños ciclos que son elaborados de forma paralela por diferentes equipos especializados en animación, ilustración, programación, etc., y que interactúan a través de reuniones periódicas en las que se discuten los avances del proyecto; el problema con este tipo de enfoques es que, si uno de los equipos se atrasa, se suele atrasar todo el proyecto.

No obstante, ninguno de los modelos identificados ha propuesto desarrollar el videojuego educativo a partir de un proceso de co-creación, en el que interactúen los docentes y sus estudiantes, con lo cual se busca un equilibrio

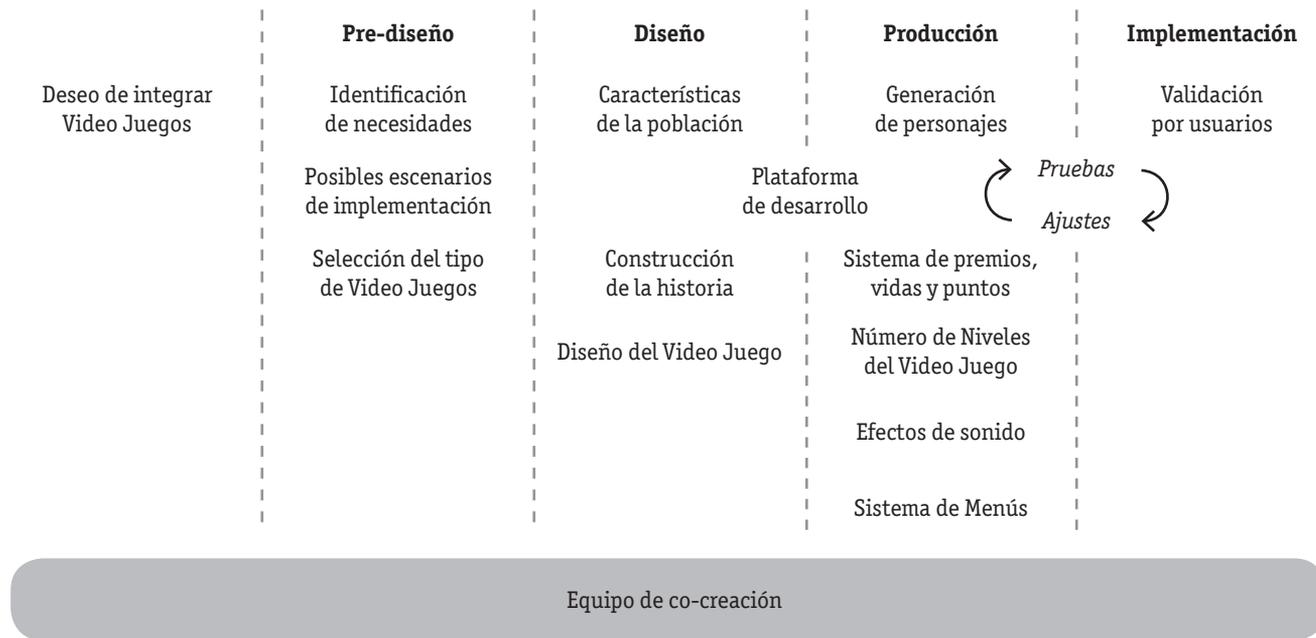
entre las necesidades educativas de los estudiantes y sus gustos y los estilos de aprendizaje, lo cual permite que el resultado final del proceso sea un JS que no solo contribuye al desarrollo de las competencias y habilidades que fueron planteadas por el docente, sino también a un JS que los estudiantes sienten como propio y que utilizarán y compartirán con sus amigos en las redes sociales.

Sin embargo, para lograr que exista una sinergia entre docentes, estudiantes y demás participantes del proceso de desarrollo del JS, se necesita un proceso claro y estructurado en el que cada uno de los actores involucrados tenga claro cuáles deben ser sus funciones. Para ello, esta propuesta se encuentra dividida en dos partes: la primera de ellas orientada a la concepción de cómo debe ser el proceso de diseño y producción de un JS desde el punto de vista de la narrativa en la que se soporta; y la segunda parte, orientada a los papeles y funciones de los diferentes actores del equipo de co-creación, tal y como se puede observar en la figura 5.

El primer aspecto que propone el modelo es que, antes de iniciar el proceso de diseño y producción, el docente lleve a cabo un proceso reflexivo sobre las razones por las cuales desea integrar videojuegos en el proceso de formación, pues, en ocasiones, la idea inicia con el deseo de cambiar sus prácticas docentes y realizar una innovación en el aula, o por iniciativa de los estudiantes, a través, de un comentario en clase dotado de ejemplos sobre qué se podría hacer. Sin embargo, casi siempre surge por curiosidad, por el simple deseo de integrar los videojuegos como otra estrategia que motivará a los estudiantes a aprender.

Si bien todas estas iniciativas son razones para iniciar el proceso de concepción de un videojuego educativo, en la mayoría de las ocasiones no son suficientes para

Figura 5. Modelo propuesto para el diseño y producción de videojuegos



Fuente: elaboración propia.

iniciar el proceso de producción de este, pues, una vez el docente decide integrar los videojuegos en el proceso de formación, se enfrenta a una pregunta que definirá el camino que debe seguir de aquí en adelante: ¿para alcanzar los objetivos que deseo lo mejor es utilizar un videojuego existente o producirlo yo? Ante esta pregunta, la respuesta casi inmediata del todo docente es, ¡lo produzco yo! No obstante, con la misma velocidad en que se decide producir el JS, se suele abandonar este proceso, al enfrentarse a la diversidad de aspectos que implica su producción.

Por tanto, antes de iniciar este proceso, se recomienda efectuar un proceso de reflexión donde se identifiquen las ventajas y desventajas que tendría para el proceso de for-

mación la inclusión de un videojuego educativo, así como los beneficios y las dificultades que se tendrían en el proceso de desarrollo. Para lo cual, el modelo plantea que se realicen las preguntas que se encuentran en la tabla 1.

Más aún, es importante mencionar que, para dar respuestas a estos interrogantes, el docente debe tomar el tiempo que sea necesario, ya que de estas dependerá en gran medida la decisión de desarrollar o no el videojuego educativo.

Fase de prediseño

Tiene como objetivo, tal y como lo indica su nombre, identificar los diferentes elementos necesarios para iniciar la fase de diseño de un JS, tales como las necesidades

Tabla 1. Identificación de beneficios y dificultades en la elaboración de un JS

Crear un JS o integrar un videojuego existente	
¿Por qué desea desarrollar un JS?	
¿Se solucionará una problemática educativa con su inclusión? ¿Cómo?	
¿Es posible solucionarlo con otro videojuego existente? ¿Por qué?	
¿Qué ventajas tendrá su implementación?	
¿Qué necesita para desarrollarlo?	
¿Cuenta con todos los recursos necesarios?	
¿Qué hay del tiempo necesario?	
¿Qué dificultades puede tener en su desarrollo?	
¿Cómo solucionará las dificultades que se encuentren?	
¿Qué desventajas tendrá la implementación?	
¿Cuáles son los beneficios para el proceso de formación?	
¿Cuáles son los beneficios para usted como docente?	
¿Hay algo que pueda impedir que lo desarrolle?	
¿Es posible tener pequeñas unidades que se puedan ir implementando antes de terminar?	

educativas, los posibles escenarios de implementación, las temáticas y competencias, así como las diferentes características del contexto educativo donde se va a utilizar el videojuego, pues, es diferente diseñar y producir un JS dirigido a una población específica, dentro de una institución educativa particular, que diseñarlo para otro tipo de población, institución, incluso país.

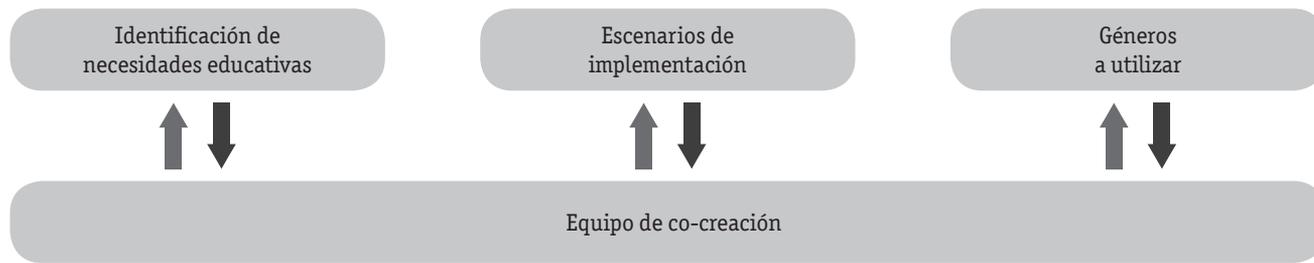
Para lograrlo, el modelo propone desarrollar el procedimiento que se muestra en la figura 6.

Ahora bien, es importante mencionar que, antes de iniciar este proceso, se debe conformar el equipo de co-creación, el cual debe estar conformado al menos por un docente con tres estudiantes, y contar con el apoyo

de un grupo de desarrolladores de al menos un diseñador gráfico y un programador. No obstante, el equipo ideal de desarrollo de JS debe estar conformado por un ilustrador, un animador, un programador, el docente, y nosotros incluimos al menos tres estudiantes.

Esto debido a que, como se verá más adelante, el proceso de producción de un JS necesita una mirada interdisciplinar que permita garantizar un balance entre la experiencia lúdica que espera vivir el estudiante y el proceso de aprendizaje diseñado por el docente, lo cual no significa que el docente deje de ser el líder del proyecto de desarrollo del JS, por el contrario, implica que este debe desarrollar las habilidades necesarias para comprender lo

Figura 6. Proceso en la fase de prediseño



Fuente: elaboración propia.

que su equipo le sugiere, en pos de que el JS siga siendo ante todo un videojuego —lúdico— que permita el desarrollo de las habilidades y competencias planteadas.

Una vez se ha conformado el equipo de co-creación, la primera actividad que el docente debe realizar es identificar el problema o necesidad educativa que de-see abordar con el uso del JS. Para esto, es recomendable que el docente analice, con ayuda de los estudiantes que hacen parte del equipo, aquellos aspectos, habilidades, competencias, procesos o temáticas de la asignatura que más les cuesta desarrollar a los estudiantes y sobre las cuales sería adecuado utilizar videojuegos.

Para tal fin, el modelo ha previsto la utilización de la siguiente plantilla (tabla 2):

A partir de esta identificación, se deben determinar con ayuda del equipo de co-creación una o dos necesidades educativas que puedan abordarse con la integración de los JS. El siguiente paso en el proceso es pensar, para cada una de estas necesidades, los posibles escenarios de implementación donde se desarrollará el proceso de formación mediado por videojuegos. Esto es, cuáles son los

momentos en los que el JS puede ser utilizado por los estudiantes, así como la frecuencia de uso de este, ¿una vez a la semana, dos, tres, a diario? ¿Es prudente utilizar videojuegos en todas las temáticas de la asignatura o no se necesitan para alcanzar los objetivos que se han propuesto con su utilización? ¿Dónde utilizarán los estudiantes los videojuegos, en el colegio, en la casa, en ambos sitios o en cualquier lugar?

Con estos aspectos claros, es prudente pensar sobre el género de videojuego que se quiere desarrollar, deportes, lógica, puzzles, acción, carreras, plataformas, de rol, etc., para lo cual se puede hacer un ejercicio sencillo: identificar el objetivo u objetivos que se quieren alcanzar y contrastarlo/s con las habilidades y competencias que pueden desarrollar cada uno de estos géneros; por ejemplo, las carreras sirven para solución de problemas, razonamiento espacial, planeación, etc.

Al finalizar esta fase, el equipo se encontrará listo para enfrentar el proceso de diseño del JS, pues, tiene claro la población objetivo, el fin pedagógico de este, los momentos en los cuales los estudiantes harán uso de él, la forma en que este se integrará en el proceso de for-

Tabla 2. Identificación de problemas y necesidades educativas

Identificación de necesidades			
Preguntas orientadoras	Respuesta docente y estudiantes	Viable usar videojuegos	Ventajas/desventajas
¿Qué problemas de aprendizaje ha observado?			
¿Cuáles son las competencias que más cuesta desarrollar?			
¿Qué temáticas son las más difíciles de apropiar?			
¿Cuáles son las habilidades que más cuesta desarrollar?			
¿Qué aspectos del proceso de aprendizaje desearía cambiar?			
¿Qué actividades son las menos llamativas para los estudiantes?			

mación y los géneros más adecuados para su desarrollo. Todos estos elementos se transformarán en la siguiente fase del proceso en el norte que orientará la construcción del documento de diseño del videojuego.

Esta fase de prediseño también es mencionada por metodologías, como la GDP (El Aachak, Belahbib y Bouhorma, 2014), en la que se denomina “recopilación de requerimientos”, donde se lleva a cabo un análisis de la necesidad educativa y la metodología de tres capas y se determinan los objetivos en lo pedagógico. Como se indicó, todas estas metodologías concluyen que, en efecto, esta fase da el norte para empezar el diseño y posteriormente la producción del JS.

Fase de diseño

Tal y como se mencionó al final del apartado anterior, el fin de esta fase es que el docente junto con su equipo desarrolle el diseño del JS, para lo cual se tomarán los resultados de la fase anterior como agentes orientadores de todo el proceso; por tal razón, se recomienda al equi-

po de trabajo tener a la mano o en un lugar visible las decisiones alcanzadas hasta el momento.

Ahora bien, dentro de esta fase, el proceso inicia con un análisis del contexto educativo donde se va a utilizar el JS; sin embargo, a diferencia del proceso realizado en la fase anterior, en la que se identificaron las diferentes características del contexto educativo donde se usará el JS, en este momento el análisis girará en torno a las características específicas de la población que jugará el videojuego desarrollado.

Es esencial que, antes de determinar el tipo de videojuego que se desarrollará, se identifiquen aspectos, como el rango de edad de los usuarios, los géneros de videojuegos que suelen jugar, los artefactos que suelen utilizar para jugar, el tiempo destinado para hacerlo y las habilidades tecnológicas con las que cuentan los estudiantes para enfrentarse a un videojuego, siendo este último un aspecto en común con la propuesta metodológica de Fu y Yu (2008), quienes afirman que no solo las habilidades tecnológicas previas deben ser tenidas en cuenta, sino

también las habilidades cognitivas previas necesarias para comprender y jugar el juego.

Por tanto, se recomienda que esta etapa del proceso sea liderada por los estudiantes y diseñadores gráficos que hacen parte del equipo, pues, más allá de identificar los deseos, gustos e imaginarios que tiene el docente al respecto, se trata de conocer a fondo la población a la que va a ir dirigida el JS, ya que gran parte del fracaso que ha sido reportado por los autores en el momento de la implementación de los JS está relacionada con que estos responden más a los gustos del docente que a los imaginarios de sus estudiantes.

Lo expuesto es muy importante, pues, sin importar que el videojuego sea comercial o educativo, de no responder a las expectativas e imaginarios de los jugadores estará destinado a fracasar, tal y como ha sucedido con muchos juegos comerciales, como E. T., Pac-Man de Atari 2600, Survivor, entre otros. Cada uno de estos ejemplos son videojuegos en los que se destinó gran cantidad de tiempo y dinero, que al ser jugados por el público, no han logrado despegar, debido a que no responden a lo que el videojugador espera.

Ahora bien, una vez se ha recolectado la información con la población objetivo del videojuego, es necesario que todo el equipo de co-creación se reúna y decidan, a partir de los requerimientos pedagógicos y los posibles géneros identificados en la fase anterior, cuáles deben ser las características mínimas que debe tener el JS y cuáles de ellas se pueden obviar. Asimismo, se debe definir el estilo y género que tendrá el videojuego, pues, de ello depende, en gran medida, la narrativa y el tipo de historia que se desarrollará dentro de este.

Por otro lado, tanto en un videojuego comercial como en un juego serio, la historia sobre que este se desarrolla

es tal vez el aspecto más importante, pues, es a través de aquella que el jugador se engancha con el videojuego, tanto así que los desarrolladores comerciales e independientes ya saben que, si cuentan con una historia con buena narrativa, tienen cerca de 50 % del éxito del videojuego asegurado.

Para lograrlo, aunque existen diferentes recomendaciones realizadas por parte de desarrolladores independientes, es necesario que el equipo de trabajo entienda que este tipo de narrativas, a diferencia de las narrativas utilizadas en los cuentos o novelas, no es cerrada; es el jugador quien controla su desenlace, por lo que en esta se debe incitar a resolver problemas y crear situaciones que sean retadoras y divertidas. Por lo anterior, Marne et al. (2012) en su metodología proponen un aspecto relacionado con el diseño de problemas y la secuencia de desafíos u obstáculos que se le deben presentar al jugador dentro del juego para ser desarrolladas posteriormente. Asimismo, cada género de los videojuegos utiliza narrativas diferentes, por lo que, antes de escribir la historia, se debe buscar cómo son las historias en este tipo de género, para lo cual lo más sencillo es jugar y jugar juegos de ese tipo de género e identificar sus historias.

Por tanto, esta tarea la debe llevar a cabo todo el equipo; primero, de forma individual con el fin de buscar e identificar ejemplos que se acerquen al imaginario que cada uno de ellos tiene sobre cómo debería ser el juego serio; luego, se debe reunir al equipo para decidir los elementos principales de la historia, tales como datos del protagonista, época en la que se desarrolla, su entorno, por qué le interesa al jugador hacer parte de la historia, etc. En la metodología basada en RUP y en los videojuegos, se propone que estos elementos se realicen a través de un Storyline, a diferencia de este modelo que

Tabla 3. Elementos para elaborar la historia del JS

Partes de la historia	Orientaciones	Descripción
¿Cómo inicia la historia?	En qué época, lugar, se va a desarrollar la historia, pasado, presente, mundo paralelo, etc.	
¿Qué sucesos ocurren?	¿Cuáles son los principales sucesos que ocurren?	
¿Cómo se implica el personaje principal en la historia?	¿Por qué le interesa al personaje hacer parte de esta historia, cómo se involucra?	
¿Sobre qué argumento o argumentos girará la historia?	¿Cuáles son las alternativas que tiene el jugador en el juego?	
¿Qué sorpresas se encontrará el personaje en la historia?	¿Cómo se logrará mantener el interés del jugador?	
¿Cuáles son los posibles desenlaces?	Posibles rutas que sigue el jugador	

proporciona un instrumento para el diseño de la historia (tabla 3).

Ahora bien, toda historia de un videojuego se desarrolla a través de una serie de sucesos que suelen ocurrir antes de que el personaje principal se vea implicado en algo de suma importancia para él; sobre esto, se realiza un buen argumento con algunas sorpresas que deberá superar el jugador, de tal forma que, aunque el desenlace sea el mismo, la forma en cómo el estudiante pueda llegar allí sea diferente para cada uno de ellos. A continuación, se indica un instrumento que puede ser utilizado para elaborar la historia del juego serio.

Por último, no se debe olvidar que la historia del juego se debe adaptar a la mecánica natural de ellos, esto es, debe existir la posibilidad de recolectar objetos, como medallones, llaves especiales, etc., elementos que el jugador debe recolectar para poder ir avanzando en el desenlace de la historia. Asimismo, es importante ejecutar este proceso entre dos o tres personas del equipo y

efectuar sesiones periódicas para que todos puedan leer una y otra vez la historia hasta estar satisfechos con ella.

Luego de esto, el modelo propone que se cree el documento de diseño del JS, que es para casi todos los desarrolladores de videojuegos. Como bien lo indican Morales et al. (2010, p. 31), es “el artefacto más importante del proceso... Contiene todas las especificaciones necesarias para comenzar el proyecto, éstas van desde el tema principal del videojuego hasta el número de niveles que tendrá”. Por su parte, a este documento la metodología de Solano (2013) lo han llamado *storyboard*.

Asimismo, en el documento se debe colocar de forma detallada la información del JS, tal como: el título, el género, la mecánica del juego, los diferentes aspectos que los harán llamativo para los estudiantes, las características de los personajes, sus poderes, fortalezas y debilidades, los modos de juego, la plataforma de desarrollo, y hasta los sistemas operativos que soportará. Para elaborarlo, el equipo de co-creación deberá utilizar

la información recolectada hasta el momento en las dos fases anteriores.

Ahora bien, es importante recordar que, dada la naturaleza creativa y original que suele tener el diseño de videojuegos, cada documento de diseño es único, y aunque no suelen tener una única estructura, sí suelen tener unos elementos comunes, por lo que a continuación se indicará, a partir de los postulados de Morales et al. (2010, pp. 36-37), cuál debe ser la estructura mínima con la que debería contar este documento (tabla 4).

No obstante, en la literatura, es posible encontrar una diversidad de propuestas sobre cómo generar el documento de diseño del videojuego, por lo que se invita a los lectores y productores de JS a consultar la diversidad de propuestas que existen para elaborar este documento. Además, se debe mencionar que este documento sufrirá varios cambios a lo largo del proyecto, pues, será durante la fase de producción donde algunos de los imaginarios del equipo de co-creación podrían variar, ya sea que se requiera más niveles o menos, cambiar un poco la dinámica del juego, modificar el sistema de premios o ajustar los escenarios donde se desarrollará.

Para finalizar esta fase, el equipo de co-creación debe decidir cuál es la plataforma de desarrollo en la que se va a llevar a cabo el JS. Para esto, bajo la asesoría de los programadores, se debe pensar si el videojuego será 2D o 3D, si va a ser para PC o MAC, celulares, tabletas, o demás tipos dispositivos móviles, así como si este va a estar disponible para una población exclusiva o si podrá ser descargado por cualquier persona.

La fase de diseño propuesta en este modelo tiene múltiples semejanzas con la fase de diseño de El Aachak, Belahbib y Bouhorma (2014), la de Fu y Yu (2008) y con las fases de “desarrollo de concepto” y “especificación del

juego” de la metodología GDP. Para concluir, se puede indicar que esta fase es la más importante en el proceso de producción de un JS, pues, todas las decisiones que se tomen dentro de ella definirán el camino que el proyecto tomará en los próximos meses, por tanto, es necesario que las decisiones se tomen después de haber analizado las diferentes opciones identificadas hasta el momento.

No obstante, la experiencia en el desarrollo de este tipo de proyectos indica que uno de los mayores obstáculos que tiene la producción de JS o contenidos educativos es el afán de los docentes por ver el producto terminado antes de pensar y planear muy bien lo que se va a realizar. Por lo general, el resultado de lo anterior son proyectos que, en el mejor de los casos, no resultan motivantes para los estudiantes, pues, están muy cargados de actividades y procesos pedagógicos y se parecen más a una secuencia de actividades que a un videojuego, o en proyectos de nunca acabarse, porque toman dos o tres veces el tiempo estimado.

Fase de producción

A partir de este momento, el proceso de desarrollo de un videojuego entra en su fase práctica, pues, después de muchas horas de reuniones y reflexiones del equipo de co-creación, es hora de iniciar la producción de las diferentes piezas que hacen parte de él, tales como personajes, fondos, animaciones, artefactos, escenarios, piezas de código, sistema de premios, interfaz gráfica, música y sistema de navegación, entre otros. A estos elementos Marne et al. (2012) los llamó Decorum; la metodología GDP, producción haciendo hincapié en reutilizar materiales ya creados; y El Aachak, Belahbib y Bouhorma (2014), desarrollo y prototipo haciendo uso de metodologías ágiles.

Tabla 4. Estructura mínima del documento de diseño del videojuego

Elementos básicos del documento de diseño de un JS	
Campo	Descripción
Aspectos generales	
Título	Buscar un título que sea llamativo para los estudiantes, no académico.
Género	Indicar el tipo de videojuegos que se desarrollará.
Formato	Indicar si el JS será 2D, 3D, 2.5 D o 4D.
Plataformas disponibles	Indicar para qué plataformas estará disponible el videojuego, PC, MAC, tableta, web, etc.
Versión	Indicar la versión del documento de diseño.
Requerimientos	Describir los requerimientos de <i>hardware</i> y <i>software</i> necesarios para utilizar el videojuego.
Aspectos pedagógicos	
Población	Describir la población a la cual va dirigido.
Competencias/habilidades	Indicar las competencias o habilidades que se esperan desarrollar.
Área disciplinar	
Tiempo de dedicación	Indicar el tiempo estimado a la semana para jugar por parte del estudiante.
Forma de uso	Identificar cómo se utilizará el videojuego dentro del proceso, en casa, en el aula, mezclado, etc.
Estrategia	Describir la forma en que se integrará el JS en el proceso de formación.
Conceptualización	
Historia general	Indicar de forma general la historia del videojuego.
Sucesos	Describir los diferentes sucesos que ocurren en el videojuego, así como el orden en el que estos ocurren.
Implicación	Indicar la razón por la cual el personaje se ve implicado en la historia.
Mecánica	Breve descripción de lo que debe hacer el jugador para avanzar en el juego.
Desenlace	Describir cuáles son los posibles desenlaces de la historia.
Argumentos	
Personajes	Describir de forma general los principales personajes del videojuego, cuál es su papel en él.

Mecánica del juego	
Descripción	Describir de forma detallada la mecánica del videojuego, es decir, aquello que el jugador puede hacer y cómo puede hacerlo.
Controles	
Puntajes	Describir en general cómo se ganan los puntos en el videojuego, así como si existe un sistema de premios para el jugador o un <i>ranking</i> de puntajes de todos los participantes.
Poderes	Describir los poderes que tienen los personajes, sean estos enemigos, sean buenos.
Continuidad	Describir cómo se mantiene la continuidad en el juego, cómo se grava el avance del jugador por niveles o por puntos específicos en cada nivel.
Navegación	El personaje pasará de un nivel a otro o navegará dentro de diferentes partes de un gran nivel.
Interfaz gráfica	
Descripción general	Descripción del sistema de navegación del videojuego que indique a qué pantallas se puede llegar desde cualquier punto del videojuego y a cuáles no.
Nombre pantalla	Nombre que tiene la pantalla.
Navegación de la pantalla	Describir cómo es el sistema de navegación de la pantalla, de qué pantalla viene y a qué pantallas se puede ir desde ella.
Niveles	
Título del nivel	Nombre del nivel.
Tipo de nivel	Indicar si es un nivel normal de videojuego, un tutorial o un nivel especial o extra, que se activa al alcanzar un objetivo particular.
Descripción	Describir de forma detallada el nivel.
Siguiente nivel	Indicar cómo se llega al nivel y a dónde se salta al terminar el nivel.
Ítems	Indicar los diferentes objetos que aparecerán en el nivel, cuáles utiliza el personaje principal y cuáles los enemigos.
Personajes	Qué personajes aparecen en el nivel.
Música y sonido	Describir la música y efectos de sonido que se utilizarán en el nivel.

Personajes	
Para cada uno de los personajes del videojuego, incluidos los enemigos, se debe completar la siguiente información:	
Nombre	Indicar el nombre del personaje.
Tipo de personaje	Principal, secundario, enemigo.
Descripción	Describir el personaje, su físico, conducta, vestimenta, en fin, todas las características que se puedan indicar sobre él.
Encuentro	En qué momento del videojuego aparece el personaje.
Habilidades	Listar las habilidades de cada personaje.
Ítems	Listar los objetos de cada personaje.
Armas	Listar las armas de cada personaje.
Vidas y puntos	
Sistema de vidas	Describir cómo funcionará el sistema de vida del videojuego, cómo se gana y pierden vidas por parte de cada uno de los personajes del videojuego.
Sistema de puntaje	Descripción detallada de cómo se obtienen los puntos en el juego, así como si el jugador podrá hacer algo con estos. Solo se tendrán puntos o se ganarán monedas que pueden ser utilizados para otros aspectos.
Música y sonido	
Efectos	Indicar los diferentes efectos de sonido que tendrá el videojuego para cada una de las acciones que se desarrollen dentro de este. Se recomienda hacer esto por cada uno de los personajes.
Audios	Indicar los diferentes audios que se utilizarán dentro de videojuego, relacionando los niveles o momentos en los cuales se utilizarán.

Para iniciar, se recomienda elaborar las piezas gráficas del videojuego, es decir, los fondos de los diferentes niveles, las piezas de recolección, los elementos de decoración, aquellos que se repiten una y otra vez, las piezas principales de cada nivel y las herramientas que utilizará el jugador, las cuales se recomienda sean elaboradas por dos equipos de trabajo: el primero encargado de los aspectos gráficos de cada nivel y el segundo de las piezas que recogerá el jugador y aquellas que se repiten en la decoración de cada nivel.

Una vez listas las piezas, se empieza la elaboración de los personajes, principales, secundarios, enemigos, aliados, etc., las animaciones de cada uno de estos personajes, así como las posturas que tendrán cuando interactúen entre ellos, en diálogos, combates, etc. El siguiente paso en el proceso es crear el sistema de vidas y puntos del videojuego. Preguntas, como el número de vidas iniciales, cómo ganar una vida, cómo perderla, cómo obtener herramientas, monedas o puntos, qué puede hacer el usuario con las monedas o puntos ganados, son algunos de los aspectos por resolver en este momento.

A continuación, se debe empezar a armar los niveles del videojuego, definiendo cuántos tendrá, si existirán niveles especiales, cómo será el sonido de los niveles, qué efectos se utilizarán, cuándo se acaba cada uno de los niveles, si tendrán estructuras fijas o serán aleatorias, etc. Lo importante de esta parte de la producción es que al final deben quedar contruidos los diferentes niveles del videojuego.

Para finalizar, solo hace falta llevar a cabo las diferentes pruebas al videojuego antes de utilizarlo. Las primeras de ellas, denominadas técnicas, hacen referencia a las pruebas de cada uno de los niveles y a los enlaces entre los niveles. Las pruebas de uso consisten en que el videojuego tenga además un sistema de navegación, lo cual permitirá al jugador seleccionar diferentes opciones y adaptar la configuración del juego a sus gustos, permitiendo que exista o música de fondo o efectos de sonido, etc. Las últimas pruebas son las pruebas con usuarios, en las que se valida con posibles usuarios el juego para descubrir diferentes aspectos relacionados con la interacción con el juego, los objetivos de aprendizaje, nivel de dificultad, etc. A esta parte El Aachak, Belahbib y Bouhorma (2014) lo denominan fase de validación, que se empieza a efectuar cuando se termine el primer prototipo.

Fase de implementación

La última fase dentro del modelo propone efectuar una serie de pruebas y ajustes al JS a través de su uso por parte de los posibles usuarios dentro de un ambiente controlado, como un laboratorio, donde se pueda ir bajando en las modificaciones en la medida en que los usuarios van interactuando con el videojuego. Asimismo, es muy importante que durante el proceso de validación y ajustes los estudiantes estén probando el juego, sien-

tan la confianza suficiente para poder comunicar todos aquellos aspectos que desean modificar dentro de él, explicando las razones por las cuales, desde su punto de vista, se deben llevar a cabo estas modificaciones, identificando como mejoraría el juego si se realizaran.

Más aún, durante este proceso es necesario que un observador identifique aquellos aspectos del videojuego más difíciles de superar, con el fin de determinar elementos no claros para el jugador, y que por alguna razón no los suele indicar cuando se le pregunta. No obstante, antes de efectuar cualquier ajuste al JS, es necesario que el equipo de co-creación desarrolle reuniones periódicas donde se analicen los aspectos identificados desde el punto de vista de los jugadores, así como desde el punto de vista de los observadores.

Para finalizar, se recomienda que, durante toda esta fase, los estudiantes pertenecientes al proyecto se dediquen a jugar una y otra vez el JS, en búsqueda de imperfecciones —problemas dentro de la programación del juego— que dificulten su usabilidad. En este sentido, es fundamental que tanto los diseñadores como el docente y el programador estén concentrados en sus labores, pues, esta fase suele demandar mucha concentración por parte de todos los actores involucrados en el JS. Asimismo, es una fase donde se experimenta mucha ansiedad por parte del equipo de trabajo, pues, después de mucho tiempo invertido, el equipo se encuentra cansado y quiere terminar el proceso; no obstante, este afán por terminar puede ser uno de los mayores obstáculos. Por tanto, se recomienda que, durante este proceso, se lleven a cabo reuniones orientadas a identificar aquellos aspectos que podrían desarrollarse para una segunda versión y desarrollar solo aquellas modificaciones que compro-

metan el proceso de aprendizaje de los estudiantes o la jugabilidad del videojuego.

A esta fase varios modelos la han llamado fase de evaluación. Por su parte, al modelo planteado en el presente artículo le falta generar unas políticas o condiciones de uso que fueron formuladas en la metodología GDP como el “hito del juego” y por Marne et al. (2012) como “condiciones de uso”, que le permitirán al jugador saber cómo jugar, con quién jugar, entre otros elementos.

Conclusiones

Es importante resaltar que el modelo aquí propuesto fue probado en el programa de la Maestría en Informática Educativa de la Universidad de La Sabana en una electiva denominada Diseño y Producción de Videojuegos en el primer semestre de 2015. Los principales resultados de esta implementación resaltaron la importancia de partir del proceso de identificación de necesidades educativas, ya que sirve para orientar al equipo de co-creación en el proceso de diseño del JS, sin que esto implique comprometer sus aspectos lúdicos, con lo cual se facilita mantener un balance entre los aspectos pedagógicos del videojuego y su jugabilidad.

Asimismo, se logró identificar la importancia que tiene dentro del proceso el trabajo realizado por el equipo de co-creación; sin embargo, una limitante de esta primera validación es que, si bien algunos equipos buscaron asesoría de jóvenes de las mismas edades a la que estaba dirigido el videojuego, estos no hicieron parte del equipo de co-creación.

Para finalizar, es adecuado mencionar que el presente modelo es una propuesta teórica que surge de combinar la experiencia de los investigadores en el desarrollo de

recursos educativos digitales, las necesidades identificadas dentro del proceso de producción de videojuegos y los modelos teóricos propuestos por otros autores al respecto. Se espera que este modelo pueda ser validado en diversos contextos educativos, a través de procesos de investigación que permitan corroborar los hallazgos encontrados hasta el momento en su implementación, y reportar con los diferentes mecanismos de divulgación científica los resultados encontrados.

Referencias

- Abt, C. (1970). *Serious games*. Nueva York: Viking Press.
- Acerenza, N., Coppes, A., Mesa, G., Viera, A., Fernández, E., Laurenzo, T. y Vallespir, D. (2009). Una metodología para el desarrollo de videojuegos. En *38º JAIIO - Simposio Argentino de Ingeniería de Software* (pp. 171-176). Recuperad http://www.fing.edu.uy/sites/default/files/biblio/22811/asse_2009_16.pdf
- Arévalo, J. (2005). Videojuegos: arte, diversión, ingeniería, negocio. Recuperado de <http://www.iguanademos.com/Jare/docs/UPC2006-DesarrolloDeVideojuegos.ppt>
- Berrocoso, J. V., Arroyo, M. D. C. G. y Sánchez, R. F. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(1), 203-229.
- Boude Figueredo, O. y Ruiz, M. (2009). TIC y el aprendizaje basado en problemas como agentes significativos en el desarrollo de competencias. *Index de Enfermería*, 18(1), 18-22.
- Boude Figueredo, O. y Medina Rivilla, A. (2011). Desarrollo de competencias a través de un ambiente

- de aprendizaje mediado por TIC en educación superior. *Educación Médica Superior*, 25(3), 301-311.
- Boude Figueredo, O. (2014). Desarrollo de competencias genéricas y específicas a través de una estrategia mediada por TIC en educación superior (II). *Educación Médica Superior*, 28(4), 652-666. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412014000400005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Bredl, K. y Bösche, W. (2013). *Serious games and virtual worlds in education, professional development, and healthcare*. Hershey Pennsylvania: IGI Global.
- Cabañes, E. (2012). Del juego simbólico al videojuego: la evolución de los espacios de producción simbólica. *Revista de Estudios de Juventud*, 98, 61-76. Recuperado de http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/46/publicaciones/Revista98_5.pdf
- Calvo-Ferrer, J. R. (2012). *Videojuegos y aprendizaje de segundas lenguas: análisis del videojuego The Conference Interpreter para la mejora de la competencia terminológica* (Tesis doctoral, Universidad de Alicante).
- Castillo, G. G., Fernández, C. A. F. y Ruiz, R. R. (2008). Evolución del proceso de desarrollo de videojuegos en la Iniciativa Académica EDUMÓVIL. *JIIISC*, 163-170.
- Gerónimo-Castillo, G., Fernández-yFernández, C. y Ruiz-Rodríguez, R. (2008). Evolución del proceso de desarrollo de videojuegos en la Iniciativa Académica EDUMÓVIL. En *Jornadas Iberoamericanas de Ingeniería del Software e Ingeniería del Conocimiento*. *JIIISC*, 8, 163-170. Recuperado de http://www.utm.mx/~caff/doc/Evolucion%20del%20proceso%20de%20desarrollo%20de%20videojuegos%20en%20la%20iniciativa%20academica%20EDUMOVIL_GDPvFinal.pdf
- Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Paraninfo.
- Egenfeldt, S., Heide, J. y Pajares, S. (2013). *Understanding video games: the essential introduction*. Nueva York y Londres: Routledge, Taylor y Francis Group.
- Eguia, J. (2012). *El videojuego como recurso para el aprendizaje estratégico en las aulas: el caso de Personatges en Joc* (Tesis doctoral, Universitat de Vic.).
- Elaachak, L., Belahbib, A. y Bouhorma, M. (2014). Towards a New Design Methodology for Serious Games Based on the Rapid Prototyping Model. En *The 1st International Workshop on Models and Algorithms for Reliable and Open Computing MAROC 2013*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Elaachak_Lotfi/publication/259685185_Towards_a_New_Design_Methodology_for_Serious_Games_Based_on_the_Rapid_Prototyping_Model/links/00b7d52d555a9ac8d500000.pdf
- Felicia, P. (2009). *Videojuegos en el aula: manual para docentes*. Bruselas: Hofi Studio (CZ). Recuperado de http://games.eun.org/upload/GIS_HANDBOOK_ES.pdf
- Frasca, G. (2007). *Play the message: play, game and videogame rhetoric* (Tesis doctoral, University of Copenhagen). Recuperado de http://www.powerfulrobot.com/Frasca_Play_the_Message_PhD.pdf
- Frasca, G. (2009). Juego, videojuego y creación de sentido. Una introducción. *Comunicación*, 1(7), 37-44.

- Recuperado de <http://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/879/623>
- Fu, F. L. y Yu, S. C. (2008). Three layered thinking model for designing web-based educational games. En *Advances in Web Based Learning-ICWL 2008* (pp. 265-274). Springer Berlin Heidelberg.
- García, B. (2009). *Videojuegos: medio de ocio, cultura popular y recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas escolares* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Girard, C., Ecalte, J. y Magnan, A. (2013). Serious games as new educational tools: how effective are they?: a meta-analysis of recent studies. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(3), 207-219.
- Goldin, C. D. y Katz, L. F. (2009). *The race between education and technology*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Gros, B. (2004). *Pantallas, juegos y educación: la alfabetización digital en la escuela*. Bilbao: Desclée.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (eds.). (2010). *Second international handbook of educational change* (vol. 23). Springer Science y Business Media.
- Huzinga, J. (1938). *Homo ludens. Proeve enner bepaling van het spel-element der cultuur*. Harlem. Traducido al español con el título: *Homo ludens*, por E. Imaz. Buenos Aires: Emece, 1957.
- Ibáñez, J. S. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 3.
- Livingston, L. (2010). Teaching creativity in higher education. *Arts Education Policy Review*, 111(2), 59-62.
- Marcano, B. (2008). JS y entrenamiento en la sociedad digital. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9(3), 93-107. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_marcano.pdf
- Marne, B., Wisdom, J., Huynh-Kim-Bang, B. y Labat, J. M. (2012). The six facets of serious game design: a methodology enhanced by our design pattern library. En *21st Century Learning for 21st Century Skills* (pp. 208-221). Springer Berlin Heidelberg. Recuperado de http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-33263-0_17#page-1
- Michael, D. y Chen, S. (2006). *Serious games: games that educate; train, and inform*. Boston: Thomson Course Technology.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21(3), 237-256.
- Morales, G., Nava, C., Fernández, L. y Rey, M. (2010). Procesos de desarrollo para videojuegos. *CULCyT*, 36-37, 25-39.
- Navarrete, J., Gómez, F. y Pérez, J. (2014). Una aproximación a los paradigmas de la teoría del videojuego. *ZER*, 19(37), 107-121.
- Navarro, A., Fernández, J. y Morales, J. (2013). Revisión de metodologías ágiles para el desarrollo de software. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4752083.pdf>
- Padilla, N. (2011). *Metodología para el diseño de videojuegos educativos sobre una arquitectura para el análisis del aprendizaje colaborativo* (Tesis doctoral, Universi-

- dad de Granada). Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/20058287.pdf>
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: learning to be creative*. Hoboken, Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- RuizVargas, M. R. (2014, December 10). Un modelo conceptual para el diseño de videojuegos educativos. Recuperado de <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/20595>
- Salen, K. y Zimmerman, E. (2003). *Rules of play - game design fundamentals*. Cambridge: MIT Press.
- Salinas, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista Pensamiento Educativo*, 20, 81-104.
- Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC: estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 56(3-4), 469-481.
- Sellami, H. (2014). An e-portafolio to support e-learning 2.0. En *Cyber behavior: concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 673-688). Hershey: Information Resources Management Association.
- Solano, C., Forero, G., Bolaños, J. C. G. y Pinilla, R. (2013). Diseño de un videojuego educativo para la enseñanza del proceso de reproducción humana. *Vínculos*, 10(1), 342-348. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/vinculos/article/view/4691/6416>
- Terrón, A. (2015). JS y formación de adultos. Recuperado de http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9618/JS_ALV.pdf?sequence=1
- Wouters, P., Van Nimwegen, C., Van Oostendorp, H. y Van Der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249.

Autores

Ciro Hernando Parra Moreno -compilador-

Doctor en Pedagogía de la Universidad de Navarra. Director de la revista *Educación y Educadores*. Decano de la Facultad de Educación, Universidad de La Sabana.

Maite Alarcón

Estudiante Maestría en Informática Educativa.
maitealdi@unisabana.edu.co

Rafael Alvira Domínguez

Doctor en Filosofía, Universidad Complutense de Madrid. Profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad de Navarra, España.
ralvira@unav.es

Marta Ardila

Doctorada en Interdisciplinary Studies of Sociology and Philosophy of Science Boston University. Profesora del Instituto de la Familia, Universidad de La Sabana, Colombia.
marta.ardila@unisabana.edu.co

Javier Bermúdez Aponte

Doctor en Gobierno y Cultura de las Organizaciones, Universidad de Navarra. Director de la Maestría en dirección y Gestión de Instituciones Educativas, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana, Colombia.
javier.bermudez@unisabana.edu.co

Aurora Bernal Martínez de Soria

Doctora en Teología y Pedagogía, Universidad de Navarra. Vicedecana de Ordenación Académica, Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra. abernal@unav.es

Oscar Boude Figueredo

Doctor en Modelos Didácticos e Interculturalidad, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Profesor del Centro de Tecnologías para la Academia y de Línea de Investigación del Doctorado en Educación, Universidad de La Sabana, Colombia.
oscar.boude@unisabana.edu.co

Marina Camargo Abello

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales —CINDE—. Directora del Doctorado en Educación, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana, Colombia.
marina.camargo@unisabana.edu.co

Andrés Chiappe

Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Caldas. Director de Línea de Investigación del Doctorado en Educación, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana, Colombia.
andres.chiappe@unisabana.edu.co

María Alejandra Corchuelo

Magíster en Informática Educativa. Egresada de la Maestría en Informática Educativa.
mariacorsa@unisabana.edu.co

Rosa Julia Guzmán Rodríguez

Doctora en Educación, Universidad de Nova.
Directora de la Maestría en Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana, Colombia.
rosa.guzman@unisabana.edu.co

Cristina Hennig Manzuoli

Doctora en Educación, Universidad de Barcelona.
Profesora del Centro de Tecnologías para la Academia y de Línea de Investigación del Doctorado en Educación, Universidad de La Sabana, Colombia.
cristina.henning2@unisabana.edu.co

María Elvira Martínez A.

Doctora en Filosofía, Universidad de Navarra.
Profesora de la Facultad de Filosofía y de Línea de Investigación del Doctorado en Educación, Universidad de La Sabana, Colombia.
maria.martinez1@unisabana.edu.co

Eduardo Menjivar

Magíster en Informática Educativa. Profesor del CTA, Universidad de La Sabana.
eduardo.menjivar@unisabana.edu.co

Alfredo Rodríguez Sedano

Doctor en Filosofía y Letras, Universidad de Navarra, y doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, IESE–Universidad de Navarra. Profesor titular, Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra y Facultad de Filosofía y Letras.

Hugo Rozo

Magíster en Informática Educativa. Profesor del CTA, Universidad de La Sabana.
hugo.rozo@unisabana.edu.co

Luz Yolanda Sandoval Estupiñán

Doctora en Educación, Universidad de Navarra.
Directora de Línea de Investigación del Doctorado en Educación, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana, Colombia.
luz.sandoval@unisabana.edu.co

Edgar Andrés Sosa

Magíster en Informática Educativa. Docente del Departamento de Estudios a Distancia, Universidad Autónoma de Manizales.
e.sos@autonoma.edu.co

Sandra Patricia Varela Londoño

Doctora en Educación, Universidad de Navarra.
Directora de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana, Colombia.
sandra.varela@unisabana.edu.co