



DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

LA UNIVERSIDAD COMO INTERFAZ.

Axiología, Ciencias de la complejidad y mundos posibles para la emergencia del aprendizaje ético para la emergencia de aprendizaje ético.

Requisito parcial para optar al título de

DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DE LA PONTIFICIA
UNIVERSIDAD JAVERIANA

2019

ESTUDIANTE:

LILIANA PATRICIA ARIAS DELGADO

DIRECTOR DE LA TESIS:

MIQUEL MARTÍNEZ MARTÍN Ph.D.

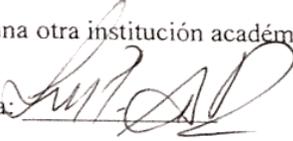
Universidad de Barcelona

Bogotá D.C.

Certificado de autoría.

Yo, LILIANA PATRICIA ARIAS DELGADO, declaro que esta tesis, elaborada como requisito parcial para obtener el título de DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS de la Pontificia Universidad Javeriana es de mi entera autoría, excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Firma:



Liliana Patricia Arias Delgado



Miquel Martínez Martín, catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Barcelona, en calidad de director de la tesis doctoral realizada por la Sra. Liliانا Arias con el título *La universidad como interfaz. Axiología, ciencias de la complejidad y mundos posibles para la emergencia del aprendizaje ético*.

INFORMA,

Que la investigación que ha llevado a cabo la doctoranda Liliانا Arias supone una aportación al conocimiento sobre la misión de la universidad en la actualidad y sobre como abordar la formación ética de los estudiantes de educación superior.

El interés de Liliانا Arias inicialmente doctoranda del Prof. Dr. Guillermo Hoyos - profesor invitado en el programa de doctorado "Educación y democracia" de nuestra universidad del que el que suscribe también era profesor- se ha centrado en el análisis de la misión de la universidad hoy y en las dificultades y limitaciones que las dinámicas políticas, sociales y económicas le imponen.

Que la doctoranda ha realizado una revisión sobre la misión y sentido de la tarea universitaria tomando en consideración los autores más destacados en tales análisis y adoptando una postura clara y asertiva al respecto que está debidamente argumentada.

Que en el ámbito social, con esta investigación se reivindica, en el momento histórico en el que nos encontramos, el derecho de toda la población que reúna las condiciones académicas a una educación superior que fortalezca la dimensión ética de la persona que accede a la universidad.

Que en el ámbito pedagógico la tesis apunta pautas claras para la formación ética y ciudadana de los estudiantes universitarios que sugieren propuestas para el diseño de políticas en materia de docencia y estudiantes en la universidad.

Respecto a la metodología, la tesis se abre camino a través de la autoetnografía como enfoque de investigación que se caracteriza por conectar la experiencia personal de la investigadora con las aproximaciones teóricas, sociales y culturales en las que basa su discurso y como vía para generar conocimiento. Destaca por la rigurosidad y cuidado por parte de la autora en el desarrollo de la apuesta que ha hecho en términos metodológicos y en el análisis crítico del discurso.

La investigación abre un escenario interesante y poco explorado para futuras investigaciones en torno la percepción del profesorado sobre la relevancia de la construcción de la identidad ética de los estudiantes en su paso por la universidad y en torno a la viabilidad de propuestas de aprendizaje ético en la universidad.

La investigación se ha llevado a cabo siguiendo los estándares de rigor científico habituales y también las orientaciones que establece el código de buenas prácticas en investigación de la Universidad de Barcelona.

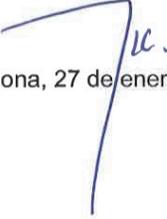


UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La doctoranda hace constar las limitaciones que considera, presenta la tesis y formula a modo de conclusión un conjunto de reflexiones y consideraciones que se derivan del estudio e investigación desarrollados sobre cada una de las "distorsiones" que identifica en la misma y que pretenden responder a la pregunta de investigación.

La tesis reúne las condiciones formales suficientes para su presentación y la bibliografía es adecuada y corresponde a las fuentes citadas y/o consultadas.

Por todo lo que informa favorablemente el depósito de la tesis titulada


Barcelona, 27 de enero de 2019

Agradecimientos

Al doctor Miquel Martínez por su generosidad.

A Guillo

Índice

RESUMEN.....	12
INTRODUCCIÓN	13
CODISTORSIÓN 1. RESIGNIFICAR LA IDEA DE UNIVERSIDAD	20
DE LA FILOSOFÍA DE LA CONCIENCIA A LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA PARA RESIGNIFICAR LA IDEA DE UNIVERSIDAD.....	22
... <i>De la Filosofía de la conciencia.....</i>	<i>22</i>
- <i>Las Crisis de los paradigmas de las ciencias</i>	<i>23</i>
... <i>A la Teoría de la Acción Comunicativa.....</i>	<i>27</i>
CODISTORSIÓN 2. LA UNIVERSIDAD COMO ESCENARIO DE FORMACIÓN ÉTICA.	50
- <i>El cultivo de la humanidad</i>	<i>52</i>
- <i>La Educación en la cibercultura.....</i>	<i>57</i>
<i>Interdisciplinariedad e intersubjetividad</i>	<i>60</i>
MUTACIONES DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO	67
CODISTORSIÓN 3. PROPUESTA DE MODELO DE FORMACIÓN ÉTICA.	74
LAS CAPACIDADES NECESARIAS PARA EL CULTIVO DE LA HUMANIDAD.....	79
- <i>La vida examinada.....</i>	<i>80</i>
- <i>Ciudadanía cosmopolita.....</i>	<i>81</i>
- <i>La imaginación narrativa</i>	<i>82</i>
POLIV Y LOS ARGUMNAUTAS. PROTOTIPO DE MODELO DE FORMACIÓN ÉTICA PARA LA FUA.A.	87
<i>¿Qué es POLIV y los Argumnautas?.....</i>	<i>87</i>
<i>¿Cómo jugar?</i>	<i>91</i>
SOBRE LAS LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN EN SU DIMENSIÓN EMPIRICA Y ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES AL RESPECTO	92
1. <i>LA OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN ÉTICA DE LOS ESTUDIANTES. 92</i>	
2. <i>LAS NECESIDADES DE LOS TUTORES DE LOS PROGRAMAS VIRTUALES DE POSTGRADO EN RELACIÓN CON LA FORMACIÓN ÉTICA DE LOS ESTUDIANTES.</i>	<i>97</i>
A MODO DE CONCLUSIONES.....	100
UN HORIZONTE DE LA PRIMERA CODISTORSIÓN COMO PRIMERA CONCLUSIÓN: LA UNIVERSIDAD COMO INTERFAZ.....	100
UN HORIZONTE DE LA SEGUNDA CODISTORSIÓN COMO SEGUNDA CONCLUSIÓN: LA FORMACIÓN ÉTICA COMO ENACCIÓN DE MUNDOS POSIBLES: LA ENDOÉTICA.	102
- <i>Modo Q de producción del conocimiento</i>	<i>103</i>
UN HORIZONTE DE LA TERCERA CODISTORSIÓN COMO TERCERA CONCLUSIÓN: EL MAESTRO COMO DISEÑADOR DE INTERFACES.....	106
BIBLIOGRAFÍA	109
APÉNDICES.....	118
APÉNDICE 1. PROPUESTA GRÁFICA DE ENTRADA AL JUEGO.	118
APÉNDICE 2. PROPUESTA AVENTURA 1	119
APÉNDICE 3. INCIDENTES CRÍTICOS	122
1. <i>Hechos cumplidos</i>	<i>122</i>
2. <i>Desgaste.....</i>	<i>123</i>
3. <i>Puntos de vista: desde el papel del tutor.....</i>	<i>124</i>
4. <i>Desde el director</i>	<i>125</i>
5. <i>Trabajo en equipo</i>	<i>127</i>

6. <i>¿Buena imagen?</i>	128
7. <i>SS por EH</i>	130
8. <i>El foro</i>	131
9. <i>Grosero</i>	132
10. <i>Conducto regular</i>	133
11. <i>Problemas de comunicación</i>	134
12. <i>El engaño.</i>	136
13. <i>Mensaje de bienvenida</i>	137
14. <i>Mala comunicación</i>	138
15. <i>Descaro</i>	139
16. <i>El trabajo fantasma</i>	141
17. <i>Quejas</i>	142
18. <i>Normas</i>	142
APÉNDICE 4. CONSENTIMIENTO INFORMADO	144
APÉNDICE 5. ¿CÓMO PIENSA QUE LOS ESTUDIANTES PUEDEN APRENDER MEJOR LOS CONTENIDOS ÉTICOS?	145
APÉNDICE 6. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA PRÁCTICA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL.	148
APÉNDICE 7. ¿CÓMO SE TENDRÍA QUE MOSTRAR EL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS ÉTICAS EN LOS ESTUDIANTES?.....	153

Gráficos

Gráfico 1 Género.....	93
Gráfico 2 Años que lleva trabajando como profesor universitario	94
Gráfico 3. Pregrado/postgrado	94
Gráfico 4 ¿Cómo aprender mejor los contenidos éticos	95
Gráfico 5 competencias relacionadas con la práctica de la responsabilidad social.	96
Gráfico 6 ¿Cómo se tendría que mostrar el profesorado universitario para favorecer el desarrollo de las competencias éticas en los estudiantes?.....	97
Gráfico 7. Aprendizaje basado en problemas	145
Gráfico 8 Diagnóstico de casos reales	145
Gráfico 9 Dilemas	145
Gráfico 10 Discusiones y reflexiones de todo el grupo	146
Gráfico 11 Lecturas específicas con seminarios en clase	146
Gráfico 12 Lecturas específicas con trabajo autónomo	146
Gráfico 13 Prácticas	147
Gráfico 14 Trabajos sobre temas de carácter ético	147
Gráfico 15 Reconocer las propias capacidades y limitaciones	148
Gráfico 16 Autocontrolarse.....	148
Gráfico 17 Tener claridad acerca del propio criterio	148
Gráfico 18 Saber tomar decisiones de manera autónoma	149
Gráfico 19 Actuar mostrando coherencia entre juicio y acción.....	149
Gráfico 20 Argumentar éticamente en la toma de decisiones.....	149
Gráfico 21 Tomar decisiones profesionales considerando elementos éticos.....	150
Gráfico 22 Comprender críticamente.....	150
Gráfico 23 Ponerse en el lugar del otro.....	150
Gráfico 24 Ser asertivo.....	151
Gráfico 25 Ser emprendedor/a en la búsqueda del bien común.....	151
Gráfico 26 Diálogo con expertos	151
Gráfico 27 Trabajar colaborativamente en grupos heterogéneos.....	152
Gráfico 28 Respetar a los estudiantes siendo equitativo en el trato	153
Gráfico 29 Saber promover el pensamiento reflexivo	153
Gráfico 30 Aplicar estrategias que fomenten el trabajo colaborativo-cooperativo.....	153
Gráfico 31 Integrar en los contenidos de aprendizaje temas socialmente controvertidas.....	154
Gráfico 32 Impartir la docencia de acuerdo con el programa presentado.....	154
Gráfico 33 Evaluar según los criterios establecidos en el programa	154
Gráfico 34 mostrar honestidad en la actividad académica.....	155
Gráfico 35 Hacer evidentes las implicaciones sociales hacia su profesión	155
Gráfico 36 Desarrollo de actividades solidarias externas a la universidad.....	155
Gráfico 37 Fomentar las implicaciones de los estudiantes en procesos de mejora de la vida universitaria	156

Ilustraciones y tablas

Ilustración 1. Ejes de los énfasis formativos. (Avances del dello Areandino).....	17
Ilustración 2. Impacto regional de la práctica pedagógica 2018-II. Fuente: Informe de autoevaluación.....	18
Ilustración 3. Docentes del programa de Licenciatura en Pedagogía virtual 2018-II. Fuente: Informe de autoevaluación.....	20
Ilustración 4. Las revoluciones científicas. Fuente: propia a partir del texto de Kuhn.....	23
Ilustración 5. Transiciones en la relación del conocimiento. Fuente: propia a partir de Popper.	26
Ilustración 6. Tipos de universidad. Fuente: propia a partir de Borrero.	31
Ilustración 7. Desafíos de la universidad pública. Fuente: Propia a partir de De Sousa	47
Ilustración 8. Interdisciplina. Fuente: propia	60
Tabla 9. La comunicación y el mundo de la vida. Fuente: propia	61
Tabla 10. Comunidad. Fuente: propia a partir de Narratopedia colectiva	63
Ilustración 12. Elementos de un sistema. Fuente: propia a partir de Sanvises.....	73
Ilustración 13. Modelo de formación ética. Fuente: propia.	78
Tabla 14. Ámbito, Capacidad, Acción, Dimensión. Fuente: propia	86
Ilustración 15. Fases del incidente crítico. Fuente: Arias y Peñalosa, 2015	98
Tabla 16. Modos 1,2 y Q de producción de conocimiento. Fuente: propia a partir de Gibbons	104

Lista de términos o abreviaciones

FUAA: Fundación Universitaria del Área Andina

GREM: Grupo de investigación en educación moral de la Universidad de Barcelona

MEN: Ministerio de Educación Nacional de Colombia

NBICS: Nano Bio Info Cogno Socio ciencias

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

Resumen

La tesis doctoral que se presenta desarrolla la idea que la universidad como sistema complejo es un espacio propicio para la construcción de la identidad universitaria de sus estudiantes y profesores y para su formación ética y moral. Se buscó modelar horizontes posibles pertinentes para provocar el aprendizaje ético en un grupo de profesores de la Licenciatura en Pedagogía Infantil virtual de la Fundación Universitaria del Área Andina.

El método-producto es la autoetnografía, como enfoque de investigación que se caracteriza por conectar la propia experiencia personal con las aproximaciones teóricas, sociales y culturales, como vía para generar conocimiento. Lo que permitió resignificar la idea de universidad como escenario de aprendizaje ético; proponer un endoética como marco conceptual que guíe la enacción de mundo posibles y bocetar la idea del maestro como diseñador de interfaces, entendidas como una fisura a través de la cual echar un vistazo al mundo para comprenderlo y crearlo.

Palabras clave: complejidad, interfaz, universidad, formación ética, autoetnografía.

Abstract

The philosophical doctor thesis presented, develops the idea of the university as a complex system. This system is an appropriate space to the building of the university identity in its students and professors and to their ethical and moral formation. It was oriented to design possible and proper horizons to provoke the ethical learning in a group of professors at the online bachelor in children pedagogy at the Fundación Universitaria del Área Andina.

The method-product is a self-ethnography, as researching approach characterized by connecting the proper personal experience with the theoretical, social and cultural approaches as a way to develop new knowledge. It permitted to improve the meaning of the idea of a university as a scenario for ethical learning, to propose an Endoethic as a conceptual framework which, guides to enact possible worlds and to sketch the idea of the professor as interfaces designer, understood as a crack throughout the one it is possible to have a vision of the world to comprehend it and create it.

Keywords: complexity, interface, university, ethical formation, self-ethnography.

Introducción

Punto de fuga¹

Pues bien, más exactamente la complejidad del mundo, la sociedad, la naturaleza y la vida consiste en los cruces, correspondencias, complementariedades, simetrías y asimetrías, en la conmensurabilidad tanto como en la inconmensurabilidad entre tiempos, escalas y densidades temporales diferentes. Esta idea es fundamental a fin de comprender lo que significa “real” y “realidad”. Así, desde este punto de vista, la complejidad de un fenómeno estriba en las correspondencias –o no– entre escalas temporales, ritmos y velocidades diferentes, de cuyos entrelazamientos resulta tanto, de un lado, la comprensión acerca del carácter mismo de un fenómeno dado, como la estructura, la dinámica y las características ontológicas mismas del fenómeno considerado. Es exactamente esta imbricación de tiempos diversos, plurales los que definen la complejidad de un fenómeno. (Maldonado y Gómez-Cruz, 2014)

Una niña, descalza, vestida apenas con un trozo de tela, corre gritando. A lo lejos se oyen el relincho y los cascos de los caballos y los gritos de la chusma². Las mujeres corren adentro de la casa. Un cuarto de paredes de madera y barro, con tierra por piso. Levantan unas tablas que tapan un hueco en la tierra y allí entierran a los tres niños. La niña que apenas puede respirar, tapa sus oídos, como si eso le evitara o le minimizara el sonido de los gritos y las balas. Este relato, variado por la imaginación infantil que lo mantiene tercamente en mi cabeza, lo escuché en primera persona de mi bisabuela y en tercera persona de mi madre y de algunas de las mujeres y hombres que constituyeron mi familia extendida durante mis primeros años de vida. A la par escuchaba las promesas sobre lo que la educación podría hacer en mi destino, especialmente el acceso a la universidad. Sin embargo, a medida que

¹ Uso la expresión punto fuga para señalar cómo somos fruto de la intersección de planos. El punto de fuga se define como un lugar geométrico impropio, en el que confluyen varios planos. Aprender a usar los puntos de fuga permite hacer dibujos más creíbles, pero, además, proyectar imágenes imposibles en la realidad. (Gardey y Pérez Porto, 2013)

² La chusma fue el nombre que se les dio a los campesinos (conservadores o liberales) que tomaron las armas durante la época de “la violencia” (Sánchez y Peñaranda, 1991) bipartidista en Colombia. Entraban a las haciendas a saquearlas. Algunos niños eran robados o abusados.

avanzo en el nivel educativo me encuentro con un sistema educativo insuficiente, descontextualizado, empobrecido.

Las discusiones sobre la necesidad de reformar la universidad para que responda más directamente a las urgencias de la sociedad, tienen mucha relevancia en cuanto nos obligan, como sociedad, a volver la mirada críticamente hacia una institución que guarda estrecha relación con el desarrollo social y cultural de los pueblos. Sin embargo, las reflexiones han girado prioritariamente alrededor de temas como la pertinencia y la calidad. La primera asociada a las necesidades que la sociedad tiene de alcanzar la competitividad económica cifrada en el desarrollo tecnológico y productivo; la segunda, a ocupar mejores posiciones en los rankings mundiales. Todos estos aspectos son de una importancia irrefutable, sin embargo parece que hay un vacío. No todo en lo que se desarrolla la universidad parece necesitar de un indicador para justificar su existencia. No todo lo que se hace en la universidad debe justificarse a partir de su posibilidad de representar ganancia. O no por lo menos en la reducción a la ganancia económica en la que ha caído nuestra sociedad, que transforma *la educación como mercancía y no como derecho* (Hoyos, 2011).

Estas discusiones no se limitan al ámbito del país. Los casos más conocidos se han dado en Europa a partir de la reforma de Bologna, que ha llevado a maestros como Marius Reiser a renunciar, porque ya no se consideran capaces de defender un sistema que ya no está comprometido con la formación integral de la personas sino con la productividad económica del mercado. Reiser asegura que de lo que se trata la reforma es de estrategias de marketing, capacidad competitiva, procedimientos de reclutamiento y reclutamiento de maestros universitarios a lo largo y ancho de Europa; del *management* de las universidades; la creación de un espacio comercial apoyado en el saber; el aseguramiento de la calidad; la eficiencia y la concepción precisa del estudio; de sinergias y del potencial para la innovación y el desarrollo social y económico. Llama la atención sobre la ausencia de propuestas en las que el saber, el conocimiento y la inteligencia son valores que se buscan y se aman por lo que son en sí mismos y sí en cambio hay un tono de materialismo y utilitarismo (Reiser, 2009).

Como en Bolonia, en Colombia, la propuesta de reforma de la Ley 30 de 1992 pretende cambiar la naturaleza de la universidad. Lo primero que llama la atención es el Artículo 1o, del título I denominado fundamentos de la educación superior; el artículo contiene: “La educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”. En su lugar el documento de la reforma empieza declarando que:

“La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado”(Artículo 2). Cercena de un tajo el carácter procesual y lo limita a los resultados. Otra de las transformaciones son: “a) Seguir disminuyendo el espacio de lo público, b) ensanchar el espacio de lo privado, c) endurecer la aplicación de la flexibilidad laboral y contratar solo el “recurso” necesario en el proceso de producción, d) definir de una vez por todas que el peso en la toma de decisiones y el nombramiento del gobierno universitario es un asunto de empresarios, no de intelectuales o académicos (Restrepo Domínguez, 2011).

Al proponer *universidades con ánimo de lucro* el Gobierno Nacional, pretende justificarse en el cuestionable éxito que han tenido en Brasil, México y Estados Unidos, con la excusa de aumentar la cobertura a un 50% en 2014; sin embargo, las experiencias en los países han demostrado que la oferta es de mala calidad y la deserción de los estudiantes en lugar de disminuir aumenta. Lo que más bien se buscaba era dar la *patente de curso* a las universidades de mala calidad que en Colombia ya son muchas (Piedrahita, 2011), sin importar el ciudadano que lleno de ilusiones, detrás del sueño de mejorar su vida invierte sus limitados recursos.

Esta fue la motivación inicial para plantear como pregunta de investigación: ¿Qué horizontes posibles se pueden dinamizar en las perspectivas ético pedagógicas de los profesores universitarios? El objetivo general del proyecto proponer un marco de referencia para modelar horizontes posibles que permitan la emergencia de conocimiento ético de los tutores virtuales del programa de Licenciatura en Pedagogía infantil virtual de la Facultad de Educación de la Fundación universitaria del Área Andina.

Para lo cual es necesario:

- Resignificar la idea de universidad de manera que permita comprender su rol como mediadora de cultura.
- Comprender la idea de universidad como escenario de aprendizaje ético, en la que el profesor es diseñador de interfaces a través de las cuales el estudiante puede echar un vistazo al mundo.
- Proponer un modelo de formación ética que conduce a prototipar la estrategia pedagógica POLiv y los Argumnautas.

Para lograr completar los objetivos he seleccionado la autoetnografía como metodología y producto de este informe de investigación doctoral. “La autoetnografía es un enfoque de investigación y escritura que busca describir y analizar sistemáticamente (grafía) la experiencia personal (auto) con el fin de comprender la experiencia cultural (etno)” (Ellis, 2004; Holman, 2005). El proceso de escritura de una autoetnografía implica tomar momentos claves pasados para resignificarlos (Autobiografía) e identificar las prácticas culturales (etnografía) desde la vivencia interna en un sistema cultural. Esta experiencia pesonal se debe analizar y hacerla comprensible y, de alguna manera, homologable a quienes están afuera y adentro del sistema cultural. Para lograr esto, el autoetnógrafo puede necesitar comparar y contrastar la experiencia personal con los referentes teóricos del campo, interactuar con miembros de la misma cultura investigada y analizar *artefactos culturales relevantes* (Boylorn, 2008; Denzin, 2006). Este informe de investigación cuenta con la construcción de un marco conceptual, que permitió comprender la idea de universidad como interfaz para la emergencia de aprendizaje ético.

He decidio dirigir mi tesis doctoral a los profesores universitarios del programa virtual de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria del Área Andina (FUAA). La FUAA “... es una entidad de derecho privado, de utilidad común y sin ánimo de lucro, dotada de Personería Jurídica, autonomía administrativa y patrimonio independiente, sometida a la Constitución Política y leyes de Colombia”. La síntesis de la misión que también es visible en el portal web expresa: “Contribuir al desarrollo sostenible con calidad y pertinencia mediante la apropiación, aplicación y transferencia de conocimiento y la

formación integral y permanente de personas, desde un enfoque humanista, y de pensamiento crítico y reflexivo” y como síntesis de su visión: “Areandina será una Institución de Educación Superior, con impacto en las regiones de Colombia, reconocida nacionalmente por su contribución a la transformación social.” (Filosofía del Área Andina).

La FUAA está trabajando en el sello areandino, entendido “Como en una red neuronal o un sistema digital, los nodos constituyen centros de integración significativos que maximizan y convierten en acciones o procesos, diferentes estímulos”. (Avances en la implementación del sello areandino). Los nodos son visibles en la siguiente gráfica:



Ilustración 1. Ejes de los énfasis formativos. (Avances del sello Areandino)

La preocupación por el rol social y la postura ética de universidad en la FUAA no es nueva. Como todas las instituciones de educación superior tiene un comité de ética, asociado al área de investigación. Funciona como un órgano asesor y de aval ético a las investigaciones que se desarrollan en la FUAA. La división de responsabilidad social, lidera estrategias como *Súper ético*, presente desde 2015 y cuyo objetivo es “mejorar las relaciones en la institución”, además de generar apropiación del código de ética y buen gobierno. Los súper poderes que promulga son: “excelencia, innovación, respeto, responsabilidad, liderazgo, transparencia y solidaridad”. Una de las iniciativas que más me llamó la atención y que sin duda representa

un antecedente a esta propuesta, fue el modelo pacicultor, del 2014. Una iniciativa del Ministerio de Educación de Colombia (MEN), la Fundación Universitaria del Área Andina y la Corporación Observatorio para la Paz materializada a través de una serie de talleres e iniciativas de investigación compartida que allanaran el camino para una educación en el marco de la firma un acuerdo de paz, con la guerrilla de las FARC, lo que representaba un reto para las universidades no solo frente a la producción de conocimiento pertinente, sino por que las invitaba a tener en cuenta a los actores armados y sus características en sus proyecciones de inclusión.

El programa de Licenciatura en Pedagogía infantil en modalidad virtual, con Resolución No. 6357 del 23 de Mayo de 2013 - 7 años, enuncia como objetos de estudio la pedagogía, la primera infancia y la pluriculturalidad y expresa su apoyo en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El diseño curricular busca desarrollar competencias para enseñar, formar y evaluar. (Areandina). Al final del año de 2018, momento en que se da cierre a este informe de investigación, el programa contaba con 878 estudiantes de los cuales 510 hacían presencia con prácticas en 10 departamentos del país.

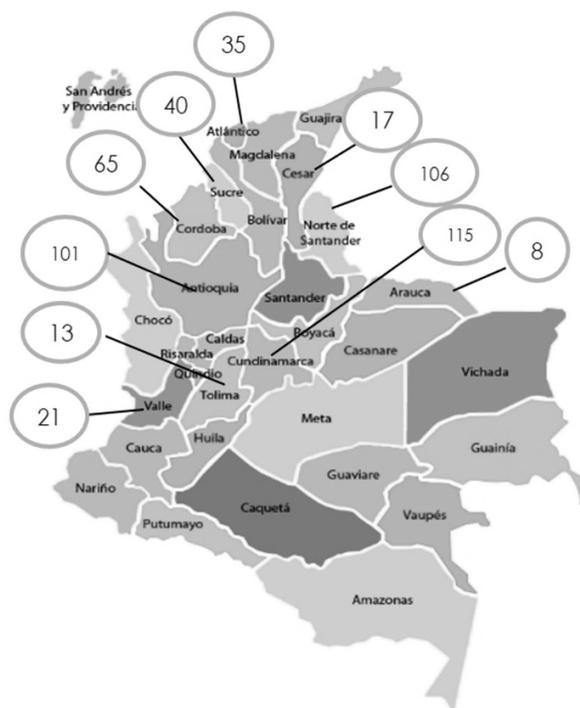


Ilustración 2. Impacto regional de la práctica pedagógica 2018-II. Fuente: Informe de autoevaluación

Ser tutor virtual en la FUAA me ha significado trabajar en equipo con expertos temáticos, expertos en diseño instruccional y diseñadores gráficos, lo cual constituye un reto para los profesores que estamos acostumbrados a la libertad de cátedra. De otro lado se modifican las funciones sustantivas de la práctica pedagógica, es decir, planear, desarrollar y evaluar. En el caso de la virtualidad bajo el modelo de la FUAA se hace las veces de tutor y de diseñador de contenidos. En algún momento hice las veces de diseñador de contenidos, construí con el equipo, el contenido del curso a partir de un syllabus que la universidad me asignó; propusimos las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación, así como la localización y selección de los recursos para ampliar la información, pero no desarrollé lo propuesto. En otro momento asumí el rol de tutora, mas que nada por curiosidad frente a lo que proponía. Aquí básicamente solo acompañé a los estudiantes en el desarrollo de los módulos. Confieso que esta tarea fue frustrante pero encontré en la retroalimentación una oportunidad enorme para seguir aplicando mis conocimientos de los temas y de la pedagogía en sí misma. Gracias al libro de Eric Jensen: “Poor Students Rich Teaching Mindsets for Change Raising” (2016) entendí, entre otras cosas, que la retroalimentación completa, clara y consisa contribuye a aumentar el aprendizaje de los estudiantes.

Para 2018-II la planta docente estaba conformada por 16 profesores, 11 mujeres y 5 hombres. El 100% tiene nivel de maestría y 6 adelantan estudios de doctorado.

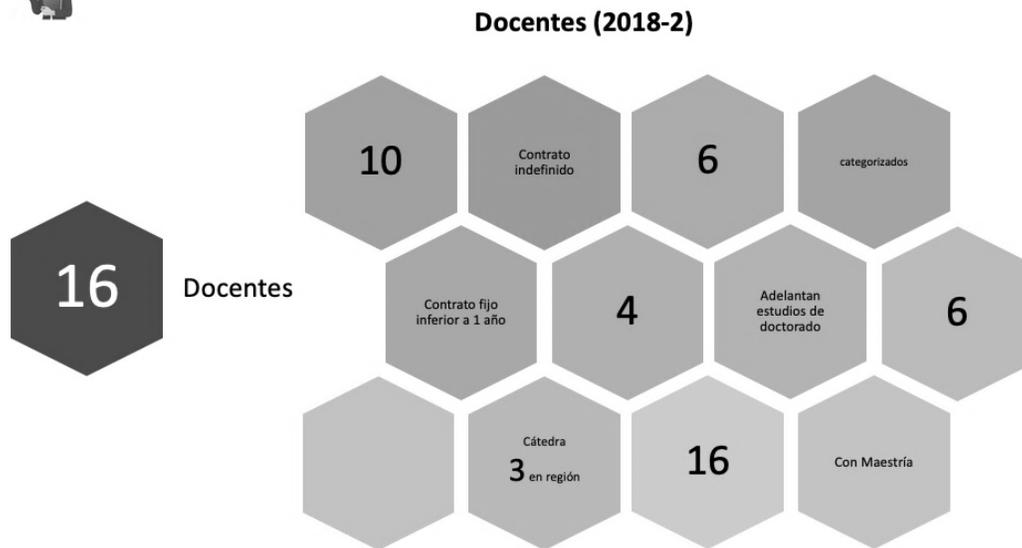


Ilustración 3. Docentes del programa de Licenciatura en Pedagogía virtual 2018-II. Fuente: Informe de autoevaluación

El texto está organizado en tres codistorciones³ la primera, resignificar la idea de universidad permite hacer una mirada exo de la idea de universidad, su origen, su deber ser a lo largo de diferentes etapas y autores. Esta mirada pretenda ayudar a entender como llegar a significar tanto como mediadora de cultura. La segunda codistorción, la universidad como escenario de formación ética, ofrece las bases teóricas para acercar la formación de profesionales idóneos capaces y competentes con la formación de ciudadanos activos, como posibilidad para la universidad. En la tercera codistorción, propuesta de modelo de formación ética, se presenta las bases teóricas de un modelo de formación ética y se prototipa la estrategia pedagógica POliv y los Argumnautas.

Codistorción 1. Resignificar la idea de universidad

Las historias y lazos familiares no son claros, he tejido con algunos retazos una historia parcial. Crecí entre ancianos, escuchando los relatos de maltrato a las mujeres de mi familia.

³ Los puntos de fuga son necesarios para trazar la perspectiva (desde el arte) o codistorción (desde la endofísica) que varía de acuerdo con la posición del espectador. Esta metáfora me resulta útil porque lo que sigue a continuación es una recopilación teórica que armé para darme una perspectiva de mundo. Mi posición en cada codistorción influyó en la selección de los autores y lecturas.

Ellas fueron campesinas que sacaron a sus hijas del campo para darles una oportunidad de educación en las cabeceras municipales. Rompieron los estándares de mujer de la época, se emanciparon, a la fuerza, de contextos de maltrato y violencia. Ellas no sabían leer, ni escribir, ni firmar. Así que cuando entré al colegio les daba “clases” usando las mismas estrategias que, en el colegio, usaban conmigo para enseñarles. Éste constituye el primer acercamiento a lo que sería mi forma de vida y fue definitivamente el escenario en el que viví una ética del cuidado⁴, que hasta ahora es el fondo de las decisiones que me llevan a decantar el tema y orientación de la investigación doctoral.

Hice una primera carrera con la firme convicción de que me ayudaría a *cambiar el mundo*, trabajé con chicos menores (7 a 18 años) usuarios y abusadores de sustancias psicoactivas; durante 4 años acompañé sus procesos de rehabilitación, pero me desencanté por la altísima tasa de recaída. Me sentía frustrada al ver cómo las familias y en especial los entornos escolares se convertían en los principales focos de acceso a las drogas y a la delincuencia. Mi padre fue asesinado en esa época, situación que sin duda contribuye a pensarme un cambio de vida, sentirme útil, encontrar mi misión. Decidí estudiar otra carrera, que pagué con mis ahorros y mi trabajo. Esta vez vi en el ejercicio de la docencia una posibilidad más contundente de hacer cambios, hasta que en 5 semestre, al iniciar las prácticas, me estrellé con el sistema educativo. Hay que reconocer que gracias al modelo de acompañamiento de la universidad me mantuve y me adentré como investigadora en semilleros de investigación sobre la formación de maestros. Durante unos años me moví entre lo institucional y lo no institucional, en la maestría me decanté por los entornos no escolarizados. Sin embargo, a través de un proyecto de investigación tuve la oportunidad de viajar, conocer y trabajar con alrededor de 850 aulas de preescolar no escolarizado y esta experiencia me devolvió la esperanza. De regreso en la universidad, como profesora en formación, retomé el interés por repensarme el papel de la universidad y la formación de maestros en particular.

Es aquí en donde entra a mi vida Guillermo Hoyos. Bajo su tutoría construyo este primer texto de Resignificar la idea de universidad, que ha sido publicado parcialmente en un

⁴ Hago esta afirmación basándome en la siguiente definición: “La ética del cuidado se basa en la comprensión del mundo como una red de relaciones en la que nos sentimos inmersos, y de donde surge un reconocimiento de la responsabilidad hacia los otros” (Alvarado García, 2004).

módulo, que lleva por nombre “La universidad como mediadora de cultura”⁵, dirigido a los profesores de la FUAU.

De la filosofía de la conciencia a la teoría de la acción comunicativa para resignificar la idea de universidad

La misión de la universidad hoy, como lo fuera para la del neokantismo y también para la de Ortega, sólo puede ser cumplida a partir de un diálogo que permite relacionar y conjugar los saberes de las ciencias y las humanidades de suerte que lo que para las ciencias constituye su fortaleza como ‘ciencias’ sea complementario de lo que para las humanidades ha sido su virtud, es decir, su flexibilidad y tolerancia para ‘comprender’
(Hoyos, 2008).

El problema de la mercantilización de la educación tiene sus raíces en la positivización de las ciencias sociales. Una consecuencia muy evidente es la cosificación de todas las acciones de los individuos, de lo que saben muy bien los sistemas de aseguramiento de calidad de la educación superior para los que sólo lo que se puede medir cuenta. Mientras los indicadores sean la única referencia (aumentar el número de inscritos, reducir las tasas de deserción, número de artículos publicados, número de profesores con doctorado, etc.) las soluciones serán superficiales e insuficientes, se hace necesario ampliar las posibilidades para comprender su complejidad. Esto justifica la propuesta de un cambio de paradigma para la educación colombiana: de la filosofía de la conciencia a la teoría del actuar comunicacional para resignificar la idea de universidad.

... De la Filosofía de la conciencia⁶

El punto de partida es el cambio de Paradigma⁷, del que ya habló Kuhn en “La estructura de las revoluciones científicas”, en donde muestra como todo conocimiento científico es inseparable de su contexto social e histórico.

⁵ Se puede acceder al tráiler del módulo a través de la siguiente dirección: <https://vimeo.com/229721170>

⁶ Platón y Edmund Husserl citados por Guillermo Hoyos, para explicar lo que significa el cambio de paradigma, en el que el investigador puede ser participante (Hoyos, 2008).

⁷ “(...) considero a éstos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1962, p.12).



Ilustración 4. Las revoluciones científicas. Fuente: propia a partir del texto de Kuhn

Lo que impulsa la *Revolución científica*⁸ es la transición de un paradigma a otro, su punto detonante son las *anomalías*⁹ presentes en los periodos llamados de *ciencia normal*¹⁰, para las cuales el ejercicio científico no encuentra una respuesta satisfactoria. La ciencia normal entra en *crisis*¹¹, la comunidad científica empieza a generar debates acerca de los métodos emergentes para remediar esa crisis y finalmente, esa comunidad científica empieza su adhesión a unas nuevas teorías, conceptos, métodos y valores.

Con Kuhn se hace evidente una creciente desconfianza en un método único, universal, hegemónico y normativo para construir conocimiento científico. Al descentralizar el método se da paso a la *imaginación científica*¹². Del conocimiento se dice que es relativizado y que las teorías científicas son inconmensurables, es decir, que los paradigmas son intraducibles desde el aspecto práctico, metodológico y axiológico.

-Las Crisis de los paradigmas de las ciencias

⁸ El libro, La estructura de las revoluciones científicas, en su capítulo IX hace una caracterización de estas revoluciones, y hace énfasis en que las ciencias no son acumulativas sino construcciones mentales sobre información aun no elaborada.

⁹ La anomalía es entendida como una violación de las expectativas proporcionadas por el paradigma dominante (Kuhn, 1962, p.92)

¹⁰ La ciencia normal es definida por Kuhn como “investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior.(Kuhn, 1962, p.92).

¹¹ La crisis es un momento de inestabilidad en el que hay un descontento por lo establecido. Para Kuhn son condición necesaria para que se de la revolución. (Kuhn, 1962. P.127)

¹² Esa imaginación científica que describe el autor como una transformación del mundo en el que se desarrolla el trabajo científico en un paradigma establecido. (Kuhn, 1962, p.27).

Son varios los autores que hicieron evidente la crisis de las ciencias. Para Heidegger la crisis de la filosofía radicó en que se abandonó al-ser-como-elemento-del-pensar, al limitarse a la interpretación técnica del pensar: “Se juzga el pensar conforme a un criterio inadecuado. Este juicio es comparable al procedimiento que intenta valorar la esencia y las facultades de los peces en función de su capacidad para vivir en tierra seca” (Heidegger, 2000, p.1).

Edmund Husserl, se refiere a la crisis de la científicidad de la ciencia, que radica en la *ceguera* causada por la certeza de prosperidad, evidente en el desarrollo de las industrias y en el aparente dominio de la naturaleza, que impidió ver los problemas de la *auténtica humanidad*, es decir, los de su *sentido y sinsentido*, los que tratan de su devenir histórico. La crisis de la ciencia hace referencia el esfuerzo de las ciencias sociales por traducir los paradigmas de las ciencias naturales para explicar los fenómenos sociales, con la intención de ganarse la categoría de ciencia (Hoyos, 2010).

La histórica dicotomía entre las ciencias naturales y las ciencias sociales ha convocado a varios investigadores que han aportado desde diferentes, tiempos, contextos, disciplinas y puntos de vista a la remediación de esta dicotomía. Uno de los cuales es Emile Durkheim (Durkheim, 1985) quien logra identificar el *hecho social*¹³ como el objeto propio de las ciencias sociales. Esto quiere decir que lo caracteriza como un fenómeno externo al sujeto, y que posee un efecto de coacción sobre éste. La postura organicista del autor propone que los colectivos sociales funcionan como *‘organismos* formados por diferentes partes, que cumplen diferentes funciones. Estos organismos comparten unas representaciones a partir de las cuales se organizan, cuando hay una manifestación que no se ajusta al funcionamiento del sistema se dice que es patológica.

Desde este punto de vista la investigación social se reduce a la comprobación de las leyes generales que rigen a una sociedad, y permite que se den varios tipos de explicaciones como la sistémica, funcional, genética, por intenciones, deductiva a partir de inducciones previas,

¹³ El hecho social para Durkheim se explica en el sentido de su capacidad como cohesionador social, es por esto que sólo puede comprenderse en medio de las relaciones sociales en las que se da.

deductiva a partir de axiomas, silogista, y semántica. En todas estas el observador se mantiene a distancia del objeto, lo que le permite moverse para cambiar la perspectiva de acuerdo a los resultados que busca.

La actitud del investigador social ya había sido tratada hacia 1917 por Max Weber, en sus *Ensayos sobre metodología sociológica* en donde se interpela frente al investigador como agente en el proceso de investigación, no ya como simple observador (científico natural), el científico social establece una relación con las *acciones sociales*¹⁴ que investiga. Esa relación es de *interacción*, es decir, es una acción que persigue una intencionalidad, lo que le imprime un carácter de racional, en tanto comprensible (ponerse en el lugar del otro) y explicable (Weber, 1917).

Hacia 1971 aparece *La lógica de la investigación científica*, en donde Popper hace una transición de la acción social weberiana a la *acción social significativa* lo que implica enmarcarla en la situación en la que se produce, a partir de las coordenadas del *mundo físico*¹⁵, el *entorno social*¹⁶ y las *instituciones sociales*¹⁷. Supera así la posición hermenéutica del fin comprensivo de las ciencias sociales y se centra en un fin positivista, la explicación, a partir de un método inductivo de investigación, que sitúa el hecho social en un esquema lógico donde ese hecho o fenómeno es la conclusión del proceso investigativo (Popper, 1971).

Con Popper se pueden ver varias transiciones:

Del saber seguro	Al hipotético
De la verificación	A la <i>falsación</i> ¹⁸
De la inducción	A la probabilidad
De la posesión de la verdad	A una búsqueda de la verdad
Del pensamiento dogmático	Al pensamiento crítico

¹⁴ La acción social es para Weber la unidad de análisis de los científicos sociales, estas acciones solo se pueden comprender a partir de conocer el sentido y los valores que los agentes dan a las acciones.

¹⁵ El mundo físico está conformado no solo por los objetos, sino también por todas las propiedades de este mundo (gravedad) que puede ser el medio pero también el obstáculo para la realización de las acciones sociales.(Popper, 1971).

¹⁶ El entorno social es el conjunto de intenciones y metas de otros seres humanos (Popper, 1971)

¹⁷ Las instituciones determinan la naturaleza social de la acción (Popper, 1971)

¹⁸ La falsación consiste en la refutación por la vía de la experiencia.

Hay en este enfoque, sin embargo, una marcada preponderancia de la razón, y una preocupación por lograr un análisis objetivo, causal y no la mera inteligibilidad de los fenómenos sociales.

Hacia 1923 se constituye en Alemania la Escuela de Frankfurt, en un contexto de tragedia económica y social. Algunos de sus representantes fueron Theodor Adorno y Max Horkheimer en esta escuela nace la teoría crítica de la sociedad en oposición a la denominada teoría tradicional. Esta escuela en un inicio y por la guerra se desplaza hacia París, luego hacia los Estados Unidos, al final de la guerra algunos de sus representantes se quedan en Estados Unidos otros vuelven a Alemania. Buena parte del espíritu de la primera Escuela de Horkheimer y Adorno queda recogida en su manifiesto: *Dialéctica de la Ilustración* (Adorno y Horkheimer, 2007) algunas de sus reflexiones se dan en torno a la necesidad de poner el esfuerzo de los científicos ya no reducido a su dimensión teórica, sino en transformar el mundo.

Más recientemente los paradigmas de la complejidad y de los estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad, nos desmontan el mito de poder asir la verdad, pues ya no sólo cabe la verdad sino también el error y aquellos conocimientos como los saberes ancestrales y el conocimiento común, uno de los principios que rodean el *Strong Program*. Una de las corrientes de la sociología de la ciencia, es la *Reflexividad*, que invita a la ciencia a volverse sobre sí misma. La complejidad logra demostrar que la naturaleza es tan amplia que no es posible llegar a conocerla totalmente, y de alguna manera tampoco es necesario. Latour, Morin, Foucault, nos hacen caer en la cuenta que la investigación en ciencias sociales puede llegar a comprender ampliamente un fenómeno social, sin embargo, resulta frustrante percatarse de la fragilidad de la realidad, pues el mismo acto de posar la mirada sobre un hecho particular ya lo modifica (Latour y Woolgar, 1995; Morin, 2006; Foucault, 1975).

¹⁹ Esta ilustración se basa en la sesión de clase del Curso Común del doctorado en Ciencias Sociales y humanas

La acción entonces ya no es reduccionista, totalizadora, sino universalista. Edgar Morin lo explica mejor:

Hemos creído que el conocimiento tenía un punto de partida y un término; hoy pienso que el conocimiento es una aventura en espiral que tiene un punto de partida histórico, pero no tiene término, que debe sin cesar realizar círculos concéntricos; es decir, que el descubrimiento de un principio simple no es el término; reenvía de nuevo al principio simple que ha esclarecido en parte (Morin, 2006, p.28).

... A la Teoría de la Acción Comunicativa

“No es el filósofo, son los ciudadanos los que deben tener la última palabra”
(Habermas y Rawls, 1998, p.172)

Aunque el paradigma empírico-analítico no sobra, tampoco es suficiente, la *pretendida* objetividad o neutralidad no sólo no es condición *sine qua non* sino afortunadamente tampoco necesaria a la hora de acercarse a los hechos sociales. Paradigmas más críticos y participativos como *La teoría del actuar comunicacional* proponen una objetividad que no se limita a la simple descripción de los hechos sociales, sino que implica una actitud reflexiva, dialógica y participante, que implica transitar entre el subjetivismo y la intersubjetividad. El participante virtual de Habermas, hace un ejercicio de descontextualización de su *mundo de la vida*, para ponerse, lentamente, en los zapatos de su interlocutor por medio de la comunicación. Es en la intersubjetividad en donde puede aproximarse más al conocimiento del objeto de estudio, porque reúne los diferentes ángulos y puntos de vista y cada uno aporta una pieza de ese rompecabezas infinito que es la realidad (Hoyos, 2009).

La teoría de la acción comunicativa permite que el investigador social descienda de un estado subjetivo al mundo de la vida, en que se encuentra con el otro o los otros y puede poner a dialogar sus mundos, sin negarlos o eliminarlos sino antes bien conviviendo pacíficamente. El educador es un investigador científico por la naturaleza de su acción, se prepara para enseñar las herramientas que los ciudadanos tienen para habitar en el mundo.

La intersubjetividad debe ser ética y tiene que partir de un verdadero deseo de actuar comunicativamente y más cuando hemos afirmado al iniciar este texto que *la educación es comunicación* cualquiera que sea el campo desde donde el maestro desempeña su labor (en el aula, en el diseño de material didáctico, en los departamentos de educación de instituciones no educativas, en la investigación, etc.). Los agentes comunicativos siempre tienen una intención que influye en la elección de qué comunicar, desde ésta perspectiva ¿Es materia pendiente en las facultades de Educación, una ética de la comunicación?

La idea de universidad

Un sentido de educación reduccionista orientado sólo a la ciencia, la técnica y la innovación, ignorando los fundamentos culturales de la paideia ubica la educación en lo seco, la mide por resultados, por indicadores de pertinencia y por competitividad en el ámbito de las destrezas. Es necesario, por tanto, retornar la educación a su elemento, así parezca irracionalismo apreciarla a partir de la intersubjetividad del comprender, de su apertura a las diversas opiniones y a un humanismo que reconozca otras culturas en su diferencia como diferentes. Sólo entonces tiene sentido hablar de objetividad del saber a partir del diálogo, la argumentación y la interculturalidad (Hoyos, 2009, p.429)

Resignificar la idea de universidad implica problematizar su idea de tal forma que se pueda proponer los rasgos de una institución capaz de dar cara a los retos que le plantea la sociedad actual. Las reflexiones que se suscitan parten de una idea de universidad como *comunidad de comunicación*, pero no sólo en el sentido de comunicación como transmisión de información sino como una comunidad comprometida con la búsqueda de la verdad, en constante proceso de aprendizaje (Habermas, 1987).

Como un lugar de enseñanza e investigación (Borrero, 2008), con una responsabilidad no sólo crítica sino también propositiva, capaz de *tomarse la palabra* (De Certeau, 1995) y respondiendo a las preguntas actuales de la sociedad (Brea, 2007). Una institución capaz de preguntarse constantemente por su *razón de ser*, en donde el *profeso* está comprometido con

producir y enseñar un saber que a la vez profesa (Derrida, 1983). Una universidad “...como el lugar en el que lo impredecible pudiera llegar a ser acontecimiento”²⁰ (Hoyos, 2010).

La universidad como circunstancia histórica

La universidad, idea institucionalizada en el Medioevo, inmersa en lo político evolucionó hasta nosotros; y su realidad actual no podría entenderse con hondura sin el conocimiento de sus orígenes (Borrero, 2008, p.32).

El vocablo latino *universitas* viene de *unus*: unidad y *verto*: volver:

Conjugados estos elementos semánticos, *universitas* significó la unidad de cosas diversas o unidad en la diversidad, y también la unidad de personas congregadas, por ejemplo, en un gremio social, a veces conocido, en épocas posteriores al latín clásico,...como *corpus*, *collegium*, *communio*, *societas* o *consortium*, sin que en ninguno de estos casos la unidad significara uniformidad (Borrero, 2008, p.35).

Esta idea de unidad se dirige después a la “...agrupación unitaria de disciplinas” (Borrero, 2008, p.65).

Las universidades desde el principio encarnaron una dimensión política autónoma de los poderes del *imperium* (poder político) y el *sacerdotium* (poder de la Iglesia). Su naturaleza constitutiva fue y es institucional, sociológica y corporativa lo que hace que se le considere como “...piedra clave de la formación ciudadana y del moderno concepto del bien público” (Borrero, 2008, p.38).

Predecesor de la universidad está el *studium generale* (unión anímica y psicológica de personas de diferentes latitudes con afición, devoción y dedicación apasionada al ejercicio de las letras (Borrero, 2008, p.38). Más adelante, se empezó a reconocer la unión entre los interesados por enseñar y por aprender en un gremio especial, la *universitas*. En la relación pedagógica resulta interesante saber que en algún momento en la universidad de Bolonia, eran los estudiantes los que buscaban a los maestros más famosos y les pagaban, lo cual

²⁰ conferencia *La idea de Universidad: Wilhelm Von Humboldt y la educación superior en Colombia*

implicaba que el maestro estuviera sujeto a la visión que de su desempeño tenían los estudiantes (Borrero, 2008, p.116).

Así mismo cada universidad conformada era más fuerte en algún tema y los estudiantes seleccionaban universidad de acuerdo al acento que querían darle a sus desempeños, por ejemplo: viajaban a Montpellier los interesados en la medicina o a Bolonia por el derecho romano, París en cambio ofrecía una sólida formación en arte, filosofía y teología (Borrero, 2008).

Como un anhelo de la universidad aparece desde sus orígenes la idea de formación del hombre: "...creyente, letrado, prudente, esculpido en las *litterae humanae*, las artes de la palabra, y en las artes del cudrivio, las *litterae geometriae* o del número y del espacio"(Borrero, 2008, p.65). Aparecen como funciones también el ejercicio de la ciencia, o el desarrollo de conocimientos que para la época se centró más en la preservación de los saberes tradicionales en la búsqueda de la verdad, con la libertad académica que se deriva del proceso mismo de búsqueda del saber y del servicio a la sociedad. Esta última función, se vio reflejada principalmente en la creación de las facultades dentro de la universidad que atendieran a los tres problemas más acuciosos de la época: la salud, la justicia y la fe.

El origen y tipología de la universidad depende de la orientación que cada historiador pero se pueden reconocer dos orígenes, por un lado la pasión por el saber y por otro el orden social establecido.

El S.J Alfonso Borrero ha descrito tres tipos principales:

TIPO	DESCRIPCIÓN
<i>Universitates Ex Consuetudine Y Universitates Exprivilegio</i>	Las ex - <i>consuetudine</i> son aquellas que no habrían sido creadas por ninguna institución. En cambio las ex – privilegio nacieron por generosidad de las autoridades (los papas, obispos, o príncipes)

<i>Las universidades por migración</i>	“En no pocas ocasiones, <i>universitates</i> o grupos de personas hubieron de emigrar de su sitio o ciudad, por desavenencias con las autoridades locales, civiles o eclesiásticas, y en búsqueda de garantías para el ejercicio de sus libertades científicas, académicas o políticas”.(Borrero, 2008, p.78).
<i>Universidades de profesores y universidades de estudiantes</i>	La diferencia entre estas radicaba en el origen del elemento cohesivo o maestros o estudiantes.

Ilustración 6. Tipos de universidad. Fuente: propia a partir de Borrero.

La idea alemana de universidad

A lo largo del texto: “Filosofía para la universidad, Filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)” de Faustino Oncina Coves (2008), el autor muestra como la universidad alemana surgió en respuesta al llamado de la sociedad del momento por una transformación, que la acercara mucho más a la sociedad. En las propuestas de los autores examinados el punto de partida es la sociedad alemana del siglo XVII, en la que había una idea recurrente: las universidades se habían rezagado perdiendo su valor frente a la sociedad, las propuestas para enfrentar la crisis de la universidad oscilaron entre las reformas radicales, y su eliminación (p.202). Los autores que presenta en el texto son Fichte, Hegel, Schelling, Heidegger, Wilhelm Von Humboldt, Schopenhauer y Nietzsche.

- Papel de la filosofía en la universidad

Hay una estrecha relación entre el tipo de universidad que se quiere y el concepto de filosofía, entendida como saber fundante que da sentido y orientación a los saberes otros. Para Hegel la filosofía tiene dos fines: uno por su valor propedéutico y otro por su contenido epistémico. Hegel centra su reflexión en “...la relación entre el conocimiento verdadero y la trasmisión del saber” (Oncina, 2008, p.235) como punto de origen de los temas institucionales, políticos y utilitarios de la relación entre universidad y sociedad. Hegel hace énfasis en la enseñanza de la filosofía como fundamento de la organización de las demás ciencias del saber, parte de la distinción entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar y considera más bien necesario poner

atención en “...el contenido veritativo de las teorías filosóficas que el estudiante ha de aprender” (p.236): “...el texto de Hegel sigue siendo una incitación a pensar el lugar que corresponde a la enseñanza de la filosofía, especialmente en su relación con los otros saberes, en una institución que, a pesar de los cambios, sigue teniendo como principal motivo la producción y transmisión del saber” (p.238).

Para Fichte el ideal de ciencia es sistemático, cerrado y auto-referente y la Filosofía es vista como intervención política. Para Schopenhauer, es fundamental que la filosofía esté libre de las intenciones y las metas cuando investiga la verdad y descifra el mundo, la filosofía debe estar a las órdenes de la naturaleza, sin embargo por estar el profesor a sueldo del Estado pone a la filosofía a las órdenes del Estado.

Hay una queja recurrente en los textos, la filosofía se ha rendido al Estado concediéndole el poder para determinar desde el número de filósofos que necesita la sociedad, hasta los contenidos, el público al cual se debe dirigir y el contexto en el cual se puede enseñar, “... se ha reducido la filosofía a la historia de la filosofía. Las universidades no preparan para la filosofía sino para aprobar los exámenes” (p.318). La solución que propone Nietzsche es radical: “quitarle a la filosofía todo tipo de reconocimiento estatal y académico” (p.319). La función de la filosofía es la de entristecer (conturbar- *betrüben*), para denunciar la baja del pensamiento bajo todas sus formas (p.320).

- La transformación de la didáctica

En este punto de convergencia se propone la transformación de la escena de la enseñanza que lleve al desarrollo autónomo de la reflexión y que repercuta en el progreso de la sociedad. Para Humboldt el proceso de formación es un *andar* para desarrollar armónicamente el potencial y la idea de hombre que cada uno tiene y para la Nación, como manifestación concreta de la idea de hombre. Para Humboldt es en *libertad y soledad* en donde se da la autonomía, el “acto individual autónomo” (Oncina, 2008, p.213).

Schelling, por ejemplo, habla de una *exposición académica genética*, en donde el docente no sólo presente resultados sino que también muestre el camino para llegar a ellos. Schleiermacher, también hace énfasis en que el maestro debería *hacer nacer* todo aquello que dice ante sus estudiantes...todo esto teniendo en cuenta que la cultura del libro para ese entonces se había extendido y ya no era tarea del maestro replicar lo que contenían los libros y al estudiante ya no se buscaba "...memorizar la materia científica (...), sino reelaborarla también con el propio pensamiento y filosofando" (Oncina, 2008, p.214).

Fichte se enfoca, en las condiciones de posibilidad para la recepción de la *doctrina de la ciencia*, en cuanto a la filosofía destacaba la lógica como preparatoria para el aprendizaje de la filosofía y de las ciencias en general. Escribió también "Los discursos a la nación alemana", en donde abordó el tema de una didáctica de universitaria que ya no apuntara sólo al pasivo estudio de las *propiedades estables de la cosas*, sino antes bien a una pedagogía que permitiera llegar a la *comprensión de la esencia auténtica de la ciencia* tal vez a partir del *arte de la reflexión* que llamó también *uso científico del intelecto*. Para Fichte el propósito de la educación superior era entender el qué hacer y cómo hacerlo (Oncina, 2008).

En el texto "Schopenhauer como educador", Nietzsche insiste en que la función del educador es la de ser un *liberador* "...escapar de la opinión pública y de la pereza privada, vivir según la propia medida y la propia ley, en una palabra, llegar a ser uno mismo, implica un esforzado proceso de liberación, de conquista de la libertad" (Oncina, 2008, p.332).

- Fin y función de la universidad

El fin de la universidad alemana era la formación (*Bildung*), Sin embargo ya Hegel denunciaba la pérdida de ese sentido y del espíritu de sistema nacional, aunado a las transformaciones sociales en la división y organización del trabajo. Proponía entonces que lo que se debería hacer era poner atención en las transformaciones en la forma de ejercer y organizar los saberes, las prácticas y las técnicas, así como la "...transformación profunda en el modo de subjetivación de los seres humanos" (Oncina, 2008, p.234).

Para Fichte, es función de la universidad: enseñar el *arte* del uso científico del intelecto. La meta de la universidad para Schelling es el conocimiento de lo absoluto, la tarea de la universidad es reconstruir esto absoluto de modo positivo. La universidad es histórica, lo que le da carácter político a la universidad, pues sin el saber que garantiza la universidad no es posible participar en la propia política. Para Heidegger, "...la universidad es una posibilidad práctica, y como tal depende de un hacer y no de un saber sólo teórico" (Oncina, 2008, p.268).

Por la centralidad de la ciencia en la universidad, Humboldt considera que ésta debe desarrollar también una función investigadora, oponiéndose a la opinión de Scheleiermacher de establecer una separación entre la universidad como institución de la enseñanza y las academias como centros de investigación científica. La universidad debía garantizar las condiciones para la constante actividad individual y enuncia Humboldt 3 principios de la organización interna de la actividad universitaria: (a) soledad y libertad,(b) la cooperación como método de relación y trabajo en la universidad y (c) la unidad de investigación y docencia (Oncina, 2008)

- El conflicto como elixir de la universidad

Kant en su texto, "El conflicto de las facultades" busca prevenir a la universidad de la influencia del estado. La universidad como institución, está en constante tensión pues, por una parte, es de interés del estado en la medida en que le ayuda a mantener el orden (facultades superiores: derecho, medicina y teología) y de otra parte es fundada también sobre una idea racional (Facultad inferior: filosofía). Esta idea racional no se somete a los intereses del estado sino más bien obedece a la búsqueda de la verdad como tal: "En el bando de las facultades superiores se encuentra el interés del estado necesariamente particular; apoyado en el poder; de la otra parte la razón, que no conoce limitación estatal alguna, sino que piensa de forma cosmopolita"(Oncina, 2008, p.169).

Kant propone en este texto que *el principio de razón* de la universidad se realiza en el escenario de la contienda científica y libre de las intervenciones del estado que se resuelve a partir de las publicaciones: "...la contienda de las facultades es el elixir vital de la

universidad; sin la confrontación entre el poder y la verdad, sin el antagonismo de lo superior y lo inferior no podría existir la universidad en tanto que universidad”(Oncina, 2008, p.173). El conflicto se da entre las facultades que se relacionan con el tema, e inicia en la que resulte más competente para abordarlo.

Los actores y las instancias que forman parte importante de la concepción de universidad son el pueblo, el gobierno, los profesores y los funcionarios, en ese orden. El pueblo interesado en el derecho a bienes externos, a la salud física y del alma. El gobierno interesado en la satisfacción de las necesidades: la salvación, la regulación legal de los bienes externos y el cuerpo de cada ciudadano. Sin embargo, como puede verse, el gobierno influye sobre el pueblo imponiendo a las facultades superiores una teoría que responda a sus intereses de dominio sobre el pueblo y no a la reflexión de los profesores versados en cada materia. Finalmente, se puede identificar el carácter heterónomo de las facultades superiores, y autónomo de la facultad inferior.

- La razón de ser de la universidad

Derrida en sus textos “Las pupilas de la universidad” (1983) y “La universidad sin condición” (2003) hace su discusión acerca de dos aspectos por un lado la razón de ser de la universidad, su destinación, su finalidad, su sentido, su causa... y por otro lado la idea de universidad. En primer lugar se aborda la razón de ser:

Preguntarse si la universidad tiene una razón de ser es preguntarse «¿por qué la universidad?», pero con un «por qué» que se inclina más bien del lado del « ¿con vistas a qué?». ¿La universidad con vistas a qué? ¿Cuál es esta vista, cuáles son las vistas de la universidad? (Derrida, 1983, pág. 2).

La universidad por sí sola no podrá ver (develar), si no se encuentra conectada. La tensión reside en que la vista de la universidad sea escleroftálmica, lo que le permita ver en todo momento, o diafragmática, con las posibilidades de regular el paso de la luz, enfocar para descubrir los detalles y también darse una visión panorámica e incluso desenfocar para

identificar las zonas de luz y de sombra, sin destruir la esencia de la universidad. De acuerdo con el autor:

(...) la universidad debe regularse según una *idea de razón* la de una totalidad del saber presentemente enseñable. No obstante, ninguna experiencia puede resultar, en el presente, adecuada a esta totalidad presente y presentable de lo doctrinal, de la teoría enseñable. Pero este sentimiento aplastante de dicha inadecuación, es precisamente, el sentimiento exaltante y desesperante de lo sublime, suspendido entre vida y muerte (Derrida, 1983, p.5).

Aparentemente el autor se muestra un poco desconfiado frente a las posturas omniexplicativas, propias de la racionalidad occidental, hegemónicas, inamovibles, sublimes, sagradas. Cuando se enfrenta a lo sagrado se paraliza, la relación con lo sublime se caracteriza por la inhibición. La idea de razón, es la de aquella que debe ser rendida, esa idea de razón que se postula inicialmente como un principio, luego como una facultad (atribuida al hombre) y luego como facultad de los principios.

Esta obligación, que no es teórica, práctica o ética simplemente, es más bien una “cuestión de responsabilidad, ciertamente de responder al principio de razón y responder del principio de razón” (Derrida, 1983, p.7). Al responder al principio de razón se rinde cuentas acerca de... en clave Aristotélica, sin embargo, el autor nos interpela: “Y no se puede pensar la posibilidad de la universidad moderna, aquella que, en el siglo XIX, se re-estructura en todos los países occidentales, sin interrogar ese acontecimiento o esa institución que es el principio de razón” (Derrida, 1983, p.8).

Responder del principio de razón es preguntarse por el origen de ese principio. Para Heidegger, este principio se hace posible en la medida en que un objeto que ha sido representado, es hallado ante el sujeto, entonces ¿la pregunta está destinada a ser respondida? No, “La decisión no pasa aquí entre la vista y la no-vista, más bien entre dos pensamientos de la vista y de la luz, al igual que entre dos pensamientos de la escucha y de la voz” (Derrida, 1983, p.9). La universidad está cimentada sobre el principio de razón, el desarrollo de la universidad moderna se da “...por encima de un abismo, de una garganta vacía, esto es sobre

un fundamento cuyo fundamento mismo permanece invisible e impensado” (Derrida, 1983, p. 9). Es decir que, buscar pensarse constantemente, estar enfocando y desenfocando, sin que esto implique dar las respuestas.

La universidad medieval en la que la enseñanza y la investigación serían sus notas características está siendo debatida. La investigación se ubica entre la finalizada (con vistas a...) y la fundamental (desinteresada), de acuerdo con el autor “La única preocupación de esta investigación fundamental sería el conocimiento, la verdad, el ejercicio desinteresado de la razón, bajo la sola autoridad del principio de razón” (Derrida, 1983, p. 11). A pesar del esfuerzo en la práctica no es posible separarlas y depurarlas. El poder estatal o las fuerzas que representan, modulan, limitan, censuran los medios, los soportes de producción, de transmisión y de difusión de las investigaciones, ante la aleatoriedad de sus resultados. ¿Tiene el cuerpo de la universidad control sobre sus pupilas?

Las formas de comunicación son claves en este momento, el carácter informativo del lenguaje que no sólo informa sino que da forma, parece la única alternativa. Sin embargo, quienes piensan en el carácter no informativo del lenguaje, van dilucidando nuevas responsabilidades, que van más allá del principio de razón. Por ejemplo, la de una comunidad de pensamiento, capaz de parpadear, de cuestionar y cuestionarse, “...como si con ayuda de un aparato óptico se pudiera por fin ver la vista”, capaz de evaluar las finalidades de la universidad, porque ¿qué sería de la universidad sin finalidades?, capaz de transformar los modos de comunicación, de enseñanza, de cuestionar al enseñante, al dueño del saber, del con vistas a qué, de la universidad, capaz de relacionarse hacia afuera y hacia adentro, capaz de adentrarse “...en el pensamiento más abisal de aquello que funda la universidad; pensar a la vez todo el paisaje *cornelliano*: el campus en las alturas, el puente, y si es necesario, la clausura por encima del abismo; y el abismo” (Derrida, 1983, p. 16).

La universidad como comunidad de pensamiento, tiene que pronunciarse frente a la creciente profesionalización al servicio del mercado, es su responsabilidad pronunciarse frente a las tendencias hegemónicas de la universidad de tercera generación y a las reformas arbitrarias de la ley 30.

Esta universidad clásica que se está examinando, tiene una libertad incondicional de hacer preguntas, de hacer profesión de la verdad, que además implica un concepto de lo propio del hombre. Pero ¿cómo proponer una reforma de la universidad sin antes pensar sobre los conceptos que se han instaurado, y aceptado como verdades universales, razón, verdad, hombre, humanismo, humanidades? “...no se puede(n) discutir ni reelaborar dicho(s) concepto(s), como tal(es) y sin condición, sin presuposiciones, más que en el escenario de unas nuevas humanidades” (Derrida, 1998, p. 2) unas renovadas ciencias sociales. Por ser totalmente heterogénea del poder, también carece de poder, esta indefensa y puede *venderse* resulta casi impensable en nuestro tiempo, una universidad ajena al patrocinio y la tutela de organizaciones o empresas, totalmente independiente, *soberana*.

La universidad sin condición no existe, aunque sí es su vocación, su destinación. La universidad debería ser un espacio de resistencia deconstructiva, irredenta, afirmativa y performativamente, lo que implica que no se quede en un ejercicio circular de reflexión, sino que a medida que se desarrolla vaya produciendo acontecimientos. En la universidad nada debe estar resguardado de ser cuestionado, aunque esto la oponga a los poderes limitadores de la democracia. “...la universidad sin condición: el derecho primordial a decirlo todo aunque sea como ficción y experimentación del saber y el derecho a decirlo públicamente a publicarlo” (Derrida, 1998, p. 3), Así como tiene el derecho de decirlo todo, también tiene el deber de no guardar silencio.

Esta universidad sin condición está vinculada a una profesión de fe. Profesar “...exige no unos discursos de saber sino unos discursos performativos que producen el acontecimiento del que hablan” (Derrida, 1998, p. 6). La profesión del profesor es sin duda la más compleja, pues se compromete con producir y enseñar un saber al tiempo que se profesa, que lo obliga a rendir cuentas, ¿ante quién?, ¿quién juzga la labor del profesor? ¿Y si es la sociedad quien asume el reto y se nos juzga por lo que sucede no sólo en nuestras aulas sino fuera de ellas?

Más allá de lo performativo la actitud deconstructiva de la universidad busca abrir las posibilidades, ya no sólo cuenta lo performativo, que de alguna manera produce algo, sino

también el *como si*, de manera particular frente a lo virtual, que desterritorializa y afecta la naturaleza del trabajo universitario. El *como sí* denota complejidad, deconstrucción, implica un quizá.

Las categorías centrales de la idea de universidad para Derrida, son las de una actitud deconstructiva, en constante enfoque sobre sus fundamentos y desenfoque que le permite tener una visión abisal sobre el puente que comunica el interior y el exterior de la universidad.

- La idea de la universidad – comunidad comunicativa

El texto de Habermas, “La idea de la universidad - Procesos de aprendizaje” (1987) parte de la revisión de tres intentos de reforma de la universidad:

- Una muy cercana a la tradición alemana (Jaspers)
- Una más estructural funcionalista poco crítica (Schelsky, Parsons)
- Una socialista más crítica que funcionalista (SDS²¹)

Sin embargo, ninguna de estas reformas fue suficiente. Si la universidad desarrolla el principio de cooperación, si logra un sentido de comunidad en cooperación con base en la comunicación, la universidad logrará rescatar la tradición ínsita en la idea de universidad.

Habermas cree que gracias a la comunicación es posible conservar la unión entre investigación y docencia. Es preciso hacer una distinción entre *mitteilung* y *Kommunikation*, la comunicación va más allá de la trasmisión o intercambio de conocimientos, más bien se refiere a una comunidad comunicativa, es decir, a una comunidad comprometida en la búsqueda conjunta de la verdad.

Para la teoría del actuar comunicacional antes de la verdad está la comprensión, como función intersubjetividad, en donde el *yo* se dirige al *tú* y espera que el *tú*, en cuanto a diferente, le responda. Aquí se acentúa el término de reciprocidad como forma de construcción del objeto, pues del objeto se puede hablar con propiedad cuando se conoce también cómo el otro ve el

²¹ SDS: unión de estudiantes social demócratas

objeto a través del lenguaje. La fuerza del pensar no es sólo la mía, es la mía y la tuya, la distancia entre ambas viene a ser salvada por el lenguaje (Hoyos, 2010). A esto se refiere la teoría del actuar comunicacional que aplicada a la universidad permite afirmar que la educación es comunicación.

- La escena de la enseñanza

Bill Reading (1997), autor de “La universidad en Ruinas”, parte de problematizar las implicaciones de centrar la excelencia en los aspectos cuantitativos, cuando los problemas que han atañido a la universidad son principalmente: la tradición, la argumentación y la contextualización. Frente al derrumbamiento del Estado-nacional central en la idea de universidad alemana, una universidad actual está conminada a proponer una cultura cosmopolita.

Para este autor de las ruinas no se puede escapar, ni derrumbarlas, ni reconstruirlas es la solución. Más bien nos invita a aprender a vivir en las ruinas. Y para poder vivirla es necesario constituirse en una comunidad del disenso, que no sólo se oponga sino que además haga propuestas. Parte de la conceptualización de la universidad posthistórica, la universidad de la excelencia²². Pero en la que el problema de la universidad se ha reducido a la cuantificación de la calidad sin pensar sus significados e implicaciones.

La universidad de la excelencia hace énfasis en hacer más de lo mismo, o hacer mejor lo que se está haciendo y además cuantificarlo, pero no abre el espacio para la discusión acerca de lo que se entiende como calidad. Llama la atención el autor acerca de que aunque hay evaluaciones en las que participan los estudiantes y los profesores, son realmente los administrativos quienes deciden que es de calidad y que no. Este modelo enfrenta principalmente dos críticas, por un lado se esconde la responsabilidad individual, y por otro

²² De acuerdo con el autor, la universidad de la excelencia es respuesta a las reivindicaciones de los movimientos estudiantiles de los 60, señala que los estudiantes de mayo del 68 hicieron una crítica a la universidad burocrática administrativa, por la cual se quería desligar la universidad de la tutela del Estado y rescatar el papel protagónico de los estudiantes en el desarrollo de la universidad.

lado implica que a partir de preguntas fundamentalmente descriptivas se establezca una valoración.

Uno de los temas centrales de esta universidad posthistórica es la *escena de la enseñanza*. La relación pedagógica, que es fundamentalmente una relación ética, asimétrica y dialógica, que implica múltiples obligaciones entre el maestro y el alumno. El objetivo entonces no es promover la autonomía de un sujeto dependiente sólo del Estado, sino una comunidad de interlocutores o más bien de polifonías.

Retos de la universidad latinoamericana y colombiana en la sociedad del conocimiento

Quizás haya llegado el momento de la reinención de la universidad. Éste es un desafío que deben enfrentar las comunidades académicas, especialmente las del llamado Tercer Mundo. Es lo que nos corresponde hacer en América Latina, si queremos una Universidad que esté “a la altura de los tiempos”, es decir, del siglo XXI. Si América Latina fue capaz de concebir, a principios del siglo pasado, una “idea de universidad” apropiada para aquel momento histórico y los cambios que entonces experimentaba la sociedad latinoamericana, no dudamos que América Latina será también capaz de engendrar una nueva “idea de universidad”, que conlleve los elementos que se requieren para dar respuesta al gran desafío que nos plantea el ingreso de nuestra región en las sociedades del conocimiento, la información y el aprendizaje permanente, en un contexto globalizado y de apertura a grandes espacios económicos
(Tünnermann, 2008).

La responsabilidad de las universidades y de las facultades de educación es preguntarse ¿Cuáles son los retos frente a la emergencia de una nueva sociedad? Un acercamiento a la respuesta se puede encontrar en los textos de Boaventura De Sousa Santos: “De la idea de universidad a la universidad de las ideas” (1995) y “La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad” (2006).

Para De Sousa es incuestionable que la universidad está en crisis, en “De la mano de Alicia” (1995) el autor se refiere a su crisis interna que se da alrededor de la hegemonía, la institucionalidad y la legitimidad. La crisis de hegemonía que surge frente a las tensiones entre los *conocimientos ejemplares* y los *conocimientos funcionales* que obliga a los grupos excluidos a buscar medios alternativos para alcanzar sus objetivos. La crisis de legitimidad presente por la tensión que surge entre la jerarquización de los saberes especializados con las consecuentes restricciones de acceso y las demandas de democratización de la universidad. Y la crisis de institucionalidad por la contradicción entre la autonomía para proponer sus propios objetivos y la presión para someter a la universidad a los criterios de empresariales de eficacia y productividad.

Para entender las crisis internas propone alguna tesis. Afirma, por ejemplo, que gracias a que las crisis de la universidad son afloramientos de las crisis de la modernidad, sólo podrán resolverse si se resuelven las del paradigma de la modernidad. En estas crisis la idea de unidad del saber universitario ha sido reemplazada por la de la hegemonía de la racionalidad cognoscitivo-instrumental. La universidad sólo sobrevivirá si asume plenamente esta condición epistemológica, que trae la transición paradigmática, para esto debe transformar sus procesos de investigación, enseñanza y extensión según los siguientes principios:

...la prioridad de la racionalidad moral-práctica y estético-expresiva sobre la cognoscitiva-instrumental; la doble ruptura epistemológica y la creación de un nuevo sentido común; la aplicación edificante de la ciencia en el seno de comunidades interpretativas (De Sousa, 1995, p.272).

"La hegemonía de la universidad deja de residir en el carácter único y exclusivo del saber que produce y transmite para pasar a residir en el carácter único y exclusivo de la configuración de saberes que proporciona" (De Sousa, 1995, p.273). Esto implica la revalorización de los saberes no científicos, e incluso del mismo saber científico, por medio de un modelo que subordine el *Know-how* técnico al *know-how* ético y comprometa la comunidad científica existencial, ética y profesionalmente en sus implicaciones.

"La 'apertura al otro' es el sentido profundo de la democratización de la universidad, una democratización que va mucho más allá de la democratización del acceso a la universidad y de la permanencia en ésta" (De Sousa, 1995, p. 273). Implica comunidades interpretativas internas que ayuden a reconocer múltiples *curricula* en circulación en el interior de la universidad. Esto no significa que se formalizarán los *curricula* informales, lo que el autor propone es reconocerlos como tales (De Sousa, 1995, p.274).

Dos tesis más resultan interesantes a la hora de entender y enfrentar las crisis de la universidad: "...la universidad, al aumentar su capacidad de respuesta, no puede perder su capacidad de cuestionamiento" (De Sousa, 1995, p.274). "La universidad debe disponerse estratégicamente para compensar la inevitable declinación de sus funciones materiales con el fortalecimiento de sus funciones simbólicas" (De Sousa, 1995, p.275).

En "La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad" (2006) De Sousa brinda un panorama de las transformaciones, que los últimos 10 años, ha experimentado la educación superior y su impacto en la universidad pública. Dos procesos son los motores de estos cambios: "La disminución de la inversión del Estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad" (De Sousa, 2006, p. 26). En la segunda parte del libro propone los principios para una reforma de la universidad que le permita enfrentar los retos de la sociedad del siglo XXI.

El modelo económico neoliberal, estimuló cambios variados, uno de los más importantes fue la pérdida de prioridad de las políticas sociales en la agenda de país. La educación y la universidad no fueron la excepción, consecuentemente sufrieron procesos de desfinanciamiento y descapitalización. Intención que es fácil de identificar en las reformas de la ley 30, de universidad con ánimo de lucro.

La crisis institucional de la universidad, que ha capitalizado la atención de las reformas de los últimos 10 años de la universidad, es su consecuencia directa, puesto que deriva de su autonomía científica y pedagógica que depende económicamente del estado. Las crisis en la

hegemonía, legitimidad e institucionalidad, hicieron que se afirmara que la universidad pública era ‘irreformable’ y que la única alternativa era la „mercantilización de la universidad²³” (De Sousa, 2006, p. 25). Su desarrollo se ha dado en dos momentos: la expansión y consolidación de un mercado nacional universitario y la emergencia del mercado trasnacional de la educación superior.

- La descapitalización de la universidad pública

El objetivo es poner fin a la democratización del acceso a la universidad y al efecto de masificación que ella provoca (De Sousa, 2006, p. pág. 31).

La descapitalización de la universidad es *un proceso global* que afecta en proporciones diferentes a, lo que el autor denomina, el Norte y el Sur²⁴, históricamente se ha registrado el proceso así:

- Entre los años 30 y 40 la nota definitoria fue la lucha por el acceso a la universidad y por otro lado el mejoramiento de la calidad de la mano de obra para la industria.
- En los 70, la crisis afectó la inversión pública en educación y se agudizó la competencia entre empresas en el tema de la innovación técnico científica.
- En los 90 se incrementa, por un lado, la mano de obra calificada al servicio de la sociedad del conocimiento y por otro el empleo con bajísimo nivel de calificación. En esta época empieza a reconocerse el gran potencial de la educación como mercado²⁵: “un mercado gigantesco, muy fragmentado, poco productivo, de bajo nivel tecnológico pero con una gran necesidad de tecnología, con un gran déficit

²³ La mercantilización tuvo dos niveles, primero la generación de sus propios ingresos para responder a su crisis financiera y luego la transformación de la universidad en una empresa, es decir que produce en sí misma como objeto de mercado

²⁴ No se refieren a ubicación geográfica sino a estados de desarrollo. En el Norte los países son más centrales y desarrollados, en el sur en cambio los menos desarrollados, Latinoamérica está en éste último grupo.

²⁵ “El crecimiento del capital educativo ha sido exponencial y las tasas de rentabilidad están entre las más altas: 1000 libras esterlinas invertidas en 1996 valían 3405 en el 2000, o sea, una valorización del 240%, enormemente superior a la tasa de valorización del índice general de la bolsa de Londres, el FTSE: 65% (Hirtt, 2003:20)”. (De Sousa, 2006, p. 33).

de gestión profesional y una tasa de capitalización muy baja” (De Sousa, 2006, p. 30).

La globalización neoliberal de la economía facilita dos procesos, la fuga de cerebros y la subcontratación. La universidad se convirtió en un *servicio* al cual se accede por vías de consumo no de ciudadanía, gracias a la eliminación de la gratuidad y a la sustitución de las becas por préstamos. La universidad dejó de formar para la competencia y el éxito y se transformó en objeto de competencia, en la que la autonomía de la universidad lejos de garantiza la libertad de cátedra, favorece la adaptación a las exigencias de la economía, “Este traslado del límite en la presión productivista desvirtúa la universidad, llegando inclusive a vaciar sus objetivos más inmediatos de cualquier preocupación humanista o cultural” (De Sousa, 2006, p. 30).

- La transnacionalización del mercado universitario

Son varios los factores que De Sousa asocia al *proyecto neoliberal para la universidad*: la reducción del financiamiento público, la desregulación de intercambios comerciales en general, la mercantilización como solución y la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación, en especial la evolución de Internet. Identifica además cinco ideas que aseguran la expansión futura del mercado educativo:

- La sociedad de la información en donde la gestión, calidad y velocidad de la información son claves para la competitividad.
- La economía basada en el conocimiento que demanda más capital humano.
- Las universidades, que para sobrevivir están al servicio de la sociedad de la información y del conocimiento.
- Las universidades públicas, como están propuestas, son un obstáculo en este proceso.

- El paradigma institucional de la universidad ha sido reemplazado por uno empresarial²⁶

Para entender el creciente movimiento hacia la transnacionalización del mercado educativo es necesario mirar detenidamente organismos como el Banco mundial y el Acuerdo general sobre comercio de servicios (GATS) empeñados en demostrar, a través de análisis contra la educación pública, que:

La educación es potencialmente una mercancía como cualquier otra y que su conversión en mercancía educativa explica la doble constatación de superioridad del capitalismo en cuanto organizador de las relaciones sociales y de la superioridad de los principios de la economía neoliberal para potenciar las potencialidades del capitalismo a través de la privatización, desregulación, mercantilización y globalización (De Sousa, 2006, p. 35).

El GATS, por su parte, persigue el objetivo de “promover la liberalización del comercio de servicios a través de la eliminación, progresiva y sistemática, de las barreras comerciales” (De Sousa, 2006, p. 36). El GATS se basa en el potencial comercial lo que elimina del horizonte cualquier iniciativa que asuma la educación como bien público²⁷ al servicio de un proyecto de nación. Son cuatro los modos de oferta transnacional de servicios universitarios mercantiles que reconoce este acuerdo:

- Oferta transfronteriza: que consiste en proveer servicios transnacionales sin movimiento del consumidor. Ej.: educación virtual.
- Consumo en el extranjero: el consumidor se moviliza para acceder al servicio.
- Presencia comercial: se logra con la creación de sucursales en el país en el que está interesado en vender sus servicios.
- Presencia personal: consiste en la deslocalización temporal de los proveedores.

²⁶ El Banco mundial cobra aquí gran importancia, pues “son las ideas que convierte en condicionamientos de ayuda para el desarrollo” (De Sousa, 2006, p. 34).

²⁷ “Su especificidad en cuanto bien público reside en ser la institución que liga el presente con el mediano y largo plazo por los conocimientos y por la formación que produce y por el espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye” (De Sousa, 2006, p. 96)

- *Desafíos a la universidad pública*

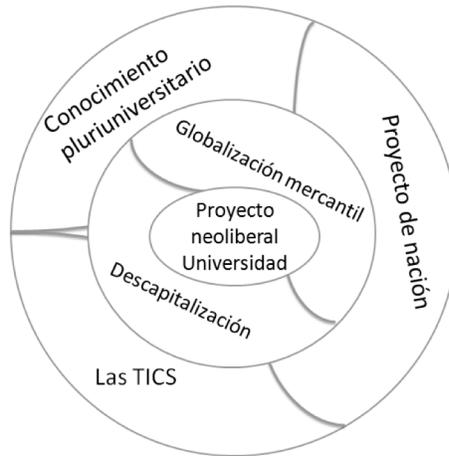


Ilustración 7. Desafíos de la universidad pública. Fuente: Propia a partir de De Sousa

En el marco de estos procesos el autor visibiliza tres desafíos para la universidad pública, cuya reflexión le permita a la universidad reducir riesgos y maximizar potencialidades:

- *Del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario*²⁸: el conocimiento universitario se caracteriza por ser disciplinar, bajo sus lógicas es el investigador quien determinaba los problemas, su relevancia y las metodologías para abordarlos, volviéndose descontextualizado con relación a las necesidades de la sociedad. El reto es dar el paso hacia un conocimiento más contextualizado, transdisciplinar, interactivo y heterogéneo, en donde la sociedad deje de ser objeto de interpretación y pase a convertirse en sujeto de interpretación de las ciencias.

- *¿El fin del proyecto de nación?*: el reto aquí consiste que la universidad pueda “definir un proyecto de nación” (De Sousa, 2006, p. 47), en un contexto global, sin el cual no habrá reinención de la universidad, a través la invención de “... un cosmopolitismo crítico en un contexto de globalización neoliberal agresiva y excluyente” (De Sousa, 2006, p. 49).

²⁸ M. Gibbons y otros identificaron ya por 1994 el paso del conocimiento del modo 1 al modo 2 de producción de conocimiento (De Sousa, 2006, p. 43).

- *De la palabra a la pantalla:* el reto lo proponen la conversión de las tecnologías de la información y la comunicación en *instrumentos pedagógicos* que ofrecen la diversificación de las fuentes y de las posibilidades de enseñanza y aprendizaje. Sin duda esta transformación afecta las funciones de la universidad, tanto si están presentes y o no.

- *Para enfrentar la crisis y asumir los desafíos*

La segunda parte del libro se refiere a ¿qué hacer? Para lograr una “reforma creativa, democrática y emancipadora de la universidad pública” (De Sousa, 2006, p. 51). En primer lugar hay que contrarrestar la globalización neoliberal con una globalización contra hegemónica. Para lograrlo las reformas deben reflejar un proyecto de nación, articulado globalmente²⁹, resultado de unos contratos políticos y educativos que partan de la idea de universidad como bien público, lo que busca democratizar radicalmente la universidad, permitiendo que se haga partícipe en la solución de problemas sociales, y en la construcción de “... un lugar de país en el mundo polarizado entre globalizaciones contradictorias” (De Sousa, 2006, p. 53). Esta reforma debe estar protagonizada por la misma universidad y sus universitarios, el estado nación, los ciudadanos y el capital nacional.

Los principios de la reforma son:

- *Enfrentar lo nuevo con lo nuevo:* no se trata entonces de reencauchar soluciones antiguas sino de proponer soluciones derivadas de esas nuevas formas de producción del conocimiento.

- *Definir la crisis:* ya no puede basarse en una definición hegemónica sino contra hegemónica. Si hasta ahora la lucha se centró en la institucionalidad, la lucha ahora debe centrarse en la legitimidad.

- *Definir universidad:* para ser universidad debe darse formación de grado, postgrado, investigación y extensión, esa será la manera de diferenciar universidad de educación superior. Para que la universidad pueda compensar las

²⁹ A pesar de que el contexto global está fuertemente dominado por el neoliberalismo, hay espacio para articulaciones basadas en la reciprocidad, la cooperación y el beneficio mutuo (De Sousa Santos, La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad, 2006, pág. 52)

ausencias de uno de los campos el autor sugiere la constitución de redes universitarias públicas o privadas.

- *Reconquistar la legitimidad:* que incluye los campos del acceso³⁰, la extensión³¹, la investigación-acción³², la ecología de saberes³³, la íntima relación entre universidad y escuela pública³⁴, la relación entre universidad e industria³⁵, lo que refuerza la responsabilidad social de la universidad.

- *Crear una nueva institucionalidad:* que se logra a través de la constitución de redes, capaces de trabajar de forma cooperativa, descentralizada y solidaria. Compartiendo recursos, permitiendo la movilidad de la comunidad educativa, estandarizando mínimamente los planes de estudio, el calendario escolar y los sistemas de evaluación. Democratizando el acceso a la universidad y fortaleciendo las relaciones con la sociedad para salir de su aislamiento. Y finalmente, debe pensarse nuevos sistema de evaluación, cuyos criterios más sobresalientes sean las nuevas formas de producción y distribución del conocimiento, las nuevas alternativas pedagógicas y las funciones de extensión.

- *Regular el sector universitario privado:* “...la reforma de la universidad como bien público se debe basar en este principio fundamental: compete al estado fomentar la universidad pública y no le compete fomentar la universidad privada; la relación con esta última debe ser cualitativamente diferente: una relación de regulación y de fiscalización, no se justifica que los fondos públicos sean canalizados para el sector privado” (De Sousa, 2006, p. 93).

³⁰ Frente al acceso se debe garantizar: acceso-permanencia-logro a partir del acompañamiento al estudiante; el regreso de la gratuidad y las becas; enfrentar la discriminación con programas de acción afirmativa; la evaluación del acceso, no sólo de las personas sino de los conocimientos.

³¹ “las actividades de extensión deben tener como objetivo prioritario, refrendado democráticamente al interior de la universidad, el apoyo solidario para la resolución de los problemas de exclusión y la discriminación sociales, de tal modo que se dé la voz a los grupos excluidos y discriminados” (De Sousa, 2006, p. 67)

³² La IA permite definir, ejecutar y conjugar participativamente los intereses sociales y científicos.

³³ Permite el enriquecimiento mutuo entre los saberes científicos y humanísticos con los saberes populares o tradicionales.

³⁴ Los puntos de convergencia en esta relación son variados sin embargo el autor hace énfasis en el saber pedagógico descrito a través de la producción y difusión del saber pedagógico, la investigación educativa y la formación de maestros de la escuela pública. (De Sousa, 2006, p. 72)

³⁵ Las relaciones con el sector productivo ha llegado a determinar los temas de investigación universitaria y su relevancia. Por esto es importante que la comunidad científica no pierda la agenda de investigación científica, que mantenga el equilibrio entre la investigación básica aunque no reporte interés comercial y la aplicada. El papel de las agencias públicas de financiación debe ser de regulador, no así de eliminador.

De Sousa publicó una columna advirtiendo sobre la reforma de Bolonia, que tituló “A desuniversidade” (2010). En la que advierte el peligro de que no se trate de una reforma, lo que daría lugar a la participación, sino de una contrarreforma, que implica la imposición de desafíos que terminarán por eliminar la esencia de la universidad. Como consecuencias de esta contrarreforma menciona:

- “El abandono de los principios de internacionalismo universitario solidario y de respeto por la diversidad cultural e institucional en nombre de la eficiencia del mercado universitario europeo y la competitividad lo que generará que las universidades “más débiles” —concentradas en los países más débiles— sean situadas por las agencias de calificación universitaria en la cola del *ranking*, produciendo una aceleración de la desinversión pública.
- La relación entre la investigación y la docencia, favorecerá sólo a las universidades situadas a la cabeza del *ranking*.
- Los criterios de mercantilización reducirán el valor de las diferentes áreas de conocimiento a su precio de mercado, de manera que el latín, la poesía o la filosofía sólo se mantendrán si algún MacDonal informático ve en ellas alguna utilidad.
- Los profesores serán proletarizados por aquello de lo que supuestamente son dueños —la enseñanza, la evaluación y la investigación—, zombis de formularios, objetivos, evaluaciones impecables en rigor formal y necesariamente fraudulentas en la sustancia.
- Los estudiantes serán los dueños de su propio aprendizaje y de su endeudamiento durante el resto de su vida, en permanente desliz de la cultura estudiantil a la cultura del consumo estudiantil,” (De Sousa Santos, 2010).

Codistorción 2. La universidad como escenario de formación ética.

(...) pertenezco a aquella generación que tenía un sueño...Es el sueño de la creación de un saber importante desde el punto de vista social, en sintonía con los principios fundamentales de la justicia social, el respeto a la dignidad humana y la diversidad, el rechazo del falso universalismo; el sueño de la afirmación de la

positividad de las diferencias; los principios de la libertad académica, el antirracismo, la apertura al otro y la cooperación (Braidotti, 2013, p.18).

Mis padres, migrantes de tercera generación, provenientes de pequeños pueblos de Nariño y Cundinamarca, se casaron en Bogotá cuando ella tenía 19 y él 20 años. Mi padre, después de varios intentos, terminó tomando un trabajo que no quería y asumiendo un proyecto vital que iba en contra de su forma de ser y de sus intereses, porque fue lo único que pudo hacer para obtener estabilidad económica, acceso a salud y educación universitaria para su familia. Mi madre nos contaba que por las largas marchas y ejercicios, la primera semana del curso, se le desprendió la piel de la planta de los pies. Él no dijo nada, resistió en silencio, por miedo a que lo sacaran de la escuela militar. Y no podía darse ese lujo, apenas con 23 años ya tenía una esposa y dos pequeñas hijas.

La idea de universidad es proceso, la universidad de hoy no tiene que romper con la idea clásica de la universidad con tal de que la convierta en procesos de aprendizaje, lo que constituiría la actualización misma de la idea de universidad. *Cómo no pensar ese principio que dirige las acciones de la universidad, en donde la filosofía cumple un papel de “...vigilante de la idea de universidad y con ello el de invocar la instrucción de las reformas”*(Habermas, 1987, p.11). “¿Acaso no deberíamos reconocer que esa institución, la universidad, también puede existir al margen de cualquier idea por conveniente que fuera, incluso de aquellas ideas que ella hubiese tenido sobre sí misma?”(Habermas, 1987, p.12)

En “Conocimiento e interés”, Habermas afirma que las ideas van mimetizando a quien las tiene, para referirse al efecto transformador que tienen las ideas sobre quien las porta, al estilo del *profeso* en su profesión de fe (única condición de “*La Universidad sin condición*” de Derrida), “sólo quien porta la idea de la universidad en sí, puede pensar y actuar para ella” (Habermas, 1987, p.2).

- El cultivo de la humanidad

Para entender una idea de universidad hoy es necesario hacer énfasis en las humanidades, en Martha Nussbaum tenemos una propuesta que ha venido construyendo en sus libros de manera más comprensiva que la reducida al éxito económico.

En “El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal” (2001) presenta un modelo educativo basado en tres capacidades:

- El autoexamen. Este aspecto inspirado en Sócrates, que implica la capacidad de reflexionar sobre sí mismo y sobre la cultura, que nos permitan reflexionar críticamente de los problemas y ejercer una argumentación aporética, centrada en temas sociales y políticos, problematizadora de los saberes aparentes y principalmente que no persigue soluciones sino que su riqueza reside en el ejercicio de preguntar; de acuerdo con la autora este ejercicio dado en la universidad resulta en una democracia deliberante.

Frente al autoexamen en el texto se presentan 6 tareas para la educación, a saber:

1. vincular al estudiante derrotando su pasividad.
2. generar la libertad para que el estudiante se examine a sí mismo.
3. tener en cuenta los contextos de los estudiantes.
4. atender a diferentes tradiciones, es decir, ser pluralista
5. garantizar que nada impida el libre examen, ni siquiera los textos.
6. entrenar en él como la forma de “pensar correctamente”.

El autoexamen requiere otras transformaciones como en la labor del maestro, quien “debe despertar la mente del estudiante, a partir de la posibilidad de razonar”. El ejercicio de la educación que permita argumentar justificadamente a partir de la deliberación y finalmente superar la filosofía, centrarla en intereses humanos prácticos en los problemas cotidianos.

- La educación multicultural, para una ciudadanía cosmopolita. Esta capacidad se inspira en Diógenes el Cínico. Esta capacidad permite verse a sí mismo como un ser vinculado con otros, más allá de la referencia a un pueblo, a una cultura y más bien al género humano. Lo que implica trazar objetivos comunes y encontrar lo común en lo diverso. Para lograrlo el

cosmopolitismo y el reconocimiento de la doble habitación del mundo, lo local y lo global. Superar la esfera local pero sin renunciar a las identidades.

Un tipo de educación cosmopolita implica:

- poner en contacto a los estudiantes con culturas diferentes, un ciudadano del mundo necesita que la educación le permita desarrollar la empatía hacia otras culturas.

- la universidad debe programar cursos diferentes en los que se tejan nexos de categorías diferentes tratadas interdisciplinariamente.

- La imaginación narrativa. Esta capacidad inspirada en Aristóteles implica no sólo acumular contenidos sino antes bien la capacidad de proponer desde la imaginación, incluyendo las diferencias más que eliminándolas. Nussbaum cita como ejemplos paradigmáticos la tragedia griega y la novela moderna como una posibilidad cívica y política que permita al ciudadano reflexionar lo que a él le pueda pasar, porque “la narración puede hacer visibles a los invisibles o dar voz a los silenciados” (Nussbaum, 2001, p.210).

En el libro “Sin ánimo de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades”(2010), Nussbaum además de ampliar las dimensiones presentadas anteriormente, denuncia la crisis silenciosa de la universidad, por la decisión de asociar el progreso con el incremento del producto interno bruto per cápita, únicamente, a desmedro de la democracia, la salud, la educación, entre otros. Parece que en los indicadores de progreso del FMI o del Banco mundial no hay una relación directa entre el desarrollo económico y estas garantías de bienestar social.

Aunque hay países en los que ya sus ciudadanos optan por intentar entender la complejidad de las situaciones locales, como Estados Unidos al votar por la apuesta de salud y a la igualdad de oportunidades y la India por una situación similar. La autora nos hace reflexionar sobre qué está fallando, si se considera a la educación como un derecho inalienable, que busca el desarrollo humano, porque hemos caído en el reduccionismo del crecimiento económico. Con el consecuente descuido de áreas como la literatura, la música, la filosofía, la pedagogía por ser aparentemente inútiles para el aumento de PIB.

En, “Creating capabilities. The human development approach” (2011) Nussbaum, desarrolla dos preguntas, acudiendo a los últimos desarrollos de las neurociencias, la economía y el enfoque de desarrollo humano, ¿cuáles son las personas realmente capaces de hacer y ser? ¿Qué oportunidades reales están disponibles para ellos? Una educación para el desarrollo humano necesita de un enfoque de capacidades en el cual cada persona es un fin y está centrada en la elección libre, las naciones deben garantizar a sus ciudadanos las libertades, y además las posibilidades de ejercerlas. La noción de libertad no se centra en el número de opciones, sino más bien en las posibilidades para hacer uso de ella. La educación y la democracia por ejemplo en un plan de desarrollo no son garantía *per se*, sino lo que el gobierno hace para que se puede ejercer la democracia. El enfoque se preocupa por la injusticia y desigualdad sociales y hace un llamado de atención a la política pública del gobierno.

La *complejidad* de los cambios (epistemológicos, culturales, sociales y económicos), surgida de la evolución de la tecnología digital y su relación con la sociedad (Castells, 1995-1997), ha posibilitado que, no sólo se facilite el tratamiento de la información (Levy, 1995), sino que ha influido en que las personas puedan potenciar sus *redes de comunidad* (Delanty, 2003). Esto ha dado lugar a una serie de prácticas sociales alrededor de la red como medio, agrupadas bajo el nombre de “Cibercultura” (Lévy, 2007), cuyo proyecto social se conoce como *Inteligencia colectiva* con la máxima “*Nadie lo sabe todo, todos saben algo*” (Lévy, 2004).

El proceso educativo no es ajeno a las transformaciones que impulsa la sociedad por su particular relación con la información, que es uno de los fundamentos de los procesos educativos y de la *nueva producción de conocimiento* (Gibbons, 1994), como una de las funciones que la sociedad le ha otorgado en buena medida a la universidad. Es así como se están proponiendo transformaciones de la acción educativa, que influye no sólo en los contenidos sino también en las acciones y los roles de maestros y estudiantes (Piscitelli, 2009).

Paula Sibilía hace una caracterización del humano como postorgánico, fruto de una “hibridación orgánico-tecnológica” (Sibilía, 2005, p.13). La subjetivación se da ya no circunscrita al componente biológico, sino a la conectividad “a medida que interactúo con la Red, me reconfiguro a mí mismo; mi extensión-red me define exactamente como mi cuerpo material me definía en la vieja cultura biológica; no tengo ni peso ni dimensión en cualquier sentido exacto, sólo me mido en función de mi conectividad” (Sibilía, 2005, p.63).

Mientras el ser humano para Henry Jenkins, condiciona su subjetivación en la medida en que es consumidor y productor de las grandes corporaciones, gracias a la convergencia de los medios pero principalmente a la convergencia de las culturas (Jenkins, 2006). Para Alejandro Piscitelli, el sujeto es activo, conectado, mutante, narrativo y lúdico, capaz de invención, descubrimiento, cambio, sin responder a un valor simbólico último, que ha decidido entrar en una socialización en/con las máquinas (como nativo o inmigrante digital) o que le está obligando a repensarse (Piscitelli, 2009, p.22).

El papel de la cultura en la constitución de un sujeto es determinante, para José Luis Brea (2007) esta cultura ya no es de la acumulación sino más bien de la conexión, las subjetividades se construyen en la conexión con otros, el ‘capitalismo cultural’ permite la construcción masiva de subjetividades. Esta cultura que al ser sometida a los procesos de digitalización y por la explosión tecnológica se ha convertido en móvil, que se constituye, personalizado, ubicuo, conectado, distribuido. El espacio se desterritorializa, la subjetividad se libra de su condición espacial (Aguado 2008).

Algunas de las tensiones que la sociedad de la información y del conocimiento, generan en los procesos socio-educativos. Su ámbito de aplicación se circunscribe la escena de la enseñanza. Uno de los puntos de partida de esta presentación es que la educación es un proceso de comunicación (Hoyos, 2010), que aspira al perfeccionamiento intencional de las facultades humanas de sus agentes (Bulla, 2010). Esta aproximación se distancia de la mera intención de la competitividad y el éxito *per se* y se orienta, más bien, a la libertad, la responsabilidad y la cooperación (Hoyos, 2010).

Otra de las ideas de las que parte esta iniciativa es que la sociedad de la información y del conocimiento ha hecho visible un cambio en la relación con el conocimiento que hace que: Se replanteen el papel de los intermediarios inveterados, como la escuela. Se reconozca la descentralización de la hegemonía de validación del conocimiento, depositada en el libro de texto y el maestro. Se alfabetice para los nuevos modos de generación del conocimiento como la co-producción, la pos-producción, el remixaje (Piscitelli, 2009).

O lo que Gibbons denomina modo 2 de producción del conocimiento, caracterizado porque: (1) Se produce en el ámbito de aplicación, es decir, a partir de la negociación de los participantes de un problema concreto; (2) logra la transdisciplinariedad, supera el análisis disciplinario; (3) tiene una organización heterogénea y diversa, puede ser temporal, las responsabilidades se van distribuyendo entre los participantes; (4) convoca a la responsabilidad y reflexividad social, lo que implica trascender el mero contenido hacia una postura ética y moral y (5) ejerce el control de calidad más complejo, que el que provienen de las viejas estructuras de poder. (Gibbons, 1994)

Pensar en los fines de la universidad colombiana implica reconocer que la sociedad atraviesa por un proceso de mutación detonado principalmente, por la virtualización, cuya base es la digitalización, es decir la traducción de cualquier tipo de información a dígitos, para tratarla (copiar, transmitir, reconstruir, editar) y producirla ilimitadamente (sin pérdida) de manera rápida, fina, automática y a gran escala. Para Lévy, en esta cultura un poco desorientada por la caída de los *meta relatos* (Lévy, 2007).

La postmodernidad la enfrenta a la desfragmentación: la desterritorialización, que favorece los flujos de mercancías, la fragmentación de texto que favorece la dinámica hipertextual y la fragmentación del yo, que produce una *ausencia del yo* que han señalado la forma de habitar el mundo, el sujeto se visibiliza en el ejercicio de la 'inteligencia colectiva' una inteligencia en la que el sujeto es a la vez múltiple, heterogéneo, distribuido y cooperativo/competitivo, y está constantemente comprometido en un proceso autorganizador o autopeiético (Lévy, 2007).

Vale la pena resaltar las dimensiones de la inteligencia colectiva propuesta por Pierre Lévy, como el proyecto social de la cibercultura:

- la topológica, referida a la contención necesaria, de estar circunscrito a un espacio definido, por las conexiones entre los signos. Relacionada con el momento de ruptura de paradigma, que de acuerdo con Kuhn “es siempre, simultáneamente, la decisión de aceptar otro” (Kuhn, 1962). Los paradigmas brindan cierto tipo de contenciones, de espacios de habitación.
- La semiótica, como los significados y sentidos de las representaciones. El momento de la comprensión, que es el hermenéutico de la comunicación, se relaciona precisamente con el entender el sentido y significación de las proposiciones del otro, que se puede dar ampliando la información que se tiene de un determinado momento o interpeándolo directamente.
- La axiológica, referida a la carga valorativa, que puede cambiar, que facilita o dificulta las relaciones entre los signos. De alguna manera esta carga valorativa se puede reconocer en el momento de la hermenéutica filosófica, que profundiza en el sentido hermenéutico de los contextos, en donde se busca comprender el contexto. Que demanda la descontextualización de su mundo de la vida y la recontextualización del mundo de la vida del otro.
- La energética, que determina la intensidad o debilidad y a la postre el nivel de implicación en las relaciones. En el momento de la argumentación, que para este juego es más un momento de implicación, el jugador presupone que sus razones o motivos sean verdaderas, correctas y veraces.

- La Educación en la cibercultura

La educación en la cibercultura está llamada a volver la mirada al hombre. En tres sentidos:

1. Volver la mirada al hombre como Capacidad de ver. Para ejercer la facultad de ver es necesario garantizar el funcionamiento de, mínimo, tres mecanismos:

- a) el mecánico, protagonizado por el órgano de la visión (el ojo y sus partes);

- b) el neurológico, que es el sentido de la vista en el cual el sistema nervioso (nervio óptico y sistema nervioso central) transmite una información y su respuesta y
- c) el simbólico, que permite la traducción del estímulo y la elaboración de una respuesta. (Derridá, 1983)

2. Volver la mirada al hombre como acción de posar la mirada sobre el hombre no ya sólo como su medio sino también y sobre todo como su fin (Kant, 2002). El fin del proceso educativo no puede ser sólo de trasmisión de cultura, pues “el hombre llega a ser hombre exclusivamente por la educación; es lo que la educación hace él.” (Kant, 2002, p.3). Es así como, por ejemplo, educación para la ciudadanía no se constituye en fin en sí misma sino que comparte su naturaleza con el complejo proceso educativo.

3. Volver la mirada al hombre como la posibilidad de ejercer su *rostridad* de emitir una mirada, de poner rostro. La educación en la era digital no puede ignorar el rostro del otro, que me refleja, que me confronta. Toda innovación (tecnológica o pedagógica) tiene un rostro. (Levinas, 1987).

Con estas coordenadas se pretende examinar el camino de la Educación como una acción de comunicación intencionada; constatativa pero principalmente performativa, que busca el cultivo de las facultades de las mujeres y los hombres que le son partícipes. Y el camino de los desplazamientos tectónicos de la Era digital, que proponen paisajes sociales renovados, necesitados de estéticas y dispositivos apropiados para hacer brotar su belleza.

En la emergencia de lo digital lo constativo se va disolviendo poco a poco, aunque no desaparecerá, sin embargo, en la relación educativa, el acceso a la información es tan *fácil*, si se sabe buscar, que lo que se desarrolla en el espacio de clase es el diálogo intersubjetivo, que busca la comprensión entre pares que facilita la construcción y fijación no sólo de conocimientos sino de relaciones sociales, de modos de ser humanos.

Del cultivo de sus facultades, de eso que le hace humano, su sociabilidad, su capacidad para comunicarse, para crear la historia y para contribuir al desarrollo de otros, a través del

ejercicio de la maternidad o paternidad, y de las profesiones y ocupaciones. Pero en orden diferenciado, es decir, cómo asumir el mundo como mujeres o como hombres.

Es por esto que se justifica un abordaje interdisciplinario del tema de la educación. Históricamente este tema se ha trabajado desde lo que se llaman las ciencias de la educación (filosofía de la educación, sociología de la educación, historia de la educación, epistemología de la educación, entre otras) y la ciencia de la educación (la pedagogía). Algunas se refieren al tratamiento descriptivo del hecho educativo, siendo coherentes con lo propuesto antes, la educación es una acción, lo que implica abordajes distintos. Sin embargo, para trascender las aproximaciones disciplinares o pluridisciplinares, se requiere un estilo de investigación en el que las dinámicas sean verdaderamente participativas, en el que entren en diálogo los modos de cada disciplina y germine uno nuevo.

La era digital emerge a partir de la digitalización de la información y de la confluencia en el llamado ciberespacio entendido como el espacio que se genera fruto de la conexión de ordenadores (Levy, 2007). Levy nos habla de los 4 espacios antropológicos: Tierra, territorio (agricultura, sedentaria, escritura, conocimiento sistemático, disciplinas), mercado (siglo XVI, flujo, desterritorialización, vínculo social y profesión) y conocimiento e inteligencia colectiva (Levy, 2004). Este último territorio es el que se propone como reto en la sociedad digital.

Uno de los aspectos más relevantes que estas nuevas prácticas del ciberespacio han generado son los relacionados con los cambios epistemológicos y de producción del conocimiento, M Gibbons propone el modo dos de producción de conocimiento:

- Se produce en el ámbito de aplicación, es decir, a partir de la negociación de los participantes de un problema concreto,
- Logra la transdisciplinariedad, supera el análisis disciplinario,
- Tiene una organización heterogénea y diversa, puede ser temporal, las responsabilidades se van distribuyendo entre los participantes,
- Convoca a la responsabilidad y reflexividad social, lo que implica trascender el mero contenido hacia una postura ética y moral y

- ejerce el control de calidad más complejo, que el que provienen de las viejas estructuras de poder.

Inspirada en un ejemplo del profesor Alejandro Rodríguez en una clase del doctorado, la interdisciplinariedad en educación podría expresarse a través de la siguiente ecuación:

$$\text{Interdisciplinariedad} = \frac{\text{mundo de la vida} + (\text{intersubjetividad}) \text{ TAC}}{\text{Pedagogía}}$$

Ilustración 8. Interdisciplina. Mundo de la vida, intersubjetividad, teoría del actuar comunicacional pedagogía Fuente: propia

Interdisciplinariedad e intersubjetividad

*“Sin intersubjetividad del comprender ninguna objetividad del saber”
(Habermas, 2005, p.177)*

La interdisciplinariedad en educación es posible si se reconoce la interdependencia del mundo de la vida como horizonte de horizontes, la intersubjetividad como única forma de alcanzar la solución a los problemas y la inteligencia colectiva como proyecto social. Toda esta imbricación filtrada por la teoría de la educación como rama de la pedagogía general que estudia la naturaleza, fines y factores de la acción educativa con el fin de mejorarla.

- Intersubjetividad en la educación

“...hablante y oyente se entienden desde, y a partir de, el mundo de la vida que les es común, sobre algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo” (Habermas, 1987. p. 179).

El *mundo de la vida* como horizonte de horizontes, como punto de partida, de llegada y de fuga³⁶. Habermas se refiere a él como trasfondo de la intersubjetividad, "desde la perspectiva centrada en la situación, el mundo de la vida aparece como depósito de autoevidencias o de convicciones incuestionadas, de las que los participantes de la comunicación hacen uso en sus procesos cooperativos de interpretación." (Habermas, 1987, p.176). Habermas dividió el mundo de la vida en tres: el objetivo, el social y el subjetivo el cuadro a continuación presenta la interrelación de los tres escenarios y las pretensiones de validez que se dan en cada uno.

Escenario	Mundo	Ámbito de aplicación	Escenario	Pretensiones	Acción
Objetivo	Mundo objetivo	Ciencias naturales	Cultura	Verdad	Teleológica
Social	Relaciones sociales	Ciencias sociales	Sociedad	Correcto	Normativa
Subjetivo	Habitado por personas	Ámbito del arte y de la persona en cuanto identidad	Público	Veraz	Dramatúrgica

Tabla 9. La comunicación y el mundo de la vida. Fuente: propia³⁷

No es suficiente entonces reconocer que hay un escenario en el que el hombre se mueve, es necesario también reconocer que tiene un sistema de significados que le dan sentido a esa experiencia de habitar el mundo. Pero, ¿Cómo conocer esos sentidos? Sólo en la intersubjetividad como acción conducente a la solución de problemas. En la acción comunicativa se comparten subjetividades que, a partir de reconocer al otro como interlocutor válido, le permitan al hombre expresar sus propias ideas y a la vez comprender los sentidos y significados del otro: "las acciones comunicativas no son solamente procesos de interpretación en que el saber cultural queda expuesto al 'test del mundo'; significan al propio tiempo procesos de interacción social y de socialización". (Habermas, 1987, p.199).

³⁶ El punto de fuga es: Es un sistema de proyección, basado en la geometría, el cual ayuda a dar en un espacio bidimensional, un aspecto tridimensional. La idea de tener en cuenta el punto de fuga en la pintura es imitar la visión humana.

³⁷ Esta tabla es tomada de la conferencia de Guillermo Hoyos en el curso común del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, 2010-1.

La Educación como *acción recíproca* de comunicación intencionada (Habermas), *constatativa* pero principalmente *performativa* (Derrida), que busca el cultivo de la *humanitas* (Nussbaum), es fundamentalmente intersubjetiva, maestro y estudiantes se encuentran en el mundo de la vida y pueden *resolver sus disencuerpos y llegar a acuerdos*:

La educación, como comunicación, enriquece significativamente nuestras relaciones con otros grupos sociales y con otras naciones, a partir de lo cual se pueden desarrollar y validar las más diversas actividades para el entendimiento intercultural y la constitución de ciudadanía desde un punto de vista cosmopolita (Hoyos, 2010, p.431).

El mundo de la vida ahora tiene un componente que nos está obligando a transformar los procesos sociales y culturales entre ellos la educación. Es el advenimiento de la Era digital³⁸. Su proyecto social se conoce como inteligencia colectiva. Para el filósofo francés Pierre Lévy, la Inteligencia colectiva es un espacio antropológico de conocimiento:

El espacio del saber es el plano de composición, de recomposición, de singularización y de relanzamiento procesal de los pensamientos. Lugar de disolución de las separaciones, el Espacio del saber está habitado, animado por intelectos colectivos – colectivos que usan la imaginación en reconfiguración dinámica permanente”. (Lévy, 2004).

Para Kerckhove los esfuerzos de esta sociedad de la era digital se dirigen a la conectividad "... (Internet) es el medio que hace explícita y tangible esa condición natural de la interacción humana", (De Kerckhove, 1999). Pero esta conectividad lejos de diluir al individuo le permite no sólo sobresalir como uno sino como colectivo, una pregunta interesante del autor es: ¿Podría dar lugar esta conexión a una inteligencia muy superior a la de cada uno de los individuos?

Rheingold propone las multitudes inteligentes (Smart mobs, flash mobs o mobs) como un nuevo fenómeno cultura necesariamente impulsado por el avance de las tecnologías pero también por los nacientes fenómenos sociales (Rheingold, 2004).

³⁸ En este aparte seguiré la organización discursiva de Narratopedia colectiva, disponible en: http://recursostic.javeriana.edu.co/wiki/index.php/Narraci%C3%B3n_colectiva

Casacuberta, descentra al artista en la construcción de la cultura y lo centra en la creación colectiva que permita verdadera interactividad y participación del público (Casacuberta, 2004).

Lévy (2002)	Kerckhove (1999)	Rheingold (2004)	Casacuberta (2004)
Espacio antropológico	Conectividad	Tecnologías asociadas a los fenómenos culturales	Interactividad y participación reales
Proyecto	Inminente	Realidad – subcultura	Revolución
Inteligencia colectiva	Inteligencias en conexión	Multitudes inteligentes	Creación colectiva

Tabla 10. Comunidad. Fuente: propia a partir de Narratopedia colectiva

- La interdisciplinariedad en educación

“... la historia de la ciencias no es solamente la de la constitución y de la proliferación de las disciplinas sino también aquella de la ruptura de las fronteras disciplinarias, de la usurpación de un problema de una disciplina sobre otra, de circulación de conceptos, de formación de disciplinas híbridas que van a terminar por atomizarse, en fin, es también la historia de la formación de complejas y diferentes disciplinas que van a ir sumándose a un tiempo que aglutinándose, dicho de otro modo, si la historia oficial de la ciencia es la de la disciplinariedad, otra historia ligada e inseparable, es la de la Inter-trans-poli-disciplinariedad.” (Morin, 2006, p.2)

La complejidad del mundo de la vida nos obliga a una acción educativa interdisciplinar, Borrero (2008), Berstein (1985), Torres, J. (1996), Ander-Egg, E. (1994) y Vilar (1997), han coincidido sobre la importancia que para la educación tiene la interdisciplinariedad. Entendida como en la que se hace transferencia de métodos de una disciplina a otra (Basarab, 2007).

Los problemas de la sociedad son complejos y sus vectores vienen entrelazados, lo cual exige que los departamentos, facultades e institutos universitarios, por la

interdisciplinariedad superen los abismos que las separan, y concierten acciones. De lo contrario, mientras las unidades académicas universitarias se encierran en egoísmos, la sociedad sigue padeciendo necesidades. (Borrero, 2008, P.400).

En el simposio permanente sobre universidad se determinó que la interdisciplinariedad tiene cinco supuestos epistemológicos: pluralidad epistemológica³⁹, discontinuidad⁴⁰, autonomía relativa⁴¹, marco constituyente o integración teórica⁴², círculos epistemológicos⁴³. Y se puede dar de cuatro formas: Auxiliar⁴⁴, suplementaria⁴⁵, isomórfica⁴⁶, compuesta⁴⁷ (Borrero, 2008).

La comprensión de cualquier proceso suceso humano está siempre entrecruzada por diversas dimensiones, es multifacética. Hombres y mujeres estamos compuestos de dimensiones bioquímicas, pero también y de manera muy relevante de historia de tradiciones. Las experiencias individuales en los marcos familiares y en todas las demás instituciones de las que participa dejan, normalmente, sus huellas. La cultura, mentalidad y expectativas de cualquier persona son fruto de una historia vivida en el seno de una o varias familias, resultado de su participación activa dentro de colectivos sociales, étnicos, de género, de condicionamientos geográficos, históricos, biológicos, etc. Si admitimos una diversidad experiencial en la vida de los seres humanos quiere decir que, para comprender cualquier fenómeno social, es imprescindible tomar en consideración informaciones relativas a todas esas dimensiones con capacidad para modelar personas y colectivos sociales. Es lógico, por consiguiente, afirmar que la realidad es multidimensional. (Torres, 1994, pág. 48).

³⁹ referida a la legitimidad de modos plurales del conocimiento

⁴⁰ parte de la idea de que es posible eliminar los prerrequisitos para llegar directamente al saber

⁴¹ relacionada con el propio fundamento de los saberes y con su particularidad específica

⁴² cada saber se hace particular a medida que va definiendo su objeto de saber, va encontrando sus propios modos de proceder para dar solución a los problemas que le atañen

⁴³ son círculos de afinidades de los saberes base para la llamada interdisciplinariedad parcial.

⁴⁴ cuando una disciplina se apoya o usa el método de otra. Es el caso de las ciencias de la educación en las que se toman prestados los métodos de las diferentes ciencias para analizar el hecho educativo

⁴⁵ se refiere a la integración teórica de sus objetos formales

es el caso de la pedagogía en la que, por ejemplo, la psicología y la filosofía constituyen campos afines

⁴⁶ es la fecundación fruto de la relación entre dos o más disciplinas de una nueva que puede llegar a proponer saberes nuevos que ninguna de las disciplinas podrían llegar a concebir

puede ser el caso de la Teoría de la educación

⁴⁷ en la que convergen disciplinas científicas y profesionales, especialidades y enfoques

La preocupación por la relación entre la función de trasmisora de cultura de la escuela y la sociedad⁴⁸ es una constante en la evolución de los procesos educativos de finales del siglo XIX. Sin embargo, y de acuerdo con Torres Santomé los análisis de los intentos han dado un resultado poco alentador, poco a poco la escuela se ha distanciado de la sociedad:

En los análisis que desde finales del pasado siglo y todo a lo largo del presente se viene efectuando acerca del significado que tiene los procesos de escolarización y, por consiguiente, los contenidos culturales que se manejan en los centros de enseñanza, llama poderosamente la atención la denuncia sistemática del alejamiento de las instituciones escolares de la realidad (Torres, 1994, pág. 15).

Son varios los psicólogos, sociólogos, epistemólogos, entre otros los que ponen en evidencia esta situación. Ivan Illich en su extensa obra pedagógica hace duras críticas sobre todo sobre la escuela pública, en “La educación desescolarizada” publicada en 1970 trata cuatro ideas centrales: el modelo de las escuelas actuales no es viable, la educación universal nos es esquiva, en lugar de buscar *embudos*, se deben establecer tramas educacionales y no sólo hay que desescolarizar las instituciones del saber, sino también el *ethos de la sociedad*. (Gajardo, 1993).

Estas y otras críticas llevaron a que varias estrategias, influenciadas ya sea por el conductismo, el positivismo o el constructivismo, surgieran como remediación. Entre las más populares figuran el *trabajo por proyectos* propuesto por John Dewey y William Kilpatrick, los *centros de interés* de Ovidio Decroly, *la metodología de María Montessori*, El modelo de *escuela nueva*, entre otros. Que han bebido de las fuentes de la psicología principalmente y de propuestas teóricas como la Gestalt o los aportes de Ausubel, Vigotsky, Claparède, Piaget, entre otros. Estas iniciativas procuran crear situaciones de enseñanza y aprendizaje que interactúen con los conocimientos previos y que resulten estimulantes.

⁴⁸ Aquí voy a seguir la lógica histórica de Jurjo Torres Santomé en su texto: Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado (Torres, 1994).

De acuerdo con Torres Santomé es en Platón en quien empieza a percibirse el deseo de unificar la ciencia, para él, con ayuda de la filosofía. El *trivium* y el *quadrivium* pueden ser considerados como programas integrados del conocimiento tradicional. La biblioteca de Alejandría y su escuela en donde confluían investigadores y diferentes sabios. La *paideia cíclica* de los griegos y la *doctrinarum orbe* de los romanos. El modelo de pensador del renacimiento encarnado en figuras como Leonardo Da Vinci o Miguel Ángel.

Desde el siglo XVII hay una preocupación por la separación de los saberes autores como Kant, Descartes, Comte, y los enciclopedistas franceses se pronunciaron entonces. El siglo XVIII la Enciclopedia surge como modelo de unificación del saber, hubo una creciente preocupación por demostrar las conexiones entre las diferentes ramas del saber, en esa unidad residía la clave para solucionar los problemas sociales.

La positivización de las ciencias, la industrialización propia del capitalismo (entre otros fenómenos), y la consecuente necesidad de mano de obra especializada para las industrias, promovieron la tendencia al conocimiento de cada vez más pequeñas áreas. Aun hoy es signo de prestigio el ser especialista especialmente en campos como la medicina. En este entonces se da una contradicción, el saber culto era globalizante el vulgar no: “*Tener cultura era tener conocimientos de todas las especialidades del saber, frente al mundo del trabajo que exigía dominios muy específicos, pertenecientes a una muy concreta especialidad científica o tecnológica*” (Torres, 1994, pág. 51).

Es paradójico que en este siglo es en el que la lucha por la interdisciplinariedad se da con más fuerza, lo que se logra identificar a partir de varios hechos. Colectivos como el *Círculo de Viena* impulsan el uso de los métodos de las ciencias positivistas, provenientes de la física y de las ciencias naturales, a los problemas sociales. Las universidades e institutos de investigación proponen cursos y publicaciones desde la perspectiva interdisciplinaria. Es preciso reconocer el influjo de teorías como el marxismo con su marcado impacto en casi todas los campos de conocimiento, el estructuralismo con Jean Piaget y su búsqueda de los sistemas comunes a todas las disciplinas, la teoría general de sistemas con Bertalanffy que

permitía ver en relación cada uno de los sistemas o el deconstructivismo de Derrida preocupado por encontrar las bases de todo conocimiento.

Parece que la universidad ha estado desde hace mucho tiempo en el dipolo interdisciplinariedad y formación especializada, resultan híbridos de difícil comprensión como la enseñanza de la teoría disciplinaria y la práctica interdisciplinaria. Es como si la institucionalización de la universidad estuviera anquilosada mientras la idea de universidad siga evolucionando.

Mutaciones de la educación en la sociedad de la información y el conocimiento

La Educación, en la sociedad de la información y el conocimiento, se enfrenta a varias mutaciones:

1. En el contenido: del tipo *legacy*, legado tradicional, heredado, que se distribuye disciplinariamente en los planes de estudio, fragmentado en la distribución horaria. El paso se da a uno *ad hoc* (para esto), prospectivo, que “remite... a pautas que conectan, a itinerarios formativos autodescubiertos, a redes de colaboración entre pares, a neodisciplinas y a competencias de navegación transmedia” (Piscitelli, 2009). La labor educativa tiene una responsabilidad social, y debe centrarse más allá de la trasmisión de contenidos en la formación de un “nuevo hombre”⁴⁹.

2. En la forma: de la *trasmisión*, modelo tradicional, centrado en el maestro a uno de *transacción*, dialógica. O como propone Joan Ferrés, de *educere* a *seducere*, “la educación debe convertirse en industria del deseo si quiere convertirse en industria del conocimiento” (Ferrés, 2008).

3. En el diseño: del *top-down*, es decir de arriba hacia abajo, lo que le da al diseño educativo una característica de impositiva, a un diseño *bottom-up*, es decir de abajo hacia arriba, que de alguna manera le permite a los participantes la posibilidad de construir sus

⁴⁹ El Doctor Rafael Campos, hizo este aporte en una de las sesiones del doctorado en el seminario “la sociedad de la información y del conocimiento en la cultura contemporánea, 2010”.

estructuras, no de manera anárquica sino concertada. Esta es una de las razones que justifican el diseño de este juego como estrategia didáctica y como instrumento de recolección de información a partir de la narración, confrontación, discusión, consensos y disensos acerca de cómo los participantes construyen el conocimiento, qué valores consideran importantes y valiosos, qué características asocian a la calidad de la información, qué estrategias usan para convencer a otros de sus ideas, cómo solucionan los conflictos.

4. En la alfabetización, que Piscitelli (2009) circunscribe en tres dispositivos:
 - El *material*, que comprenden los mediadores materiales como el lápiz y el papel a el computador, la memoria, el CD, el teléfono, etc. que permiten “volver portátiles las ideas” (Piscitelli, 2009).
 - Lo *cognitivo mental*, la dotación biológica que nos permita aprovechar en diferentes niveles estas condiciones a una liberación de las facultades de los seres humanos.
 - Lo *social*: la alfabetización en formas de interactuar socialmente para construir el conocimiento, crecer como individuos y como sociedad. En esta propuesta le apuesto a la teoría de la acción comunicativa, el juego que en cada fase de las distintas misiones propone una actualización, para la era digital de los momentos de la propuesta habermasiana, en diálogo con Lévy y sus dimensiones de la inteligencia colectiva.

5. El maestro: como *mediador* entre el conocimiento y el alumno, hacia el maestro como *diseñador* de interfaces, entendidas como “espacios en donde se articulan la interacción entre cuerpo humano, la herramienta y el objeto de acción” (Piscitelli, 2009). Es una función vicaria de la mediación, pero implica que el maestro sea retador, generador y visibilizador de conflictos y provocador del estudiante.

6. El estudiante: de simple *consumidor* de los mensajes del maestro, del texto, de la cultura, a *implicado (participante)*, diría Habermas), que actúa en la producción, post-producción, remixaje y a la vez en el consumo del conocimiento. Hay necesidad de

parar para observar la realidad educativa (social), de hacer una hermenéutica de esa realidad y de sus actores, incluyendo al mismo que mira, y construir soluciones a partir de la intersubjetividad comunicativa. En definitiva, “sentirse en el mundo de la vida como en casa”⁵⁰.

7. El contexto: que se enfrenta a una descentralización de las instituciones intermediarias por excelencia como la escuela y abre el “mundo de la vida como horizonte de horizontes” de Husserl, en el que es deseable la educación. Estos múltiples contextos de aprendizaje permiten que el estudiante se relacione sin intermediaciones con los conocimientos, los estudiantes llegan al salón de clase cargados o “sobrecargados” (Palfrey y Grasser, 2008) cuando no en un alto grado de “infoxicación”⁵¹. Pero de alguna manera sin entender del todo la realidad que les rodea. Estas reflexiones invitan a hacer un alto y mirar con mirada escrutadora la realidad, para entenderla y para refundarla, que es una de las acciones que el maestro en formación debe aprender a hacer, o como se propone desde la escuela expandida, aprender a ser un artista de la serendipia⁵².

Aprendizaje ético en la universidad

Sábado 10 de la mañana. Yo, la cuarta generación, no soy la primera en vivir en Europa, hace algunos años mi hermana vivió en Londres. Estoy en la parada del bus turístico que queda sobre la vía Laietana. Al frente la catedral, atrás el mercado de Santa Caterina. Aterricé hace unas 8 horas en el Prat de Barcelona y me siento muy extraña. La luz es diferente. El cielo no tiene ni una sola nube. El olor es diferente. El calor del sol es diferente. El sonido de la ciudad es diferente. Hasta el sabor del café es diferente. Ese mismo día mas tarde, sentada en el parque Güell, conmovida por la belleza, recuerdo a mi padre y una lágrima se desliza por

⁵⁰ Esta expresión la escuche del doctor Guillermo Hoyos Vásquez en la lección inaugural de la facultad de filosofía, de la Universidad Javeriana en 2010.

⁵¹ Eduardo Mancipe identifica cinco causas de infoxicación a partir de lo propuesto por los autores en Born Digital (Palfrey & Grasser, 2008), estas son: el desarrollo y uso de las TIC, el diseño organizacional y el trabajo colaborativo, la naturaleza de las tareas informacionales, los cambios en las variables de la calidad de la información y factores personales.

⁵² El término serendipia deriva del inglés serendipity, neologismo acuñado por Horace Walpole en 1754 a partir de un cuento persa del siglo XVIII llamado «Los tres príncipes de Serendip», en el que los protagonistas, unos príncipes de la isla Serendip (que era el nombre árabe de la isla de Ceilán, la actual Sri Lanka), solucionaban sus problemas a través de increíbles casualidades. Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Serendipity>

mi mejilla. Unos años después, otra lágrima, pero por motivos distintos: veo a mi madre y a mis hermanos parados en la zona monumental del parque Güell.

Después de 3 años de construcción de un proyecto de tesis que diera cuenta de la idea de universidad de las facultades de educación, se me mete en la cabeza que no es suficiente teorizar sobre la universidad. La universidad tiene que dejar de ser neutral, como decía Guillo, tiene que ser impertinente y pronunciarse. Es aquí en donde entra en mi vida el doctor Miquel Martínez y el grupo del GREM. Sus aportes se ven reflejados en este aparte del informe.

Hasta ahora este trabajo ha querido establecer que la función de la universidad y en general de las Instituciones de educación superior (IES) se ha aumentado. Históricamente a las universidades se les ha asignado la labor de la construcción del conocimiento. Ya no es suficiente la formación de profesionales idóneos sino que la sociedad nos demanda la formación de profesionales capaces de actuar éticamente.

El punto de fuga de este proyecto de tesis doctoral es el problema de la formación ética de los profesionales, cuyo abordaje es complejo e interdisciplinario. Como ha demostrado el documento, repensar la universidad implica revisar la forma en la que se concibe el hombre, la sociedad, la influencia de la computación y la apertura de las ciencias sociales, en el sentido de la comisión Gulbenkian.

También se ha buscado demostrar que la construcción de conocimiento ha cambiado. Hasta hace poco se construía el conocimiento de forma inductiva y deductiva, con métodos cualitativos o cuantitativos. Para abordar los problemas complejos y en especial los de complejidad creciente o no lineal, como son los relativos a la formación ética en las IES, se incluyen como métodos propicios la modelación y la simulación. Para este proyecto se ha decidido proponer un modelo que las IES puedan implementar para garantizar que son un espacio de formación ética.

Para abordar el problema de lo complejo se hacen necesarias estrategias de tipo heurístico para hacer nuevas preguntas a problemas viejos o nuevos, de interés creciente. Para tratar el problema, se aproxima a la zona de solución y en el mejor de los casos resuelve el problema o contribuye a ello.

Parsons plantea desde su teoría de sistemas, cuatro tesis⁵³ de las cuales se puede inferir que toda sociedad es un sistema constante y estable de elementos, que cada uno de esos elementos contribuye a su funcionamiento y que la sociedad se mantiene por el consenso de todos sus miembros acerca de los valores comunes. Dahrendorf, simplificando lo expuesto por Parsons y en contraposición a éste plantea las tesis de la teoría del conflicto⁵⁴, y a partir de ellas se entiende que toda sociedad es un sistema con elementos contradictorios, los cuales desde dentro de la sociedad contribuyen al cambio y que toda sociedad se mantiene gracias a la coacción que algunos de sus miembros ejercen sobre los otros (Luhmann, 2006).

Desde el programa durkheimiano la sociedad es una realidad *sui generis* que, para funcionar, necesita imponerse al individuo. (...) Para Luhmann, la sociedad es, ni más ni menos, el sistema social que comprende todas las comunicaciones. Concebir a la sociedad como pura comunicación implica una clara ruptura con la tradición sociológica (Luhmann, 2006).

Autores como Adorno (2001) plantean la necesidad de una teoría de la sociedad, más que una definición de ella, “puesto que el concepto de sociedad no puede definirse conforme a la lógica corriente ni demostrarse *«deícticamente»*⁵⁵, mientras que los fenómenos sociales reclaman imperiosamente su concepto, su órgano es la teoría. Sólo una detallada teoría de la

⁵³ Parsons: “i. De la estabilidad: Toda sociedad es un sistema (“relativamente”) constante y estable de elementos. ii. Del equilibrio: Toda sociedad es un sistema equilibrado de elementos. iii. Del funcionalismo: Cada elemento dentro de la sociedad contribuye al funcionamiento de ésta. iv. Del consenso: Cada sociedad se mantiene gracias al consenso de todos sus miembros acerca de determinados valores comunes. (Luhmann)

⁵⁴ Dahrendorf: i. De la historicidad: Toda sociedad y cada uno de sus elementos está sometido en todo tiempo al cambio. ii. De la explosividad: Toda sociedad es un sistema de elementos contradictorios en sí y explosivos. iii. De la disfuncionalidad y productividad: Cada elemento dentro de la sociedad contribuye a su cambio. iv. De la coacción: Toda sociedad se mantiene gracias a la coacción que algunos de sus miembros ejercen sobre los otros. (Luhmann)

⁵⁵ Se consideran deícticos todos aquellos elementos lingüísticos o léxicos que sirven para señalar y referirse a lo presente. (...). La deixis no solo proporciona las coordenadas espacio-temporales, sino sobre todo, las coordenadas pragmáticas. La categoría "yo" suele aparecer como centro del sistema deíctico. (Lewandowsky, 1982).

sociedad podría decir qué es la sociedad” (Adorno, 2001) Por su parte, la teoría de la sociedad propuesta por Luhmann lleva el nombre de “La sociedad de la sociedad” precisamente porque da cuenta de la autodescripción que la sociedad hace de sí. Naturalmente, también la sociología es parte de la sociedad y, por lo mismo, su descripción de la sociedad es una autodescripción de la sociedad hecha desde sí misma. (Luhmann, 2006).

Para Luhmann, la sociedad es un sistema determinado total y exclusivamente por sí mismo. Todo lo que se determina como comunicación tiene que determinarse por medio de la comunicación. Todo lo que se experimenta como realidad resulta de la resistencia que opone la comunicación a la comunicación, y no de que el mundo externo (ordenado y existente, de alguna manera) se imponga. (...) Como sistema de comunicación, la sociedad sólo puede comunicar dentro de sí misma, aunque no consigo misma ni con su entorno. (...). Porque ni ella misma ni su entorno pueden comparecer de nuevo en la sociedad —por así decirlo— como interlocutor, como dirección de la comunicación. Intentarlo sería un hablar al vacío, no activaría ninguna autopoiesis y, por tanto, no tendría lugar; la sociedad sólo es posible como sistema autopoético (Luhmann, 2006).

“Las ciencias sociales y humanas son las más complejas de las ciencias. Pero la demostración de su complejidad rompe el marco mismo de lo humano y lo social —en contraposición con lo natural, lo biológico, lo artificial y lo matemático. Asistimos, en rigor, a la constitución de fronteras móviles y permeables; difusas incluso, si se prefiere entre las tres clases de sistemas sociales” (Maldonado, 2014).

Estos sistemas son: los sistemas sociales naturales, los sistemas sociales humanos y los sistemas sociales artificiales.

Comprender al otro, sus posturas, sus visiones, sus conocimientos y permitir que esos conocimientos generados desde diferentes disciplinas me aporten, me enriquezcan, me aclaren dudas o me lleven a un camino de incertidumbre. Preguntarnos qué conocemos, cómo lo conocemos. Formular más preguntas que respuestas, porque cada respuesta se convierte en una nueva pregunta... Así conocemos, así crecemos,

así proponemos cambios, así descubrimos, así nos equivocamos, nos caemos y nos levantamos. Tengamos en cuenta que “muchas mentes pueden dar lugar a una sola mente, común y unificada, o bien, si diversas, numerosas mentes permanecen plurales, y en medio de y a pesar de la diversidad pueden expresarse como un colectivo.” (Maldonado, 2014)

Al empezar a hablar de la educación como un sistema conformado por varios subsistemas, es preciso partir de establecer cuál es la idea de sistema que se asume en este trabajo. Para esto se acude al texto “Concepción sistémico-cibernético de la educación” Alejandro Sanvisens Marfull (2011), para quien un sistema se caracteriza por ser un “conjunto de elementos entre sí conexiónados” que además poseen una tendencialidad a alcanzar un logro en común. Aterrizando estos elementos a la definición de educación, la disponibilidad hacia... es esencial.

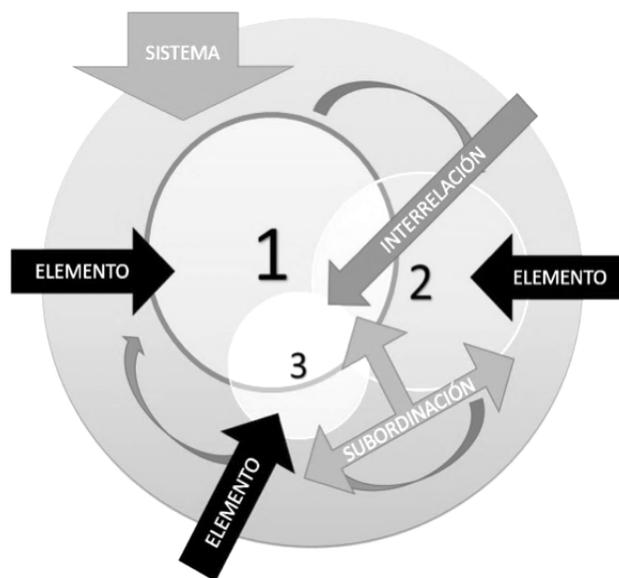


Ilustración 11. Elementos de un sistema. Fuente: propia a partir de Sanvisens

La realidad que rodea a nuestros estudiantes y nosotros mismos es una mezcla de azar y razón, pensamiento e intuición; somos saber, sentir y hacer; podemos diseñar un edificio porque observamos el entorno, sentimos el espacio y aplicamos una técnica; dibujar un cuadro, plasmando en el lienzo las imágenes y los movimientos que guarda nuestro cerebro y haciendo uso de tintes y pinturas que nos brinda la naturaleza; y a pesar de ello, durante

siglos la ciencia se mantuvo apartada de la emocionalidad del hombre, consideraba que para la producción del conocimiento científico, el único método válido, valga la redundancia, era el científico. Desde este paradigma, cuando entramos al laboratorio, el científico cruza la puerta y el humano lo espera afuera.

Es por esta razón que se presenta esta propuesta de investigación doctoral. El problema detectado para la investigación es que las instituciones de educación superior dejaron de ver al hombre como horizonte de horizontes. Por esto este proyecto busca, renovar la idea de universidad (aunque son diferentes, se usarán indiscriminadamente los conceptos de universidad e instituciones de educación superior, porque la percepción social es que ambas son universidades) teniendo como punto central la relación que establece con el hombre. Por ser el campo de la universidad tan extenso es preciso concentrarse en un tema particular y es la formación ética. Formar éticamente a los profesores universitarios implica que aprendan a anteponer lo humano en sus decisiones (Morin, 2004).

Codistorsión 3. Propuesta de modelo de formación ética.

“...los fenómenos, sistemas y estructuras caracterizados por complejidad son aquellos que no se explican sin el pasado, pero que son posibles a pesar del pasado.” (Maldonado, 2014, p.78)

El día en que lo iban a matar mi padre se despertó a las 6 de la mañana. No se levantó, privilegios que le daba el empezar a ser pensionado. Ese día mi padre se paró de la cama hacia las 8 de la mañana, se afeitó, se bañó, se calzó un pantalón de sudadera y una camiseta. Desayunó y antes de salir se puso, más por costumbre que por necesidad, la pistola de dotación que aún no había devuelto y que lo protegió como un talismán por algo más de 20 años. Fui testigo, muchas tardes de domingo, del ritual casi sagrado que implicaba su limpieza. Esa ceremonia había cambiado desde hacía unos dos años, últimamente sólo la brillaba con una balletilla roja. Tal vez, por eso se encasquilló cuando la sacó por última vez, para defenderse de los sicarios en motocicleta que lo acribillaron al frente de mi casa, con mi madre como único testigo.

Frente a las condiciones sociales actuales, una transformación esencial en la manera en que construimos la función social de la universidad es urgente. Se hace indispensable no solo comprender sino transformar lo que conocemos de la universidad y que ha sido tratado, principalmente, en la primera parte de este informe, partiendo de sus características constitutivas pero haciéndolas dialogar con futuros posibles.

También se ha buscado demostrar que la construcción de conocimiento ha cambiado. Hasta hace poco se construía el conocimiento de forma inductiva y deductiva, con métodos cualitativos o cuantitativos. Para abordar los problemas complejos y en especial los de complejidad creciente o no lineal, como son los relativos a la formación ética en las IES, se incluyen como métodos propicios la modelación y la simulación. Para este proyecto se ha decidido proponer un modelo que las IES puedan implementar para garantizar que son un espacio de formación ética.

Para abordar el problema de lo complejo se hacen necesarias estrategias de tipo heurístico para hacer nuevas preguntas a problemas viejos o nuevos, de interés creciente. Para tratar el problema, se aproxima a la zona de solución y en el mejor de los casos resuelve el problema o contribuye a ello.

Este modelo pedagógico tiene un enfoque socioconstructivista. Este enfoque es propuesto por Vigotsky y sostiene que el aprendizaje, como proceso de desarrollo, se logra a través de la vinculación con otros. Aunque se da de manera individual, se provoca mediante la participación activa con otros.

En efecto, apostamos por la transmisión de unos valores y por la denuncia de unos contravalores, ambos socialmente aceptados y defendidos como tales por la mayoría en sociedades democráticas plurales. Prueba de ello es la Declaración de los Derechos Humanos, entre otros muchos pactos y consensos reconocidos por todos y recogidos de forma escrita en documentos oficiales, sobre todo en las últimas décadas. Pero también defendemos la autonomía y la libertad de la persona que se desarrolla, de

forma que no se trata tanto de aprehender una serie de valores y de patrones de pensamiento éticos externos, sino más bien de aprenderlos, de hacerlos suyos y de incorporarlos a su repertorio cognitivo de una forma significativa. Apostamos, por tanto, por el desarrollo de la persona moral como un auténtico proceso de construcción personal, como una construcción dialógica y guiada gracias a unos valores históricamente contruidos y socialmente aceptados (Puig, 1996; Puig y Martín, 1998).

Es interesante ver a Pulgarcita (Serres, 2013)⁵⁶ que no se conforma con una única respuesta, siempre quiere ir más allá, quiere entender a fondo lo que se le dice; por ello, de la respuesta a una pregunta surge una nueva pregunta, esta vez más profunda; no se conforma con un porque sí o porque no... Los padres, los maestros se incomodan, se molestan, *-Tanta preguntadera, chico, no más...* Si supieran o recordaran que Sócrates o Platón en la antigüedad y Freire, en la actualidad, coincidían en que “el inicio del conocimiento es preguntar. (...) lo necesario es que el educando, al preguntar sobre un hecho, tenga en la respuesta una explicación del hecho y no una descripción pura de las palabras ligadas al hecho”. (Freire, 1986, p.49)

Desde la epistemología de segundo orden podemos desarrollar conocimiento también cuando interrogamos al sujeto... al maestro... es decir, aprendemos al preguntar al maestro, al otro e incluso, a sí mismo y además al descubrir una nueva forma de conocer, de pensar, de actuar, nos encontramos con el conocimiento complejo, el cual, “proporciona un saber tejido en conjunto recogiendo el reto de la incertidumbre. Se basa en tres principios: 1- principio dialógico (...) 2- principio de recursión organizativa (...) y 3- principio hologramático.” (Gofiantini, 2016, p.80)

Morin plantea desde el principio recursivo el cual “trata de procesos en circuito en los que los efectos retroactúan sobre las causas (...) De este modo, el proceso recursivo es un proceso que se produce/reproduce a sí mismo, evidentemente a condición de ser alimentado por una fuente, una reserva o un flujo exterior” (Morin, 2002, p.30).

⁵⁶ Esta es una forma en la que nomina Michael Serres a los jóvenes de ahora en su libro Pulgarcita.

Si logramos que Pulgarcita desarrolle una visión sistémica, un pensamiento recursivo, una inteligencia holística; habremos logrado cambiar el paradigma sostenido por tanto tiempo y hacer el giro del objeto al sujeto y alcanzar la epistemología de segundo orden; pues ella siempre ha podido ver más allá de lo obvio, ver el mundo a través de todos sus sentidos, es decir, percibirlo; esto la hace más humana, le ayuda a cultivar su emocionalidad, “los individuos humanos producen la sociedad en y por sus interacciones, pero la sociedad, como totalidad resultante, produce la humanidad de esos individuos al brindarles el lenguaje la cultura.” (Morin, 1996, p.50).

Los ciudadanos del siglo XX (muchos de los maestros de pulgarcita) hemos tenido que aprender, entender y comprender conceptos como complejidad, pensamiento complejo, reflexividad, epistemología, organización, entropía, megantropía, sin darnos cuenta de que lo único sustantivamente complejo es la realidad misma. Nos cuesta cambiar de paradigma, apostarle a otra visión de mundo, de persona, de retornar a la humanidad del hombre, esa humanidad, emocionalidad, espíritu que hemos dejado de lado porque la razón prima. Foerster, nos impacta intelectualmente cuando dice:

El paradigma esencial, la epistemología esencial, hasta hace muy poco, no era el problema de cómo observar, sino de cómo dar cuenta de lo observado. Esto significa que el paradigma prevaleciente era el de una epistemología de sistemas observados y no el de una epistemología de sistemas observadores. (Foerster, 1998, p.638).

Demos un salto cuántico, busquemos más allá de nosotros mismos, de nuestros límites, encontremos respuestas diferentes, que nos lleven a repreguntarnos, a cuestionarnos, a subir a una escala superior dejando de dar vueltas en el remolino del conocimiento. Tomemos la decisión de cambiar y construir un nuevo mundo, a partir del conocimiento de nuestros conocimientos; es decir, de “Una epistemología de la epistemología, lo cual quiere decir que es una epistemología que debe dar cuenta de sí misma.” (Foerster, 1998, p.629).

Decidí arriesgarme a caminar por la senda de la incertidumbre; inicié en este ejercicio de formación doctoral un nuevo ciclo de vida como lo que soy: un sistema, posthumano (en el

sentido de Braidotti) de segundo orden que ve y va más allá de sí mismo porque no tiene límites para saber, pensar y actuar. Comparto con el lector algunas de mis preguntas: ¿Cómo puede la universidad responder sobre su razón de ser con la sociedad? ¿Cómo puede la universidad responder a la sociedad? ¿Cómo pueden las IES convertirse en un escenario de aprendizaje ético? ¿Cómo puede la educación cumplir su dimensión política? ¿Cuál es la función política de las IES? ¿Tienen las IES una función política? ¿Cómo lograr un aprendizaje ético en los estudiantes de las IES? ¿Cómo formar éticamente desde las IES? ¿Qué estrategias pueden utilizar las IES para contribuir al aprendizaje ético de sus estudiantes y de sus profesores? ¿Qué piensan los profesores de la importancia y las posibilidades de la formación ética en las IES? ¿Qué responsabilidades le atribuye la sociedad a las IES? ¿Contribuye la sociedad a la formación de sus jóvenes como sujetos políticos? ¿Cómo se redefine el sujeto político en la sociedad red?

Una aproximación gráfica al modelo es la siguiente:

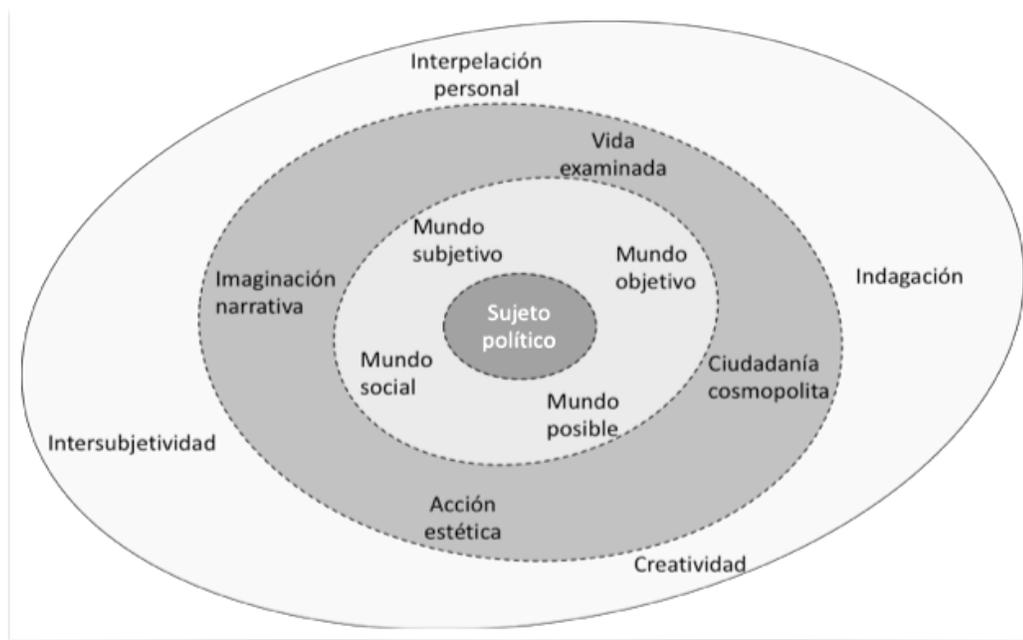


Ilustración 12. Modelo de formación ética. Fuente: propia.

El enfoque del modelo pedagógico se centra en identificar y crear las condiciones, pedagógicas y sociales, necesarias para el aprendizaje ético, del sujeto individual pero perteneciente a una comunidad. Vale la pena retomar una de las preguntas ya expuestas en

este informe: ¿La construcción de la personalidad moral es función también de la universidad? La respuesta, no tan obvia es, sí. Es parte de la razón de ser de la universidad. Es parte de su responsabilidad social apuntarle a contribuir a la formación de buenos profesionales y esto incluye que desarrolle unas competencias para dar cuenta de su comportamiento moral. A continuación describiremos brevemente los componentes teóricos del modelo.

Las capacidades necesarias para el cultivo de la humanidad

“La verdadera riqueza de una nación está en su gente. El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. Esta puede parecer una verdad obvia, aunque con frecuencia se olvida debido a la preocupación inmediata de acumular bienes de consumo y riqueza financiera.” Mahbub ul Haq⁵⁷

Esta parte de la premisa de que *cada persona es un fin en sí misma*, su preocupación originaria es la evaluación de la calidad de vida de los ciudadanos de un país y se centra en la producción de capacidades para que todas las personas vivan dignamente, es decir, que vivan una vida *satisfactoria para sí mismo*. De acuerdo con Amartya Sen (1999), las capacidades son *un conjunto de oportunidades para elegir y actuar*. Es decir, residen en el interior de la persona pero además contienen la *libertad* y la *oportunidad* garantizada, por un entorno político, social y económico, de desarrollarlas. Su objetivo es potenciar capacidades para todas las personas, entendidas éstas siempre como fin en sí mismas, nunca como medio. Se centra en la libertad para elegir en un abanico de oportunidades. También se considera un enfoque pluralista en relación con los valores. Las capacidades se *traducen en funcionamientos*. Para Martha Nussbaum, existen tres tipos de capacidades; básicas, internas y combinadas.

Las capacidades básicas hacen referencia a las *facultades innatas*. Las capacidades internas son aquellas que han sido desarrolladas en las dinámicas sociales. Las capacidades combinadas resultan de *la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales, pero*

⁵⁷ Citado por Martha Nussbaum en Creando capacidades. Pg. 19

en la que puede elegirse realmente el funcionamiento de aquellas. Martha Nussbaum ha desarrollado las capacidades esenciales (la vida examinada, la ciudadanía cosmopolita y la imaginación narrativa) y las capacidades combinadas, en dos de sus libros.

-La vida examinada.

No habremos engendrado ciudadanos verdaderamente libres en el sentido socrático a menos que formemos personas capaces de razonar por sí mismas y argumentar correctamente, capaces de entender la diferencia entre un razonamiento con validez lógica y otro lógicamente débil, de distinguir entre la estructura lógica de un discurso y la verdad de sus premisas
(Nussbaum, 2001, p.66).

El autoexamen inspirado en Sócrates, busca la verdad y la objetividad a partir de enseñar a los estudiantes a pensar por sí mismos, desde el análisis y la crítica de sí mismo y de la cultura. Llevar una vida examinada lleva necesariamente a cuestionar la autoridad de la tradición, pensar críticamente sobre los fundamentos de sus puntos de vista políticos e incluso religiosos, para desenmascarar el prejuicio y para asegurar la justicia. Para Sócrates el autoexamen podía hacer que todas las personas, y ya no una élite, pudieran acceder a la verdad y de esta manera contribuir a la democracia. Los Estoicos describieron la vida examinada como: “la argumentación crítica (que) conduce al poder intelectual y a la libertad y también a una modificación de las motivaciones y deseos del alumno” (Nussbaum, 2001, p.45).

La vida examinada, como la capacidad para analizar la propia vida y las tradiciones provenientes de la cultura. Para desarrollarla es preciso que *autoexaminemos* nuestras reacciones a un determinado hecho, preguntándonos por ejemplo, ¿por qué pienso esto o aquello?, ¿de dónde me vino esa idea?, ¿quién puso en mi cabeza esta u otra idea? Estas preguntas nos llevan inmediatamente a mirar las instituciones y la tradición, entonces se hace necesario preguntar a la tradición sobre el origen de una determinada postura.

- Ciudadanía cosmopolita.

La postura de la kosmou polités es intrínsecamente valiosa, puesto que reconoce en la gente lo que es especialmente fundamental en ella, lo más digno de veneración y de reconocimiento, es decir, sus aspiraciones a alcanzar la justicia y la virtud, además de su capacidad de razonar al respecto (Nussbaum, 2001, P.216).

La ciudadanía del mundo parte de la idea de que habitamos en dos comunidades, la local en donde nacemos y la de los anhelos humanos y el de la vida examinada que “es en verdad grande y en verdad común” (Nussbaum, 2001, p.189). En la educación el papel de la ciudadanía cosmopolita es el de acercarse a las diferentes culturas desde la empatía e indagar con mucha sensibilidad para reconocer las diferencias y las similitudes. El punto clave en esta capacidad reside en que, a pesar de las diferencias, seamos capaces de identificación y filiación a la humanidad en los sitios en los que se encuentre. “Esto genera sentimientos de solidaridad y respeto que permitan exorcizar la ignorancia, lo que es muchas veces el punto de partida del odio” (Nussbaum, 2001, P.236).

Ser ciudadano del mundo trae consigo la necesidad de ver a los otros (los guerrilleros, los latinos, los indígenas, los migrantes, etc.) ya no como extraños sino antes bien como individuos con los que se comparten las aspiraciones de la humanidad (la justicia, la paz, la virtud, etc.) “...si se entiende que no son monstruos, sino personas que comparten con nosotros ciertos fines y metas generales, esta inteligencia conducirá a la disminución de la ira y será el comienzo del intercambio racional” (Nussbaum, 2001, P.231).

El hecho no está en agotar todas las culturas en clase o en cursos libres, sino en abordar seriamente una pequeña comunidad para aprender cómo se puede investigar al respecto, así como lo limitado que es acercarse a ella desde esta perspectiva. La ciudadanía cosmopolita busca que se llegue a tratar con respeto y comprensión al resto de personas, lo que implica reconocer y respetar las similitudes pero, sobre todo, las diferencias.

Vale la pena preguntarse si esto se puede hacer en todas las asignaturas, o si la ciudadanía del mundo es responsabilidad de los profesores de historia, geografía, política o sociología.

Adela Cortina presenta tres ejes sobre los cuales construir una propuesta de educación cosmopolita que sin duda ha resultado de utilidad a la hora de revisar mis propias prácticas educativas: “el *conocimiento*, la transmisión de habilidades y conocimientos para perseguir cualesquiera metas; *la prudencia* necesaria para llevar adelante una vida de calidad, sino una vida feliz; y *la sabiduría moral*, en el pleno sentido de la palabra, que cuenta con dos lados esenciales, justicia y solidaridad” (Cortina, 2004).

La ciudadanía cosmopolita, que nos invita a reconocer las cosas que nos hacen similares y las características que nos hacen diferentes, así como la capacidad de superarnos, siempre teniendo en común que como seres humanos estamos en las mismas búsquedas. Para desarrollarla es importante acercarnos *intersubjetivamente* al conocimiento de la cultura o tradición que está bajo análisis. Para esto las tecnologías de la información y la comunicación son una gran herramienta pero también el acervo cultural que la humanidad posee. Esta capacidad puede estimularse con preguntas como: ¿Cuál es el origen de esta tradición cultural? ¿Cuál es la historia de determinada cultura frente al tema?

- La imaginación narrativa

La promesa política de la literatura es que nos puede transportar, mientras seguimos siendo nosotros mismos, a la vida de otro, revelando las similitudes, pero también las profundas diferencias entre él y yo, y haciéndolas comprensibles, o al menos, acercándose a ello (Nussbaum, 2001, P.384).

La imaginación narrativa busca llevar a los seres humanos a “comprender los motivos y razones de personas diferentes a nosotros” (Nussbaum, 2001, p.299). A partir del desarrollo de la sensibilidad, la capacidad de juicio, el compromiso y el entendimiento lo que se refleja en las opciones que cada persona escoge. También permite que asumamos una actitud más comprometida frente a la vida de los demás.

De estas maneras muy diversas, la imaginación narrativa constituye una preparación esencial para la interacción moral. Si se han hecho hábito, la empatía y el hacer conjeturas conducen a un cierto tipo de ciudadanía y a una determinada forma de comunidad: la que cultiva una resonancia del otro y entiende el modo en que las

circunstancias las condicionan, a la vez que respeta el carácter individual y la intimidad del otro. (Nussbaum, 2001, P.315).

Incluir la imaginación narrativa en el ejercicio de aula permite que se desarrolle una especial sensibilidad para reconocer en cada uno y en el otro todo el conjunto de valores, que si se enseñan desde lo teórico, resultan poco comprensibles. Igualmente, se puede experimentar la compasión, para lo cual, de acuerdo con Nussbaum, se requiere de la empatía y el sentido de la propia vulnerabilidad. Además visibiliza a aquellos que nos generan incomodidad “...y eso, por lo menos, es un comienzo de justicia social” (Nussbaum, 2001, P.329).

La compasión nos permite entender que el otro ha sufrido una pena o desgracia y la importancia que esto tiene para él; y a la vez tomar distancia del juicio del que sufre. Es por esto que para poder experimentar sentimientos de compasión se hace necesaria la empatía, entendida en el texto “...como la capacidad de imaginar cómo sería estar en el lugar de la otra persona y también la capacidad de dar un paso atrás y preguntarse si la persona ha sopesado con su propio juicio todas las consecuencias de lo ocurrido”. (Nussbaum, 2001, P.318). La compasión también requiere la conciencia de que somos vulnerables de experimentar la desgracia que ese otro está experimentando y de alguna manera preguntarnos ¿cómo nos gustaría ser tratados si atravesáramos iguales o similares circunstancias?

El arte literario desarrolla capacidades de percepción y juicio que son medulares para la democracia; entre ellas incluía de manera destacada, la capacidad de “ver la eternidad en los hombres y mujeres, entendiendo las aspiraciones y complejidades de su mundo interior, en lugar de ver a los hombres y mujeres como sueños o puntos”, como meras estadísticas o números. Whitman. (Nussbaum, 2001, P.334)

Se considera como una función del arte la perturbación al desafiar la tradición. Para ello es necesario, no sólo, que se desarrollen las emociones sino que se aborde críticamente la experiencia. El arte nos permite liberarnos de la objetividad y comprometernos con las circunstancias del otro, esto debe reflejarse en la toma decisiones justas, tomando en cuenta

a los más débiles, o como afirma Adela Cortina: “No basta con el egoísmo inteligente, es necesaria la justicia lúcida” (Cortina, 2004).

La imaginación narrativa, como la capacidad para la *empatía* y la compasión. A esta se llega cuando se intenta estar en el lugar del otro, tratando de sentir lo que el otro sentiría y pensando en cómo quisiera ser tratado si estuviera en la misma situación. Este es un modo diferente de conocer, porque se hace desde otro punto de vista. Lo que se desarrolla con esta capacidad es la sensibilidad frente a las circunstancias de otros, principalmente a partir de la comunicación que me permita descentrar mi mundo de la vida y poder ponerme en los zapatos del otro. Además del diálogo, la lectura de las expresiones artísticas como la plástica, el cine, el teatro, la literatura nos permiten acercarnos desde un nivel diferente de conocimiento. Esta capacidad nos permite respondernos, por ejemplo: ¿Cómo me gustaría ser tratado en esta situación? ¿Cómo se siente esta persona en una determinada circunstancia?

Hasta este punto las tres capacidades, inspiradas por el enfoque de las capacidades de Nussbamm nos permiten conocer, cuestionar y asumir una postura frente a las situaciones que vivimos. Con la capacidad para acción estética y el juego (Schiller, 2005), que proponemos para el modelo de formación ética del profesorado, buscamos la movilización creativa, la puesta en marcha de la voluntad para participar, para comprometerse, pero no sólo para alcanzar un fin práctico. Poder pasar de la reflexión a la acción, que nos constituye como sujetos. El juego es muy importante aquí como esa posibilidad de poner en acción, poner a jugar las facultades y las capacidades que tenemos y que a la postre trascenderá a la cotidianidad. ¿Con qué recursos se cuenta en esta u otra situación? ¿Qué es lo inesperado en esta situación?

Estas capacidades se han puesto a dialogar con los ámbitos de desarrollo humano trabajados por el GREM (grupo de investigación en educación moral de la Universidad de Barcelona). La construcción del yo, como el ámbito que nos permite hacer conscientes el cómo somos y el cómo nos gustaría ser. La reflexión social moral, entendida como la unión del valor afectivo al valor cognitivo para interpretar la realidad. Y la convivencialidad, como el ámbito que permite conciliar la individualización y la socialización.

El modelo se propone desde el escenario del mundo de la vida, entendido como el trasfondo de la acción construido intersubjetivamente. Para Habermas el mundo de la vida se diferencia en tres estructuras que permiten a los individuos asumir modos diferentes de actuar. El mundo subjetivo, constituido por las vivencias a las que sólo cada quien tiene acceso. El mundo objetivo, aquel que es compartido por otros, el autor lo asocia a la totalidad de los hechos. El mundo social, como el que ha sido construido intersubjetivamente. Estos tres mundos guardan estrecha relación con las capacidades de Nussbaum.

Al mundo de la vida se accede a través del autoexamen, la interpelación personal; al mundo objetivo, a partir del reconocimiento de las otras culturas que da la indagación, el entendimiento; al mundo social se accede a partir de la relación intersubjetiva que parte de reconocer al otro como interlocutor válido y busca la empatía. Pero esto no es suficiente, el mundo es más que un conjunto de objetos y hechos, es asimismo una posibilidad. No hay más que ver el mundo de posibilidades que se nos despliegan cuando tomamos una decisión, en el caso de no tomarla, las posibilidades son múltiples también. La incertidumbre del mundo actual necesita que seamos capaces de analizar cuidadosamente las dos posibilidades, porque esta actitud nos entrena para tomar las decisiones que cotidianamente enfrentamos ya no desde la dicotomía sino desde las múltiples posibilidades.

De acuerdo con Iliana Hernández Los mundos posibles contienen y producen novedades. Generan nuevos eventos, en donde no hay “(...) ninguna evidencia de que ella(o)s podrían emerger”. Para esto no alcanza la creatividad a secas, lo que hace falta es la “(...) *creatividad creciente*, la cual como prueba desborda la actividad de nuestra mente.” (Hernández-García, 2013)

Como puede entreverse en las líneas anteriores el modelo se basa en diferentes niveles de comunicación. Implica, sin embargo, otras acciones, varias acciones, no obstante para efecto de su comprensión se proponen cuatro acciones: interpelación personal, indagación, intersubjetividad y creatividad. Que optimizan a la persona en cuatro dimensiones: codificativa, adaptativa, introyectiva y proyectiva (Buxarrais, Martínez y Puig, 1995).

ÁMBITO	CAPACIDAD	ACCIÓN	DIMENSIÓN
Mundo subjetivo	Vida examinada	Auto examen	Introyectiva
Mundo objetivo	Ciudadanía cosmopolita	Intersubjetividad	Codificativa
Mundo social	Imaginación narrativa	Empatía	Adaptativa
Mundos posibles	Creatividad creciente	Enactuación	Proyectiva

Tabla 13. Ambito, Capacidad, Acción, Dimensión. Fuente: propia

Aunque no aparecen enunciados con los mismos nombres, el espíritu de los planteamientos del GREM son claves para la construcción del modelo, en especial los ámbitos de la personalidad moral: (1) la construcción del yo, (2) la reflexión socio moral y (3) la convivencialidad. Paso a sintetizarlos a partir de las ideas recogidas en textos y clases que los miembros del GREM me compartieron generosamente.

La construcción del yo, es la búsqueda de mecanismos para acercar al yo ideal y al yo real. Este ámbito requiere autoconocimiento, autorregulación y autoestima. Es parte de la formación del carácter que permite asumir una posición frente a las diferentes situaciones. Es clave para proponer futuros posibles a partir de comprender y valorar los eventos del pasado, que le permitan cambiar, por mecanismos de autocontrol y autorregulación, lo que lo aleja del ideal que se considera digno de alcanzar. Este ámbito requiere el desarrollo del área cognitiva, la emotiva y la volitiva.

La reflexión socio-moral, que permite hacer conciencia de con lo que contamos para enfrentar, el modelo organizador que nos permite ponderar sus reacciones frente a las diferentes situaciones. Mediante un proceso mental para captar, analizar y atribuir sentido individual y global que dirija la acción. Considerando los elementos internos y externos. El nivel de reflexión sociomoral se refleja en las argumentaciones, el juicio y la comprensión de la complejidad de la situación.

La convivencialidad, como la capacidad para compartir el espacio con otros diferentes y mejorar las condiciones de convivencia. Requiere autonomía, diálogo y respeto por la diferencia. Y engloba dimensiones de la personalidad moral como la construcción del conocimiento social, la empatía y la capacidad para transformar el entorno.

Poliv y los argumnautas. Prototipo de modelo de formación ética para la FUAA.

Como hemos visto a lo largo de estas páginas, la universidad es la encargada de la producción de conocimiento, la formación de profesionales y de ciudadanos capaces de influir sobre la sociedad. Estas funciones van cambiando a medida que las nuevas condiciones sociales, tecnológicas, etc. se modifican. La universidad debe adaptarse a las nuevas demandas. Los profesores universitarios, son los que tienen que hacerlo de forma más rápida. “Se trata de atender a las dos caras de la misma moneda: la formación de profesionales que construyan de una forma autónoma y estratégica su conocimiento, y la formación de ciudadanos que actúen de forma responsable, libre y comprometida” (Martínez Martín, Buxarrais Estrada y Esteban Bara, 2002).

Generar condiciones implica que los profesores del programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la FUAA, puedan apreciar como deseables unos valores que consideran valiosos; los motive a denunciar contravalores; y a construir su propia matriz de valores de tal manera que pueda actuar como ciudadano planetario. Así mismo el modelo ofrece una habilidades estratégicas que le permitan, a su vez, crear condiciones para contribuir a la construcción de la personalidad moral de sus estudiantes.

La propuesta del modelo encarna los aspectos presentados brevemente y están presentes siempre, aunque en diferente medida, en cada estrategia pedagógica propuesta en POLiv. La propuesta ofrece al profesor la oportunidad de acercarse a los saberes que sobre los valores se tiene pero sobre todo a participar de experiencias que contribuyan a la construcción de su propia matriz de valores.

¿Qué es POLiv y los Argumnautas?

Poliv nace del remixaje del nombre de Pablo (P) Oliveros (Oliv) “educador, pensador y hombre de ciencia” (Álvarez de los Ríos) colombiano que inspiró y creó la fundación universitaria del Área Andina. Sus aportes están visibles en el sentido humanístico de la FUAA y que se profundiza con los estudiantes a través de la cátedra Pablo Oliveros marmolejo.

Como antecedente de la estrategia está el juego “Argumnautas⁵⁸”, articulado los tres momentos de la construcción del conocimiento como un proceso comunicativo a saber: el lógico, el dialéctico y el retórico. Estaba dirigido a los estudiantes de las diferentes licenciaturas en varias universidades del país⁵⁹. Esta estrategia propone una *actualización*⁶⁰ de la teoría del *actuar comunicacional*⁶¹, para la cibercultura⁶², poniendo en práctica la *convergencia mediática (cultural), la inteligencia colectiva y la cultura participativa*.

Como referente está el juego “Urgent Evoke”, del instituto para el futuro de California. POliv y los argumnautas es una estrategia pedagógica basada en la *gamification* entendida como el uso mecánicas, dinámicas y estéticas de juego en entornos de no juego⁶³. Busca convocar la inteligencia colectiva y el trabajo colaborativo. El escenario en el cual se lleva a cabo la interacción de los participantes es el virtual⁶⁴, su base es la digitalización⁶⁵ (proceso que marco la diferencia en la sociedad de la información y del conocimiento). Y su actualización

⁵⁸ De Argum: Argumento y nautas: navegantes, los navegantes que usan el argumento para navegar en el *diluvia de informaciones* (Levy, 2007), para llegar al conocimiento. El nombre del juego es un remixaje de la palabra Argonautas, que describe a los personajes que viajaron con Jasón en busca del Vellocino de oro, estos personajes son elevados a la categoría de héroes porque la misión a la que fue enviado Jasón era considerada imposible. El éxito de la misión del protagonista residió en el apoyo de sus argonautas. De alguna manera parece existe una visión un poco pesimista de la renovación de la educación, cada vez que se enfrenta la discusión parece caerse en la desesperanza. Aunque parece una misión imposible esta propuesta busca convocar a los Argumnautas navegantes que usarán el argumento para asumir el reto de refundación de la práctica educativa.

⁵⁹ El juego solo se planteó no se desarrolló.

⁶⁰ De acuerdo con Pierre Levy, consiste en una solución temporal a una problemática compleja

⁶¹ presentada de manera muy didáctica por el doctor Guillermo Hoyos Vásquez en *Comunicación, Educación y Ciudadanía* (Hoyos, 2007).

⁶² Conjunto de técnicas, prácticas, actitudes, modos y valores que se dan en el ciberespacio.

⁶³ Jane McGonigal⁶³, propone que “los juegos pueden crear un mundo mejor” y en una conferencia Long Beach California llamada “Gaming can change the world” identifica a los jugadores (gamers) “super-empowered hopeful individuals” (McGonigal, 2010). estos superpoderes son 4 a saber: *Urgent optimism, Social fabric, Blissful productivity, Epic meaning*. A estos superpoderes apelo en el juego.

⁶⁴ Levy propone que la realidad y la virtualidad son dos modos distintos de ser. Para entender lo anterior es necesario examinar los vectores que definen lo virtual. Desde el punto de vista de la filosofía lo virtual es en potencia, desde la visión cotidiana lo virtual es irreal. Pero realmente se opone a la actualidad, que consiste en una solución temporal, lo virtual es aunque aun no...

⁶⁵ la traducción de cualquier tipo de información a dígitos, para tratarla (copiar, transmitir, reconstruir, editar) y producirla ilimitadamente (sin pérdida) de manera ‘rápida, fina, automática y a gran escala’ (Levy, 1995).

se puede dar a partir del hiperdocumento⁶⁶, la simulación⁶⁷ y la multimedia⁶⁸, lo que converge en el desarrollar procesos desterritorializados y asíncronos de mutación cultural, de una memoria colectiva o como propone Brea (Brea) de una “Cultura_RAM”, es decir la cultura ya no de la recuperación sino del procesamiento, menos hacia el almacenamiento y conservación y más hacia la indagación en pro de la producción de conocimiento que deviene en una progresiva virtualización de las organizaciones.

La teoría del aprendizaje de fondo es el conectivismo (Siemens, 2005), propuesto por George Siemens y Stephen Downes. Esta teoría sostiene que el aprendizaje se da en red, una estructura formada de nodos, enlaces e información que circula a través de ella. “(...)concibe el aprendizaje como caótico, continuo, complejo, posibilitado por la co-creación y especialización conectada” (Leal, 2009). Los ambientes en los que se da el aprendizaje son muy variados y no siempre están bajo el control del individuo. De acuerdo con Dolors Reig instanciar es la forma de demostrar el aprendizaje desde el conectivismo. Instanciar, entendida desde los lenguajes de programación orientada a objetos, se refiere a la clase a la que pertenece un determinado objeto. El aprendizaje sería sinónimos de ejemplificación y de creación a la vez. Porque se crea sobre una estructura heredada. Para explicar a mis estudiantes uso el ejemplo de una silla. Todos sabemos lo que es una silla y su función en términos generales, esa sería la clase; sin embargo hay diferentes estilos de

⁶⁶ es un texto estructurado en red que contiene información multimodal y que propone recorridos de lectura potenciales a través de la navegación rápida e intuitiva por sus nodos y enlaces, operando así la virtualización del texto. Involucra al lector también como autor, es decir, cuando el navegante actualiza un recorrido participa como un arquetipo de textos posibles, en procesos de lectura-escritura colectiva. Las funciones de lectura y escritura se dan indistintamente, simultáneamente, o como afirma Levy: ‘toda lectura en una escritura potencial’

⁶⁷ Busca representar la realidad. Como los seres humanos conocemos nuestra realidad a través de los sentidos, los sistemas de realidad virtual se dirigen principalmente a estas sensaciones. Esta puede ser meramente técnica, basada en cálculos (más débil), en el sentido de dispositivo informacional y en el sentido tecnológico (mayor inmersión).

⁶⁸ Con este nombre se hace alusión en primer lugar al soporte o vehículo de los mensajes, que es recibido poniendo en juego varias modalidades perceptivas y variados tipos de representación. Hace referencia también al empleo de varios soportes de comunicación, no exclusivamente de varias modalidades sensoriales. La última referencia de este término es la tendencia general a la digitalización de la información. La multimedia tiene dos dispositivos asociados, el informacional que se refiere a la relación de los elementos de información (lineal o en red), para el caso de la multimedia se pueden presentar dos tipos: mundo virtual e información de flujo. El dispositivo comunicacional, que pone énfasis en la relación entre los participantes de la comunicación (1 a 1, 1 a todos, todos a todos). Los dispositivos son los que proponen las mutaciones en la medida en que son los que determinan los lazos sociales de los navegantes.

sillas. El aprendizaje sería la capacidad de diseñar su propia silla, a partir de sus intereses, recursos, necesidades, etc. (Reig, 2016).

Lo más interesante del conectivismo son los principios de diseño (Leal, 2009) de las estrategias pedagógicas. Estimular la autonomía de los estudiantes, propiciar la interactividad entre los participantes, reconocer la diversidad de opiniones y puntos de vista y promover la apertura de los contornos del conocimiento y los límites de la escuela.

POliv y los Argumnautas convoca a la inteligencia colectiva de Lévy que permite reconocer el posicionamiento de la representación social individual en los esfuerzos colaborativos. Vale la pena resaltar las dimensiones de esta inteligencia propuestas por Lévy, pues en este juego se permiten un diálogo con los momentos de la teoría de acción comunicativa de Jürgen Habermas, a saber:

- la topológica, referida a la contención necesaria, de estar circunscrito a un espacio definido, por las conexiones entre los signos. Relacionada con el momento de ruptura de paradigma, que de acuerdo con Kuhn “es siempre, simultáneamente, la decisión de aceptar otro” (Kuhn, 1962). Los paradigmas brindan cierto tipo de contenciones, de espacios de habitación.
- La semiótica, como los significados y sentidos de las representaciones. El momento de la comprensión, que es el hermenéutico de la comunicación, se relaciona precisamente con el entender el sentido y significación de las proposiciones del otro, que se puede dar ampliando la información que se tiene de un determinado momento o interpeándolo directamente.
- La axiológica, referida a la carga valorativa, que puede cambiar, que facilita o dificulta las relaciones entre los signos. De alguna manera esta carga valorativa se puede reconocer en el momento de la hermenéutica filosófica, que profundiza en el sentido hermenéutico de los contextos, en donde se busca comprender el contexto. Que demanda la descontextualización de su mundo de la vida y la recontextualización del mundo de la vida del otro.
- La energética, que determina la intensidad o debilidad y a la postre el nivel de implicación en las relaciones. En el momento de la argumentación, que para este

juego es más un momento de implicación, el jugador presupone que sus razones o motivos sean verdaderas, rectas y veraces.

¿Cómo jugar?

El juego “Argumnautas” propone 1 fase cero inicial y común a todo el juego y 3 fases de desarrollo de cada una de las misiones. La fase *cero* consiste en un momento de familiarización con el juego, el jugador asume un contrato⁶⁹ en el que están explícitas las normas de participación del juego. Debe además crear un avatar⁷⁰ que tendrá como instrumento principal el poder del lenguaje, como forma de ejercer poder⁷¹ materializado en el argumento⁷² y configurarle unas características físicas, un entorno social de desempeño y tres habilidades o poderes.

En la primera fase *conocer* se parte de una descripción de una situación estática del “mundo de la vida” que propone tensiones. Esta situación podrá ser representada con la ayuda de un video, un podcast o una narración animada. Alrededor de esta escena se generarán cuestionamientos que estimulen, la autoreflexión que el participante materializará a partir de una narración. El relato puede presentarse a partir del recurso multimodal⁷³ de preferencia del jugador. Para hacer sus propuestas el jugador debe buscar ampliar su conocimiento sobre la situación, a partir de unos insumos teóricos, que encontrará en la pestaña “pistas” de la libre exploración. Cada recurso tiene dos momentos uno de recepción de la información y otro de evaluación de la misma, el superar las evaluaciones de cada unos de los recursos, le dará algunos poderes que puede agregar a su avatar.

En la segunda fase *comprender*, que corresponde “al momento de la comprensión”, el jugador buscará ampliar su comprensión sobre las soluciones presentadas. A partir de las subjetividades se propone la intersubjetividad en la que los participantes dialogarán con las

⁶⁹ Entendida como la virtualización de la violencia o de la complejidad de las relaciones sociales (Lévy, 2007)

⁷⁰ Virtualización de la acción

⁷¹ Propuesta del doctor Hoyos Vásquez, que ha mencionado en varias de los espacios formales y no formales de interacción.

⁷² Virtualización del lenguaje

⁷³ La comunicación multimodal hace referencia a aquella que convoca varios sentidos a partir de recursos variados

propuestas del resto de los jugadores, con el fin de entender el sentido y significado de sus planteamientos. La elección de las propuestas a conocer reside en el jugador, y puntuará más si dialoga con un rango mayor de propuestas. el jugador hace una disección de las soluciones, mirándolas en conjunto desde una perspectiva general, para volverlas a suturar desde la identificación de sus convergencias, divergencias y racionalidades.

En la tercera fase, *proponer* el participante construirá sus propias propuestas para trabajar este tema con sus estudiantes que le permita unir los diferentes niveles de conocimiento de las situaciones: el que le da la interlocución con los otros jugadores, el que viene de su propia experiencia como maestro y el que le da el acercamiento teórico desde su disciplina. El formato de presentación será de libre elección ver (Apéndice 1).

Sobre las limitaciones de la investigación en su dimensión empírica y algunas consideraciones finales al respecto

1. La opinión del profesorado sobre la relevancia de la formación ética de los estudiantes.

Un intento por desarrollar el proyecto inició con la aplicación del “Cuestionario de competencias éticas”. Este cuestionario pretende conocer la opinión del profesorado universitario sobre la relevancia de las dimensiones éticas y relacionadas con la responsabilidad social en la formación de los estudiantes y se enmarca en la línea de trabajo sobre aprendizaje ético y universidad que desarrolla el grupo consolidado GREM de la Universidad de Barcelona. Lograr que la dirección de investigación de la FUA A lo aceptara para toda la comunidad educativa me tomó varios meses, haciendo lobby, presentando el proyecto, presentando el instrumento, etc. Cuando por fin lo aceptaron, lo hicieron con la condición de que terminado y aceptado en la biblioteca el proyecto doctoral, yo entregaría la propuesta de modelo a la FUA A para su implementación con los profesores de la universidad. Se envió el cuestionario en dos oportunidades pero no hubo respuesta de los docentes. Intenté

otro semestre que lo volvieran a enviar pero no hubo posibilidades porque la dirección de encargada cambió.

Cuando estaba a punto de perder la esperanza, la decana de la facultad de educación aceptó que lo aplicara internamente con los 25 profesores de la facultad, obtuve 22 respuestas. En el apéndice 4 se puede ver el consentimiento informado para participar en la aplicación del cuestionario que se administró de forma virtual usando los formularios de google asociados al correo institucional.

Entre los que participaron se encuentran 15 profesores de género femenino, 6 de género masculino y 1 de género otro, el cuestionario no ofrece espacio para ampliación de esa selección. Los 22 profesores pertenecen a la facultad de educación.

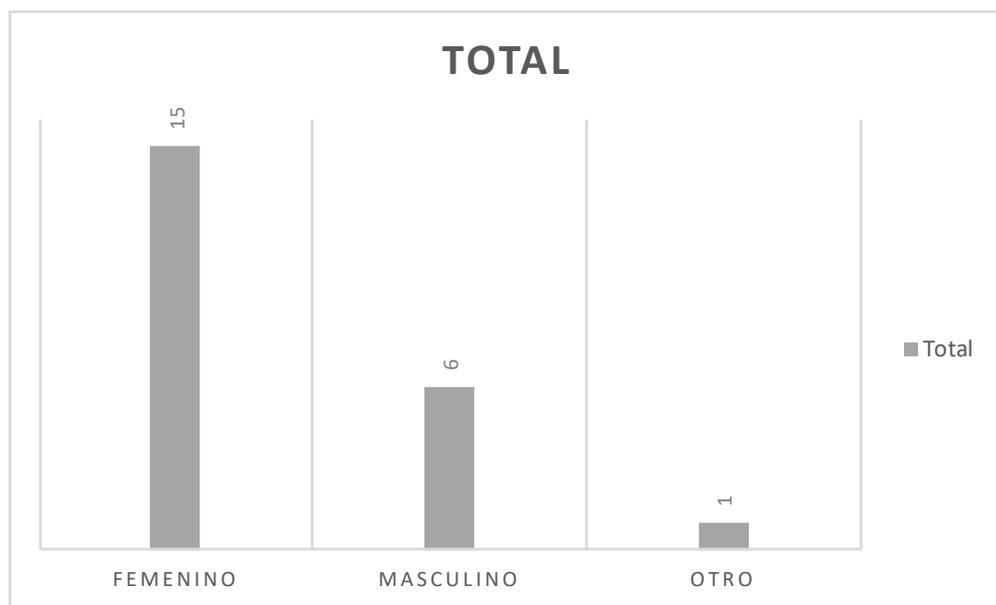


Gráfico 1 Género

El rango de los años que se encuentra trabajando como profesor universitario oscila entre los 2 y los 27 años, el mayor número de profesores se concentra entre los 5 y los 12 años.

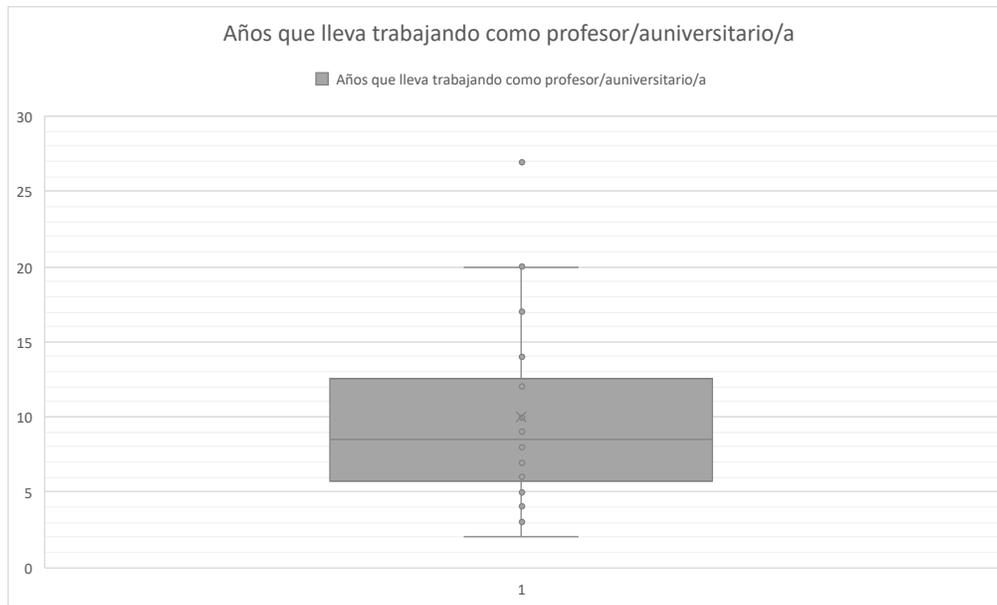


Gráfico 2 Años que lleva trabajando como profesor universitario

La mayoría de los participantes son profesores de pregrado de la facultad de educación.

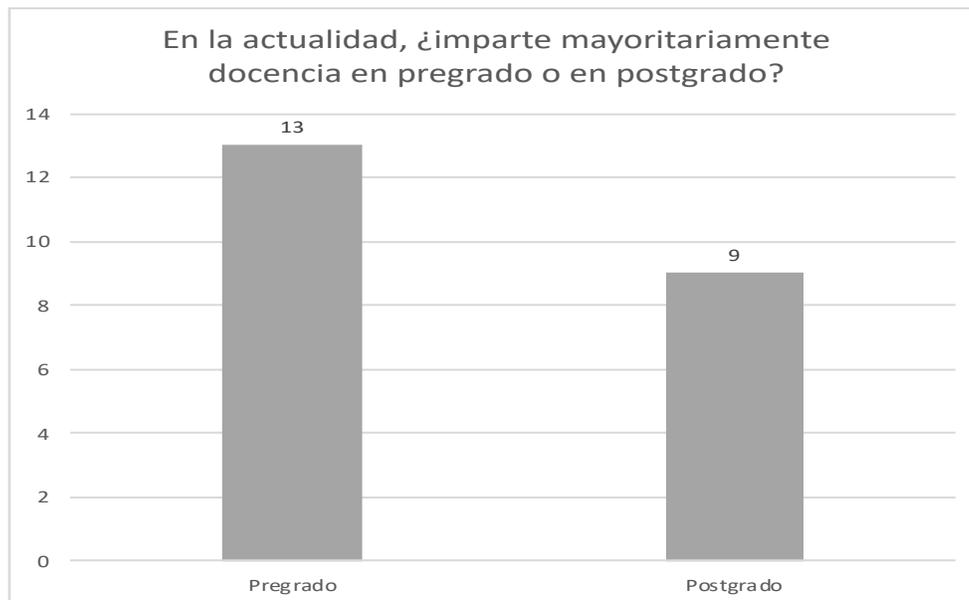


Gráfico 3. Pregrado/postgrado

11 de los participantes han tenido experiencia como administrativo en algún momento de su carrera. En el período en el que respondieron el cuestionario 6 se desempeñaban como directores de alguno de los programas de la facultad y 2 eran coordinadores de práctica y de

virtualidad. 11 habían impartido alguna asignatura directamente relacionada con la ética y/o la deontología.

En la primera pregunta: ¿Cómo piensa que los estudiantes pueden aprender mejor los contenidos éticos? debían puntuar su eficacia en una escala de 1 a 7 (1= nada eficaz / 7= muy eficaz) de las siguientes estrategias Aprendizaje basado en problemas, Diagnóstico de casos reales; Dilemas; Discusiones y reflexiones en grupo reducido; Discusiones y reflexiones con todo el grupo; Lecturas específicas con seminarios en clase; Lecturas específicas con trabajo autónomo; Prácticas; Trabajos sobre temas de carácter ético.

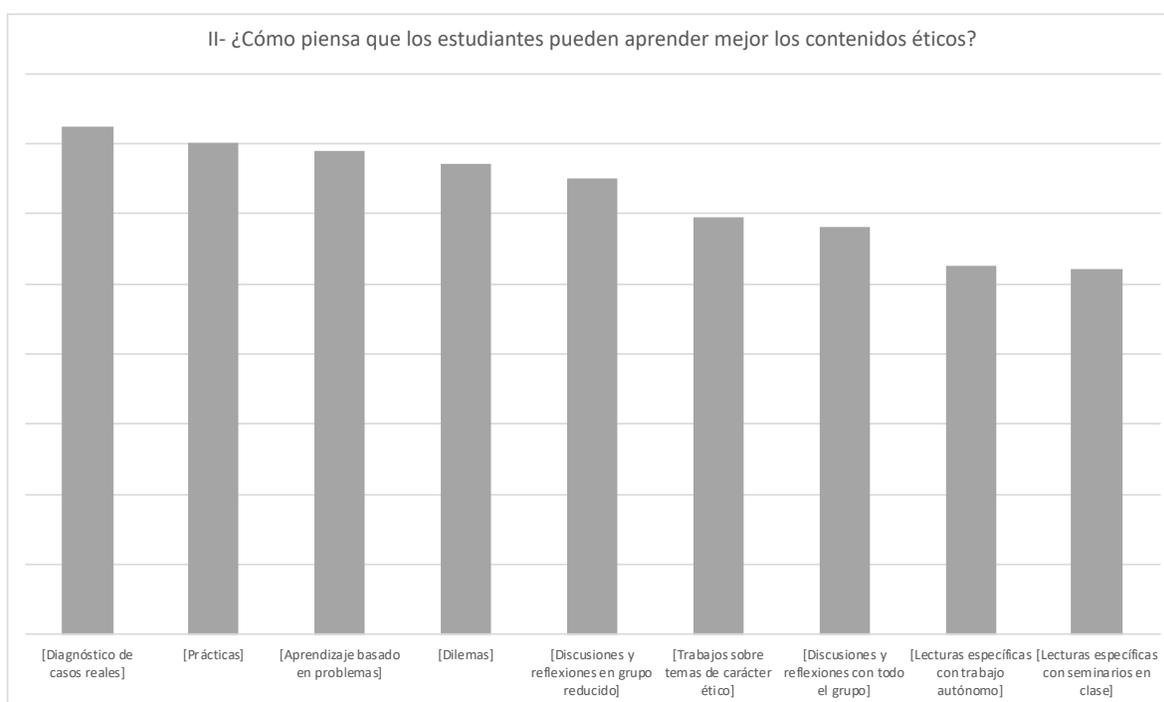


Gráfico 4 ¿Cómo aprender mejor los contenidos éticos

De acuerdo con los resultados los profesores consideran que las estrategias más activas y participativas son mejores para aprender los contenidos éticos. Lás tablas detalladas de esta pregunta aparecen en el apéndice 5.

En relación con de competencias relacionadas con la práctica de la responsabilidad social, los participantes debían, valorar dos aspectos:

- si se deben trabajar en la universidad (1= poco / 7=mucho).

- si, usted la trabaja (sí / no).

De acuerdo con la gráfica hay dos competencias altamente valoradas como susceptibles de ser trabajadas en la universidad: Reconocer las propias capacidades y limitaciones y Comprender críticamente ambas con 91% de acuerdo entre los profesores. Y la que fue valorada con el más bajo puntaje es: ser emprendedor/a en la búsqueda del bien común con un 79% de aprobación entre los participantes. Para conocer los detalles de cada pregunta pueden remitirse al apéndice 5.



Gráfico 5 competencias relacionadas con la práctica de la responsabilidad social.

Frente a la pregunta: ¿Cómo se tendría que mostrar el profesorado universitario para favorecer el desarrollo de las competencias éticas en los estudiantes? Los participantes debían marcar del 1 al 7 en donde 1 es poco importante y 7 es muy importante.

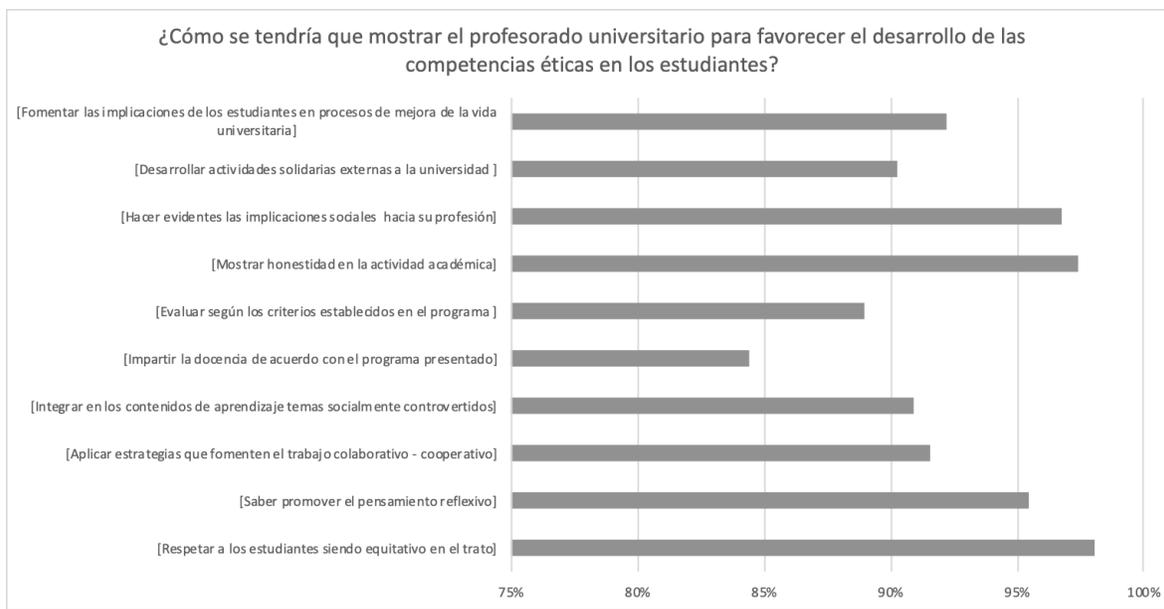


Gráfico 6 *¿Cómo se tendría que mostrar el profesorado universitario para favorecer el desarrollo de las competencias éticas en los estudiantes?*

A la que más importancia le asignan los participantes es a respetar a los estudiantes siendo equitativo en el trato (98%) y a la que menos importancia le asignan es a impartir la docencia de acuerdo con el programa presentado (84%). Para ampliar ir al apéndice 6.

2. Las necesidades de los tutores de los programas virtuales de postgrado en relación con la formación ética de los estudiantes.

Esta investigación doctoral ha tenido varios tropiezos, uno de estos es mi imposibilidad para explicar a las universidades la importancia de un proyecto de formación ética para los maestros. Un intento con universidades en Colombia fue un ejercicio que titulamos “Formación ética del profesorado. Un reto para los programas de educación pos gradual virtual”, cuya presentación fue socializada y publicada en el marco del XIII congreso nacional de investigación educativa, que se llevó a cabo en Chihuahua, México en el 2015. Se dirigía a los tutores de los programas post-graduales de la facultad de educación de la FUAU. El objetivo se centró en comprender las necesidades desde la formación ética de los tutores de los programas virtuales de postgrado. Los objetivos específicos fueron: 1. Identificar las debilidades en los procesos y elementos de la didáctica en los entornos virtuales de aprendizaje. 2. Determinar las condiciones que dificultan la comunicación asertiva en el aula

virtual del nivel de postgrado y 3. Evidenciar los mecanismos de solución de conflictos usados por el tutor en el escenario educativo virtual pos gradual. Estos hallazgos se convierten en parte importante de la propuesta de formación ética que presento.

La recolección de información se realizó a partir de los incidentes críticos escritos por tutores de la Especialización en Didáctica en la Docencia Virtual. Los hallazgos iniciales mostraron como puntos de convergencia: las condiciones que dificultan la comunicación asertiva maestro y estudiante; las debilidades en los procesos didácticos y los mecanismos para la solución de conflictos usados por el profesor en los ambientes virtuales de aprendizaje. Los resultados apuntan a contribuir a la reflexión y operacionalización de rutas de formación de los tutores. El producto resultante son los incidentes críticos, que serán usados para provocar la reflexión de los profesores de la FUAA que están iniciando en el proceso de virtualidad, y un MOOC que intenta ofrecer herramientas teóricas y metodológicas para aprendizaje ético.

Los incidentes críticos (IC) (Monereo, 2010) se entiende como cualquier evento inesperado que exige improvisar una respuesta, en general de forma rápida. Las fases que hemos propuesto para trabajar con incidentes críticos en el ejercicio de la docencia virtual pos gradual, a partir de la pauta PANIC (Monereo, 2010) son:

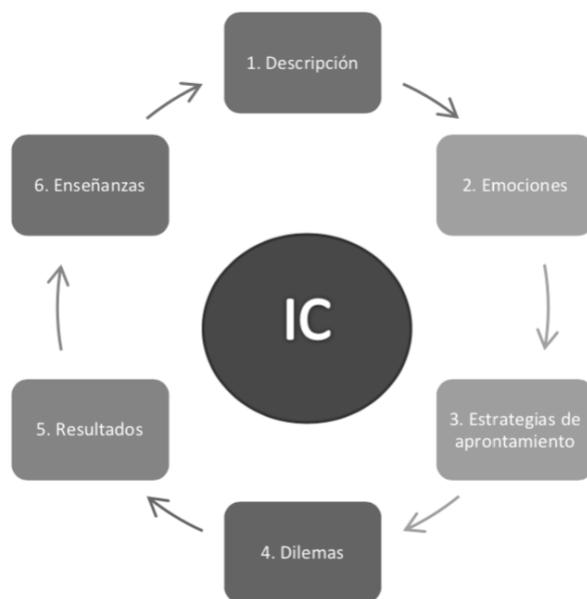


Ilustración 14. Fases del incidente crítico. Fuente: Arias y Peñalosa, 2015

A pesar de las limitaciones con las que nos encontramos una primera aproximación a las conclusiones de esta primera fase son:

1. En relación con los elementos y procesos didácticos en las aulas virtuales, el tutor no tiene potestad sobre apertura o cierre de actividades, como tampoco tiene la posibilidad de crear o diseñar su aula virtual, lo cual ha generado que en la mayoría de casos éste se sienta simplemente como un acompañante del estudiante cuya única responsabilidad es evaluar los trabajos solicitados y retroalimentarlos en el tiempo indicado para ello.
2. Las mayores dificultades en la comunicación en un aula virtual están relacionadas con el tono de los mensajes, lo cual genera tensión entre estudiantes y tutores. Lo que generalmente hacen los tutores, es tomarse un tiempo prudencial en la respuesta, con el propósito de utilizar el lenguaje adecuado, claro, coherente y sin sarcasmos.
3. En relación con los mecanismos de solución de conflictos usados por el tutor en el escenario educativo virtual pos gradual. Por lo general los conflictos que presentan los estudiantes tienen que ver básicamente con el tiempo de respuesta por parte del tutor a las inquietudes que se les presentan durante el desarrollo de sus módulos, por ello, algunos tutores hacen presencia permanente a través del correo interno, haciéndole sentir al estudiante que él está disponible de manera casi permanente (Arias y Peñalosa, 2015).

El apéndice 3 recoge 18 incidentes críticos, sin edición, solo se reemplazó algunos nombres para evitar afectar a algún estudiante o profesor. Estos IC y sus análisis fueron presentados como resultado de investigación y están siendo estudiados para ser publicados. Sin importar, si se publica o no, los incidentes serán insumo para la estrategia de POLiv y los argumnautas.

A modo de conclusiones

A continuación, a modo de conclusión busco dar respuesta a la pregunta central de esta investigación: ¿Qué horizontes posibles se pueden dinamizar en las perspectivas ético pedagógicas de los profesores universitarios?

Un horizonte de la primera codistorsión como primera conclusión: la universidad como interfaz.

Segundo día de doctorado, martes 10 de la mañana, tengo mi primera cita con Guillermo Hoyos, para presentarle mi idea de investigación doctoral y que acepte ser mi tutor. Estoy muy ansiosa, admiro y respeto al profesor Hoyos, lo he leído y escuchado en conferencias. Sin duda su vinculación con el doctorado es una de mis grandes motivaciones para estudiar en Colombia. Entro al despacho, con una carpeta que he escrito el semestre pasado, en el que argumento la pertinencia y necesidad de la investigación. Él está sentado, su esposa está detrás, me recibe la carpeta, pero ni siquiera la abre. Ambos empiezan a preguntarme, en qué trabajo, de dónde soy, de dónde son mis padres, cuántos hermanos tengo, qué hacen mis hermanos, con quién vivo, en donde vivo... Guillo es la primera persona que me hace entender que mi historia cuenta para la construcción de conocimiento.

La primera codistorsión me permitió resignificar la idea de universidad, entender que la universidad como *comunidad de comunicación*, pero no sólo en el sentido de comunicación como transmisión de información sino como una comunidad comprometida con la búsqueda de la verdad, en constante proceso de aprendizaje (Habermas, 1987). Como un lugar de enseñanza e investigación (Borrero, 2008), con una responsabilidad no sólo crítica sino también propositiva, capaz de *tomarse la palabra* (De Certeau) y respondiendo a las preguntas actuales de la sociedad (Brea, 2007). Una institución capaz de preguntarse constantemente por *su razón de ser*, en donde el *profeso* está comprometido con producir y enseñar un saber que a la vez profesa (Derrida, 1983). Una universidad como el *escenario* en el que lo *impredecible* pudiera llegar a ser *acontecimiento* (Hoyos, 2010). Completar esta misión es posible si logra interconectar a las ciencias y a las humanidades en la construcción de conocimiento, es decir, la búsqueda de la verdad y la necesidad de comprender.

Desde la endofísica, la universidad como interfaz, reivindica el papel del observador, sostiene que la localización del observador crea la codistorsión, acaso complementaria, porque no, del acceso *real* que se tiene a través de los sentidos. Ya no es suficiente responder a las necesidades sociales, es necesario tener en cuenta el mundo de la vida de los estudiantes y profesores para construir conocimiento. La universidad puede ofrecer una endoaproximación al mundo de la vida y el mundo de la vida una endo aproximación a la universidad. “El mundo cambia a medida que lo hacen nuestras interfaces. Los límites del mundo son los límites de nuestra interfaz” (Weibel, 2001, p.25).

Parte de ese mundo de la vida incluye el espacio que compartimos con las otras especies. Están las identidades emergentes. Los colectivos marginados. Para cumplir con su condición universalista la universidad tiene que ampliar sus límites. Tal vez esto permita que superar los obstáculos que denuncia Braidotti en su libro “Lo posthumano” (2013).

(...) la ausencia de una tradición epistemológica autorreflexiva en las ciencias humanas. Conectada con esta ausencia está la persistencia deplorable de una cultura introvertida de insularidad disciplinar, piénsese en el eurocentrismo y el antropocentrismo” (Braidotti, 2013, p.153).

Continúa Braidotti,

Esto exige una serie de nuevas perspectivas, pero, más allá de los criterios formales, creo que las ciencias humanas deben encontrar la inspiración y el valor para superar el exclusivo interés por lo humano, sea el hombre humanista o el hombre antropocéntrico, para dedicarse a los desafíos intelectuales que implican a todo el planeta. (Braidotti, 2013, p.153).

En el marco del posthumanismo, la universidad, que ya no es solo un espacio físico sino un escenario virtual, acaece como *multiversidad*, en la que combinar el desarrollo y adquisición de competencias técnicas y la responsabilidad cívica. Es necesario proponer “una nueva alianza entre las letras, y las ciencias” (Braidotti, 2013, p.181) que configuren nuevas ecologías globales y que nos vuelvan a una *relacionalidad posthumana*.

Un horizonte de la segunda codistorsión como segunda conclusión: la formación ética como enacción de mundos posibles: la endoética.

La segunda codistorsión, la universidad como escenario de formación ética, me permitió explorar y conectar de manera novedosa diferentes apuestas teóricas, provenientes de campos muy variados (axiología, ciencias de la complejidad y estéticas de lo posible) para proponer una estrategia interdisciplinaria, o quizás transdisciplinaria, que me permitiera acercar la formación de profesionales idóneos, con la formación de ciudadanos capaces de asumir una posición activa frente al devenir histórico.

Mi vínculo con el profesor Miquel y los miembros de GREM, ha sido una verdadera enacción de mundos posibles. Al participar en clases, reuniones, socializaciones de investigación, investigaciones, presentaciones de libros y, cafés, pude comprender que es posible y necesario formar en valores en la universidad. Esta formación no solo dirigida hacia los estudiantes, sino también a los maestros. Que se hace a partir del trabajo personal, social y cultural. Implica también enseñar unos valores desables como la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad. También significa el desarrollo de una serie de competencias relacionadas con el juicio, la comprensión y la autorregulación. Finalmente, la construcción de la personalidad moral necesita de niveles de creatividad personal, para elaborar formas de vida que valga la pena vivir (Puig, 1996).

Por otra parte, tampoco parece imposible enseñar la moral porque la incertidumbre de la experiencia vital convierte en irrelevante cualquier saber acabado. La notable imprevisibilidad de las experiencias de problematización moral exigen la construcción de un modo de ser personal abierto a la improvisación y la creatividad moral. Los saberes prácticos deben adaptarse a las nuevas necesidades y a la singularidad de las situaciones con que se encuentran. Por lo tanto el resultado de la formación moral no puede ser la copia de un modelo predispuesto, sino la confección de un prototipo de personalidad moral flexible y exclusivo (Puig, 1996, p.47).

La universidad en este proyecto se considera como un sistema de complejidad creciente. Es decir, que posee estructuras y dinámicas alejadas del equilibrio, no cíclicas, no periódicas, indeterminadas, imprevistas e irreversibles.

“Como se observa sin dificultad, es la pasión, la dificultad, el carácter extraordinario, la atracción o el gusto por, dicho genéricamente, los movimientos y dinámicas irregulares, no pendulares y aperiódicas las que definen el tipo de trabajo de los complejólogos. Y es precisamente por ello por lo que, de manera explícita y directa, las ciencias de la complejidad implica una auténtica revolución en el conocimiento” (Maldonado, 2014, p.76).

-Modo Q de producción del conocimiento

La transformación en la universidad a partir de la inclusión de las prácticas sociales y culturales digitales y de otras tecnologías es innegable, de manera especial en el tema de una nueva epistemología. El modo 1 de producción del conocimiento actúa como punto de partida y a la vez como alternativa para el modo 2 de producción propuesto por Gibbons entre otros, como una de las formas en que se presentó la transición de los diferentes atributos de la producción de saber. El modo Q es una de las propuestas de este texto:

Modo 1	Modo 2	Modo Q⁷⁴
Los problemas son interesantes para los académicos, los maestros son quienes proponen los temas que resulten de interés en el aula. Podríamos decir que es una mirada desde adentro del mundo exo.	En contraste el conocimiento del modo 2 se lleva a cabo en el contexto de aplicación. Podríamos afirmar como endo.	Esta propuesta propone que se haga a partir de los <i>metamundos</i> que crea la relación estudiante - maestro y contexto. Es decir Meta-endofísico.
El modo 1 es disciplinar.	El modo 2 es interdisciplinario, que implica transferencia de métodos de una disciplina a otra.	El modo Q es transdisciplinario, es decir, entre, a través y más allá de las disciplinas.
El modo 1 es homogéneo, es decir aporta lo mismo a todos porque es el maestro el que aporta, el estudiante solo recibe.	El modo 2 es heterogéneo, porque los participantes aportan habilidades y conocimientos diferentes.	El modo Q es incierto ⁷⁵ , aleatorio, mutante, fruto de la interconexión.

⁷⁴ Modo cuántico de producción del conocimiento, la idea surge de ver como se relacionan con el conocimiento mis estudiantes.

⁷⁵ La física cuántica revela que las realidades fundamentales de la realidad son pura información, según los científicos cuánticos la materia y la energía no tienen una existencia independiente y anterior a la observación. Una partícula no tiene una posición determinada hasta que un observador la mide (Vedral, 2010).

El modo 1 es jerárquico	El modo 2 es heterárquico y transitorio	El modo Q es conectado.
El modo 1 no tiene una responsabilidad social directa	El modo 2 es responsable y reflexivo, es decir se debe devolver al contexto.	El modo Q es Cuántico ⁷⁶ .

Tabla 15. Modos 1,2 y Q de producción de conocimiento. Fuente: propia a partir de Gibbons

El neurólogo Michael Gazzaniga (2010)⁷⁷ propone que lo “¿Qué nos hace humanos?⁷⁸” es estar conectados en red, de acuerdo con el autor lo que nos define es la cantidad de relaciones en red que seamos capaces de mantener; ya no es el tamaño del cerebro, ni siquiera la empatía, es cuando nos volvimos realmente sociales cuando evolucionamos; aunque los primates viven socialmente el control sobre su relaciones con otros sujetos es limitada. Nosotros definimos nuestra vida en relación a los otros, las relaciones sociales son tan importantes que hemos inventado un lenguaje no sólo semántico sino gestual que nos permite percibir las emociones de los otros.

Frente a estas y otras propuestas lo que necesita la universidad para renovarse es mutar hacia La *pedagogía de la conexión*⁷⁹ en donde se logre provocar, en la *escena de enseñanza*⁸⁰ estados de *empatía*⁸¹, como rasgo poderoso capaz de transformar el mundo, no arbitraria sino dialógicamente⁸² con el resto seres sensibles del universo, en “*dominios consensuales*”⁸³ en los que se da una relación pedagógica de negociación. Su didáctica será la teoría discursiva

⁷⁶ La física Newtoniana clásica se basaba en un mundo determinado, controlable. Desde Einstein la cuántica propone que no podemos conocer con precisión todas las características de una partícula atómica. Implica un principio de superposición en el que una partícula tiene la capacidad de estar en dos sitios a la vez. Y el entrelazamiento que implica que modificar una partícula en un espacio del universo puede modificar otra en otro espacio (Vedral,2010).

⁷⁷ Michael S. Gazzaniga (12 de diciembre de 1939) es un profesor de psicología en la Universidad de California en Santa Bárbara, donde dirige el nuevo centro SAGE para el estudio de la mente.

⁷⁸ ¿Qué nos hace humanos? (Gazzaniga). Es el último libro del neurólogo en el que derrumba varios mitos sobre las distancias entre hombres y animales, llega a la conclusión de que lo que nos hace humanos es la sociabilidad.

⁷⁹ Esta pedagogía de conexión como la ciencia de la enseñanza capaz de desarrollar la capacidad, en maestros y estudiantes, de percibir la conectividad entre todos los seres sensibles del universo. En otras palabras reconocer que lo que nos une es más fuerte que lo que nos separa (Vedral, 2010, p.16). Superando así la educación cosmopolita al incluir a otras especies.

⁸⁰ “The scene of teaching”, expresión usada por Bill Reading en *The ruins of university*.

⁸¹ Empatía entendida como la capacidad de comunicación entre diferentes especies (animal, vegetal, humano) que lleven a inter e intra-transformaciones construyendo una escena mutante e incierta como superación del acoplamiento estructural de Varela, cuyo propósito es la autopoiesis del otro (Vedral, 2010, p.17).

⁸² Con Bajtin, se puede decir que el acto de comunicarse implica polifonías, discursos anteriores, discursos prospectivos, discursos-otros. (p.14)

⁸³ Maturana define los dominios consensuales como esferas compartidas de percepción, de cognición, y agencia en las cuales 2 o más seres sensibles pueden negociar su experiencia dialógicamente.

de la educación, que busca entonces, descentrar el conocimiento de tipo *legancy*⁸⁴ de la escena de enseñanza a la relación entre los sujetos y los contextos⁸⁵. Este simple movimiento transforma la perspectiva desde la que se da la transformación de la educación, desde la transmisión del conocimiento hasta la *abducción*⁸⁶. Maestro y estudiante pasan de intermediario y receptor, respectivamente, a *enactores*⁸⁷ de mundos posibles, haciendo emerger el conocimiento y su sentido constantemente⁸⁸, en *estructuras disipativas*⁸⁹, la transformación de la atmósfera educativa tendrá como nuevos retos la irreversibilidad, la probabilidad y la posible emergencia de novedades coherentes, a la hora de formar a sus maestros (Prigogine y Stengers, 1987).

El aprendizaje como meta del maestro transita hacia el *cambio*, que para el caso de los estudiantes y maestros de las facultades de educación, es visible en la actitud de *innovación* en su cotidianidad. Desde la *endofísica*⁹⁰ podemos proponer al maestro como diseñador de interfaces, entendidas como fisuras que permita echar un vistazo para comprender el mundo.

La interfaz que permite la interacción conceptual, ya no solo sensible sino también desde lo inteligible; es la posibilidad de pensar e imaginar conceptos ya no como representación del mundo como creemos que es, sino como invención del mundo como podría ser” (Hernández, Niño y Hernández-García, 2013, p. 29).

O tal vez una endoética, que nos permita ver las lógicas del mundo *exo*. Cuando en la escena de enseñanza los sujetos proponen *endoaproximaciones* al mundo, estos reflejan el mundo *endo*; una tarea del maestro será identificar las características de esos mundos, como lo es esta autoetnografía; pero, principalmente en qué momento y bajo qué condiciones se da el

⁸⁴ Conocimiento tradicional y heredado (Pscitelli 2009)

⁸⁵ Desde la postura de Bateson (2002), el contexto es un “escenario en el que se desarrollan relaciones de interdependencia entre diferentes entidades”, en esta relación se da la abucción.

⁸⁶ Para Bateson (2002) este es proceso de cognición que se da a partir del des ocultamiento de las relaciones entre las entidades de un contexto.

⁸⁷ Para Varela la enacción parte de la convicción de que conocer no es re-presentar sino más bien la puesta en acción de un mundo y una mente (p.8)

⁸⁸ El instituto del futuro de California ha empezado a hacer a partir del diseño de juegos como Evoke, en donde se proponen situaciones límite y los jugadores cooperan por soluciones posibles.

⁸⁹ Es una lógica narrativa, cuyo tema es el desafío entre los acontecimientos locales y lo global (p.8)

⁹⁰ “La *endofísica* es una ciencia que investiga el aspecto de un sistema cuando el observador se vuelve parte de él” (Wiebel, 2001).

cambio, el salto entre los mundos (exo y endo), las fluctuaciones, perturbaciones y bifurcaciones.

Desde esta codistorsión ha sido posible proponer una endoética como modelo teórico pertinente para provocar la emergencia de aprendizaje ético y cuyo objeto es el observador (maestro – estudiante) y la interfaz (Gianetti, 2002). El modelo que se presenta en esta investigación permite movernos entre el mundo exo y el mundo endo.

Un horizonte de la tercera codistorsión como tercera conclusión: el maestro como diseñador de interfaces.

En la tercera codistorsión, propuesta de modelo de formación ética, se presentan las consideraciones metodológicas de un modelo de formación ética que conduce a prototipar la estrategia pedagógica POLiv y los Argumnautas. La propuesta de la educación en valores como construcción del carácter, desde una perspectiva abierta y en construcción y no como algo ya constituido y al que adaptarnos, acriticamente, base del modelo, se puede entender como una propuesta en el marco de la endofísica, pues permite que desde la posición del observador se llegue a la construcción de su propia matriz de valores. Por lo tanto la mirada de la educación en valores desde la endofísica muestra hasta qué punto la realidad objetiva depende necesariamente del observador.

Revisemos, con la endoética como marco de referencia, los cuatro elementos con los que cuenta el modelo:

(1) La interpelación personal posee las características de una endoética, porque intenta explicar de donde viene la decisión ética. En las bifurcaciones la elección se puede tomar por azar o por necesidad, es posible conocer como va a decidir el sistema a través de los *adyacentes posibles* (Maldonado, 2014) como *espacio de diversidad* (Kauffman, 2003) hacia donde se mueve el sistema. Estos adyacentes son el objeto de esta condición de posibilidad que llamamos interpelación personal. La *participación guiada* (Puig, 1996) del profesor en los procesos construcción de la personalidad moral, alimentan la *bifuración creativa* (Kauffman, 2003) del sistema.

(2) La indagación abre al mundo exo, pero ya no solo el dominante, sino que busca exorcizar la ignorancia. Para acercar los mundos endo. Entender y respetar las similitudes y las diferencias entre esos mundos.

(3) La intersubjetividad que me permita viajar a la interfaz que me ofrece la endoaproximación del mundo que maestro y alumnos construyen.

(4) Y finalmente, la creatividad creciente (Hernández y García, 2018) para desbordar los límites de la propia interfaz y poder enactuar mundos posibles.

Los mundos posibles contienen y producen novedades, generan nuevos eventos, en donde no hay (Hernández, 2010). Para esto no alcanza la creatividad a secas, lo que hace falta es la “(...) *creatividad creciente*, la cual como prueba desborda la actividad de nuestra mente.” (Hernández-García, 2013). Desde esta epistemología se espera proponer un modelo que genere las fluctuaciones con la suficiente fuerza que alejen al sistema del equilibrio, acaso capaces de hacer emerger estructuras disipativas, bifurcaciones como apertura en direcciones insospechadas y mundos posibles. En mi propia historia éstas, los diferentes estados alejados del equilibrio generaron bifurcaciones que transformaron el régimen de mi sistema. Hasta hace unos años, consideré que mi mayor perturbación había sido la muerte de mi padre, pero no fue así. Mi máxima perturbación fue el amor de mi familia. El instinto de protección, la necesidad de hacer realidad un mundo mas seguro. La convicción de que era posible proponer un mundo mejor para protegerlos, fue la fuerza que me llevo a cambiar, literalmente, cambié mi forma de vivir y estar en el mundo.

Boris Cirulnyc (2018)⁹¹ plantea la resiliencia como una capacidad para dar la vuelta al dolor por un deseo altruista. Pero, si mi vida ha sido buena, yo en verdad no he sufrido como lo hicieron las tres generaciones que me antecedieron ¿Y si es el amor una dimensión física como el tiempo, pero que aún no comprendemos? (Interestelar, 2014). Que es capaz de traspasar, de moverse alrededor de las otras dimensiones. Que nos empuja, que nos mueve como en estructuras disipativas. Eso podría explicar cómo las historias de tres generaciones me mueven a seguir buscando, la mejor solución posible para crear un mundo mejor.

⁹¹ Neurólogo y psiquiatra, especialista en “la teoría del apego” y profesor universitario. Define la resiliencia como iniciar un nuevedesarrollo después de un trauma, afirma que lo importante es ver que condiciones la permiten, entre las cuales se encuentran la construcción del carácter, la seguridad, la cultura, etc.

Bibliografía

- AAVV. (2010). Comunicado Resolución 5443, *Calidad de programas en educación*.
Publicado en: http://www.ascofade.com.co/index.php?option=com_content&view=article&id=10:comunicado-resolucion-5443-calidad-de-programas-en-educacion&catid=1:noticias&Itemid=18
- Adorno, T., & Horkheimer, M. (2007). *La dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos*. Madrid: Akal.
- Aguado, J. M. (2008). *Sociedad Móvil. Tecnología, identidad y cultura*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Alvarado García, Alejandra. *La ética del cuidado. Aquichan 4.1* (2004).
- Álvarez de los Ríos, Miguel. *Pablo Oliveros Marmolejo. Educador, pensador y hombre de ciencia*. s.f. En línea.
<https://fuaa.epicsam.net/Resource/6364175/Assets/Cátedra%20Pablo%20Oliveros%20Marmolejo/4_Lecturas_complementarias/U1S2/1_Perfil_de_un_educador.pdf>.
- Ander-Egg, E. (1994). *Interdisciplinarietà en Educación*. Magisterio del Río de la Plata. Bs. As. Argentina.
- Área Andina. (2018) «Avances en la implementación del sello arenadino.» Borrador de documento de trabajo.. Digital.
_____ Informe de autoevaluación. Borrador. Bogotá, 12 de 2018. presentación power point
_____. Filosofía del Área Andina. s.f. 20 de 12 de 2018. Areandina Virtual - Licenciatura en pedagogía infantil. Dir. Areandina. 2017. Youtube.
- Arias, L. y Peñalosa, ML (2015). Formación ética del profesorado. Un reto para los programas de educación pos gradual virtual. En: Memoria electrónica del congreso nacional de investigación educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Bajtín, M. (1998). *¿Qué es el lenguaje?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Basarab, N. (1996). *La Transdisciplinarietà*. Manifeste. Mónaco: Editions du Rocher
- Bateson, G. (2002). *Espíritu y Naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu, 2002

- Borrero Cabal, A. S. (2008). *La universidad. Estudio sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. (Vol. I). Bogotá: Pontificia universidad Javeriana.
- Braidotti, Rosi. *Lo Posthumano*. Barcelona: Gedisa, 2013.
- Brea, J. L. (2007). *cultura_RAM mutaciones de la cultura en la era de la distribución*. Barcelona: Gedisa.
- Boylorn, R. M. (2008). "As seen on TV: An autoethnographic reflection on race and reality television". *Critical Studies in Media Communication*, 25(4), 413-433
- Bulla, J. (2010). Estatuto epistemológico del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. *PEP. Proyecto educativo del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil* (pág. 17). Chía: Universidad de La Sabana.
- Buxarrais, M., Martínez, M., Trilla, J, Puig, J. *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives, 1995.
- Castells, M. (1997). *La sociedad red* (Vol. I). (C. Martínez Gimeno, Trad.) Madrid, Alianza editorial.
- (2002). "Prólogo: La red y el Yo". En: "*La Era de la Información*". Vol. I: "*La Sociedad Red*". México D.F.: Siglo XXI, Editores, pp. 27 a 53
- Cortina, A. (2004). *Educar para una ciudadanía cosmopolita*. Del 11 de febrero de
 Disponible en:
http://elpais.com/diario/2004/02/11/opinion/1076454006_850215.html
- Cyrulnik, Boris (2018). Versión Completa. Resiliencia: el dolor es inevitable, el sufrimiento es opcional. Aprendamosjuntos. BBVAEn línea:
https://youtu.be/_IugzPwpsyY
- De Certeau, Michel (1995). *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. México: Universidad Iberoamericana, A.C.
- De Kerckhove, D. (1999). *Inteligencias en conexión*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Delanty, G. (2003). *Community*. London: Routledge
- Denzin, N. K. (2006). "Mother and Mickey". *The South Atlantic Quarterly*, 105(2), 391-395.
- De Sousa Santos, B. (1995). De la idea de universidad a la universidad de las ideas. En B. De Sousa Santos, *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad* (págs. 225 - 283). Bogotá: Ediciones Uniandes.

- _____ (2006). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Lima: Fondo editorial de la facultad de ciencias sociales UNMSM.
- _____ (2010). *La des-universidad. Carta Maior*. Recuperado el 29 de 09 de 2010, de sitio Web Carta Maior: www.cartamaior.com.br
- Derrida, J (1983). *Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de Universidad*. Recuperado el 1 de agosto de 2010, de Derrida en español: <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/textos.htm>
- _____. (2003). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Drèze, J., & Debelle, J. (2008). *Concepciones sobre universidad*. Medellín: Litografía Solingraf.
- Durkheim, E. (1985). *Las reglas del método sociológico*. Barcelona: Orbis.
- Ellis, C., Adams, T y Brochner, A . Autoethnography: an overview. *Astrolabio. Nueva época* 14 (2004): 249-273.
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.
- Foerster, H.V(1998). «Por una nueva epistemología.» *Metapolítica*: 629-641.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo del hombre editores.
- Freire, P. (1986). *Hacia un pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Gajardo, M. (1993). Ivan Illich. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, págs. 808-821
- Gazzaniga, M. (2010). *¿Qué nos hace humanos?* Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gibbons, M. et al. (1994). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares, corredor.
- Gonfiantini, V. (2016). Formación docente y diálogo de saberes en el kairos educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (21), 229-245.
- Habermas, J (1987). *La idea de la universidad - Procesos de aprendizaje. Sociológica* (5).
- _____. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- _____. (2005). *Libertad y determinismo* (Vol. I). Madrid: Taurus.
- Habermas, J., & Rawls, J. (1998). *Debate sobre el liberalismo político*. Barcelona: Paidós.

- Heidegger. (2000). *Carta sobre el humanismo*. (H. Cortés, & A. Leyte, Trads.) Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández, I., (2010). “Estética de lo posible: vidas que emergen y vidas preexistentes”. En: Hernández, I., Niño, R. (editores académicos). *Estética, vida artificial y biopolítica: expansiones en la evolución cultural y biológica a través de la tecnología*. Colección Estética contemporánea, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Hernández, I., Niño, R. y Hernández-García, J. «Estética, sistemas complejos adaptativos y ciudad.» Hernández, Iliana y Raúl Niño. *Estética y sistemas abiertos: procesos de no-equilibrio entre el arte, la ciencia y la ciudad*. Bogotá: Pontificia universidad Javeriana: Colección Estética contemporánea, 2013. 17-57.
- Holman Jones, S. (2005). Autoethnography: Making the personal political. En Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.763-791). Thousand Oaks, CA: Sage
- Hoyos V, G y Vargas G, Germán. (1996) La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión. En: *especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. ARFO Editores e Impresores Ltda. Diciembre de 2002.
- Hoyos, G. (2010). Enseñanza de las Ciencias Sociales: su papel en la consolidación de una sociedad incluyente, participativa y democrática. *Cátedra de pedagogía. Bicentenario: memoria con sentido de futuro*, (pág. 3). Bogotá.
- (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* , 1 (2), 425-433.
- (2010). Enseñanza de las ciencias sociales: su papel en la consolidación de una sociedad incluyente, participativa y democrática. *Cátedra de pedagogía 2010 bicentenario: memoria con sentido de futuro*, (pág. 10). Bogotá.
- (2009). La complemetariedad necesaria entre ética y comunicación. *Signo y Pensamiento* , XXVIII (55), 18-29.
- (2008). Presentación a varios autores. En G. Hoyos V., *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Filosofía de la Educación* (págs. 11-34). Madrid: Trotta.

- (2007). Comunicación, Educación y Ciudadanía. En G. Hoyos V., J. Serna A., & E. Gutiérrez R., *Borradores para una filosofía de la Educación* (págs. 13-86). Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- _____ (2011). El Observatorio de la Universidad Colombiana - “La educación es un derecho, no una mercancía” Lunes, 25 de Julio de 2011
- _____. (2010). Naokantismo y fenomenología. *Paradigmas en ciencias sociales y humanas* (pág. 1). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Doctorado en ciencias sociales y humanas.
- (2003). *El ethos de la universidad*. OEI.
- John Palfrey and Urs Gasser, *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. Basic Books, 2008.
- Kant. El conflicto de las facultades. (2002). *Colección pedagogía universitaria*.
- Kauffman, S.A. (2003). Investigaciones. España: Metatemas
- Kunh, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Chicago: University of Chicago Press.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1995). *La vida en el laboratorio. Construcción de los hechos científicos*. Madrid: Alianza.
- Leal, D. (2009) «Aprendizaje en un mundo conectado: Cuando participar (y aprender) es “hacer click”.» Piscitelli, Alejandro. *El Proyecto Facebook y la post-universidad. Sistemas operativos sociales y la construcción colectiva del conocimiento*. Argentina: Fundación Telefónica.
- Lévinas, E. (1987). *De Otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme
- Levy, P. (1995). *¿Qué es lo virtual?* Paris: La Découverte.
- (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- (2004). *Inteligencia colectiva para una antropología del ciberespacio*. Washington D.C: OPS.
- Lewandowski, T. (1982). Diccionario de lingüística. Cátedra, Madrid.
- Luhman, N. (2006). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Anthropos, Universidad Iberoamericana, Pontificia Universidad Javeriana.

- Maldonado, Carlos Eduardo y Nelson Gómez-Cruz. «Synchronicity Among Biological and Computational Levels of an Organism: Quantum Biology and Complexity.» *Procedia Computer Science* 36 (2014): 177-184. Digital.
- Maldonado, Carlos Eduardo. «¿Qué es un sistema complejo?» *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*. Bogotá: Universidad del Rosario, 30 de octubre de 2014. Digital.
- Martín-Barbero, J. (2002). "Tecnología: Innovaciones culturales y Usos sociales", en: *Martín Barbero, J. (2002). "Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura". Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, pp. 176 a 204*
- Martínez Martín, Miquel, María Rosa Buxarrais Estrada y Francisco Esteban Bara. «La universidad como espacio de aprendizaje ético.» 2002. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2014.
- Martínez Martín, Miquel. Martínez Martín, Miquel y Guillermo Hoyos. *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro, 2004. 33-39.
- Martínez, Miquel, ed. (2010). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Barcelona: Octaedro ; Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). Documento electrónico [Disponible en línea/en abierto]
- Maturana H. & F. Varela (1995). De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo. Editorial Universitaria, Colección El Mundo de las Ciencias, Tercera Edición 1995 Santiago, Chile
- McGonigal, J. (2010). Gaming can change the world. Obtenido de <http://www.avantgame.com/>
- MEN.(1992). Ley 30 de Diciembre 28 de 1992. Disponible en: https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Morín, Edgar [2002]. Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana 1 elaborado para la UNESCO

- por, Edgar Morín, Emilio Roger Ciurana, Raúl Domingo Motta. - Valladolid [etc.]: Universidad de Valladolid [etc.]
- (2004). *La epistemología de la complejidad*. Paris: CNRS, Gazeta de Antropología.
- (2006). *Sobre la interdisciplinariedad*.
- (s.f.). Pensamiento complejo. Recuperado el 2010, de Sobre la interdisciplinariedad: www.pensamientocomplejo.com.ar
- Nusbbbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.
- _____ (2010). *Sin ánimo de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz editores.
- _____ (2011). *Creating capabilities. The human development approaches*. Buenos Aires: Katz editores.
- Oncina Coves, F. (2008). *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de kant a Nitzche)*. Madrid: Dickinson.
- Palfrey, J., & Grasser, U. (2008). *Born digital. understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic books.
- Piedrahita P., F. (01 de mayo de 2011). *Universidades con ánimo de lucro: historias tristes de otros países*. Bogotá.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Popper, K. (1971). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- _____. (1974). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1987). *La nueva alianza*. Barcelona.
- Puig Rovira, Josep. (1996) El educador en los procesos de educación moral.. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas normales. Numero 25, enero/abril. P.37-53
- Puig, J.M., Martín, X, Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., Cerda, M. y Graell, M. Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS. Barcelona: Universitat, Grup de Recerca en Educació Moral (GREM). Documento electrónico [Disponible en línea/en abierto]

- Readings, Bill (1997). *The University in ruins*. Harvard University press
- Reig, Dolors. (2016) TIC, TAC, TEP: Internet como escuela de vida. *Cuadernos de Pedagogía*. Pp.24-27.
- Reiser, M. (2009). *Por qué abandono el profesorado*. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* .
- Restrepo Domínguez, M. H. (24 de Marzo de 2011). *La reforma de la Universidad pública. No se cambia la ley se cambia la naturaleza*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Rheingold, H. (2004). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Rodríguez, Jaime A. (2004). *Hacia una pedagogía del plagio*. En: Rodríguez, Jaime A. (2004). *Trece motivos para hablar de cibercultura*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Sánchez, Gonzalo y Ricardo Peñaranda. *Pasado y presente de la violencia en Colombia*. Bogotá: CERC, 1991.
- Santos, J. M. (17 de 03 de 2011). Presidencia de la República. Recuperado el 20 de 04 de 2011, de Palabras del Presidente Juan Manuel Santos en el lanzamiento del Proyecto de Reforma de la Educación Superior: <http://wsp.presidencia.gov.co/Paginas/Presidencia.aspx>
- Sanvisens Marfull, Alejandro. «Concepción sistémico-cibernética de la educación.» Castillejo, y otros. *Teoría de la educación I (El problema de la educación)*. Barcelona: Límites, 2011. 160-186.
- Semana (2018). Universidades con ánimo de lucro en Colombia: ¿riesgo u oportunidad? Disponible en: <https://www.semana.com/educacion/articulo/universidades-con-animo-de-lucro-en-colombia-una-discusion-vieja-que-reaparece-en-el-congreso/588042>
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividades y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Schiller, F (2005). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Anthropos. Barcelona.

- Sloterdijk, P. (2001). *Normas del parque humano. La respuesta a la Carta sobre el humanismo de Martin Heidegger*. Madrid: Siruela.
- Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Ediciones Morata, España.
- Tünnermann, C. (2008) «La Reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación universitaria.» Sader, Emir, Pablo Gentili y Hugo Aboites. *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Varela F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Dolmen, Santiago.
- Vargas Guillén, G. (2006). "La Pedagogía ante la tecnología como estructura del mundo de la vida". En: Vargas Guillén, G. (2006). *Filosofía, Pedagogía, Tecnología*. 3ª Ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 123 a 158
- _____ (2006). *Filosofía, Pedagogía, Tecnología*. (U. P. Nacional, Ed.) Bogotá: San Pablo.
- Vedral, V. (2010). *Decoding Reality: The Universe as Quantum Information*. Oxford.
- Villar. L.M. (1991). El formador de maestros ante la educación multicultural. En I congreso internacional de educación multicultural. Granada: Universidad de Granada.
- Wallerstein, I. (2004). *Abrir las Ciencias Sociales*. México: Siglo xxi Editores.
- Weber, M. (1917). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Weibel, Peter. (2001) El mundo como interfaz en:
www.elementos.buap.mx/num40/pdf/23pdf.

Apéndices

Apéndice 1. Propuesta gráfica de entrada al juego.



POLiv y los Argumnautas

Un juego para cambiar el curso de la formación ética de los profesores

[inicio](#)

[Cómo jugar](#)

[Argumnautas](#)

[Aventuras](#)

[Pistas](#)

Apéndice 2. Propuesta Aventura 1



AVENTURA 1





YA EN NEO1 LOS PROFESORES EN FORMACIÓN DEBERÁN ESPERAR OTROS SEIS MESES PARA QUE NAZCAN LOS PRIMEROS NEORRESTRES, TIEMPO QUE LES PERMITA PARTICIPAR EN EXPLORACIONES DEL NUEVO PLANETA.

LOS PROFESORES OBSERVARÁN, DURANTE UN AÑO, EN EL ENTORNO NATURAL, A LOS RECIEN NACIDOS, REGISTRARÁN E INFORMARÁN LOS HALLAZGOS.



AL FINAL DE ESE AÑO DEBERÁS FORMAR UNA RED DE INVESTIGADORES QUE LES PERMITA CONSTRUIR CONOCIMIENTO PARA PROPONER EL SISTEMA EDUCATIVO DE LOS NIÑOS MÁS PEQUEÑOS

PREGUNTAS...

ENVIA AL GOBIERNO INTERNACIONAL LAS PREGUNTAS QUE TIENES SOBRE LA MISIÓN...

MANOS A LA OBRA...

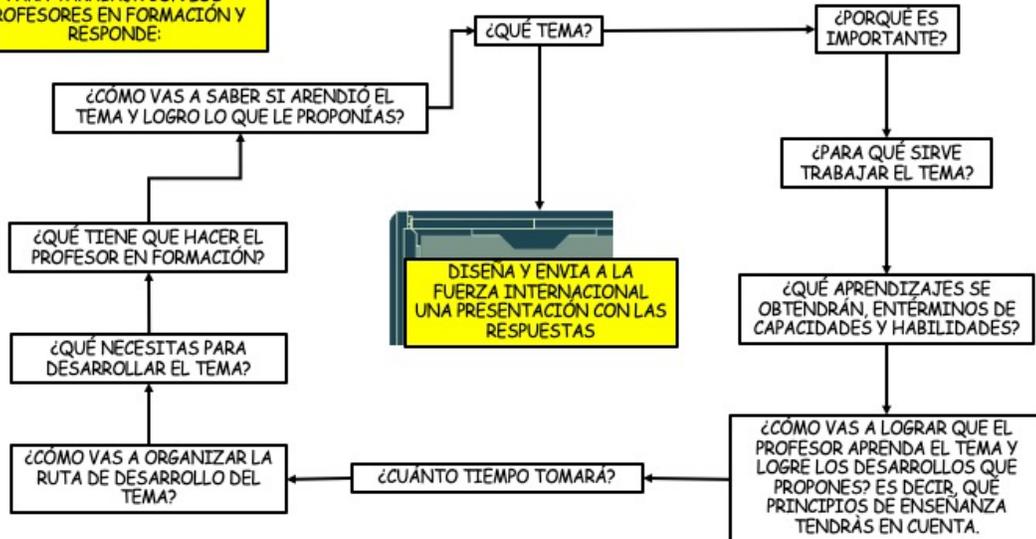
PUEDES TRABAJAR EN EQUIPO ALREDEDOR DE LOS SIGUIENTES INTERROGANTES:

Teniendo en cuenta que el grupo será de 300 humanos, de diferentes partes de la tierra, con un rango de edad entre 20 y 50 años, con formaciones de base diferentes. (Por el idioma no te preocupes la nave está llena de interfaces traductoras).

- ¿Qué estrategias pedagógicas podrás usar para formar a los maestros?
- ¿Qué capacidades será importante desarrollar en ellos ?
- ¿Qué habilidades necesitará como profesores de los Neoterrestres?
- ¿Qué conocimientos deberá tener el profesor?
- ¿Cómo vas a lograr que el ser humano que va a terraformar Neo1 aprenda, teniendo en cuenta que estar viajando, deberá participar en misiones de exploración y luego se enfrentarán a los neoterrestres, de los que no sabemos nada?

CONSTRUYE COLECTIVAMENTE EN ESCRITO BREVE Y ENVÍALO AL GOBIERNO GLOBAL.

ESCOGE UN TEMA DE LOS QUE ELIGIERON COMO ARGUMNAUTAS PARA TRABAJAR CON LOS PROFESORES EN FORMACIÓN Y RESPONDE:



Apéndice 3. Incidentes críticos

1. Hechos cumplidos

A. Descripción del incidente los antecedentes y los detalles

- Que uno de los estudiantes del curso de Metodología de Investigación comprenda en significado de construcción de un proyecto de investigación
-En el desarrollo del módulo de M.I. se advirtió por parte de los estudiantes en general una gran motivación por desarrollar proyectos asociados a sus problemáticas y sus entornos escolares, para ello se les ofreció a los estudiantes una amplia gama de documentos de referencia, bibliografía y hasta casos, de los cuales se hizo mención durante el curso... Al llegar la estudiante la presentación de su propuesta o “pista de investigación”, manifestó que no estaba preparado (a) y que no se le “ocurría nada” para presentar como anteproyecto.

B. Descripción de las emociones que suscitó el IC

Por lo general los tutores parten de hechos cumplidos, es decir parten de la idea que todos los estudiantes saben de lo que se está hablando y supuestamente tienen las competencias para generar un documento previo de investigación, pero la condición es otra, se trataba para este caso de una profesora de un colegio rural que enseñaba con el sistema de “escuela nueva” y las posibilidades de acceso a una cultura de investigación eran muy limitadas, por lo que decidí estructurar un esquema a partir de 5 preguntas orientadoras para poder sistematizar aquellos eventos sobre los cuales la profesora pudiera iniciar el proceso de formulación y desarrollo de su proyecto.

C. Descripción de la forma en la que ha sido afrontado el IC

Se dispuso de un taller a partir de cinco preguntas: - ¿Cuáles el tema que más le gusta “dictar” como profesora de matemáticas?

- Cual es el tema que más le disgusta o no siente igual entusiasmo en abordarlo con sus estudiantes?

- ¿En cuál tema, cree Ud que los estudiantes manifiestan ánimo y disposición para el aprendizaje?

- ¿Cómo lo gustaría haber aprendido algo? (en su escolaridad)

- ¿Cómo cree Ud, que les gustaría a los estudiantes aprender alguno de los temas que enseña, en particular aquel en el cual sus estudiantes manifiestan cierta apatía y desánimo?

Luego de desarrollar las preguntas se acordó con el estudiante abordar el problema de la enseñanza de los casos de factorización, con el apoyo de las TIC.

D. Descripción de los resultados de la estrategia de afrontamiento

Se reflexionó sobre un caso particular y de allí se derivó un proyecto de investigación tomando como eje una situación problema y elevándolo a la categoría de proyecto para este caso un proyecto didáctico y/o un diseño didáctico para la enseñanza de los casos de factorización soportado en tic, dirigido a los estudiantes del curso..... El proyecto fue abordado por el docente y en la actualidad se encuentra en la fase de experimentación de un OVA y apoyo de las herramientas 3.0 en torno al problema de la enseñanza de los casos de factorización.

E. Descripción de los dilemas suscitados por el IC

Se parte muchas veces de imaginarios que difieren de las realidades. En un verdadero proceso de aprendizaje y de enseñanza, debe existir la posibilidad de reconocer las individualidades en la generalidad y para ello es imprescindible partir de un conocimiento previo de los estudiantes no solamente en el sentido personal (datos) sino en el sentido fundamental de lo educativo, que percepciones, tiene el estudiante? Cuáles son sus expectativas?.. Cuales sus motivaciones?, importante saber que no se trata de llenar en cierto tiempo un recipiente con información, se trata de que lo enseñado y lo aprendido pueda servir como herramienta para solucionar problemas personales del individuo (proyectos de vida) y colectivos de las comunidades.

F- Descripción de las enseñanzas del IC

Reconocimiento del otro(a), como persona en formación y desarrollo.

Reconocimiento del enorme potencial de la virtualidad como escenario para el desarrollo de procesos educativos innovadores y transformadores. Reconocer lo particular en medio de lo general. Construir posibles rutas de aprendizaje, alternas a las señaladas en los esquemas formales.

2. Desgaste

A. Descripción del incidente

En la asignación de un trabajo, organicé todos los contenidos para que un grupo de docentes participara, sin embargo, dando varios plazos, solo algunos de ellos lo hicieron. A pesar de abrir varias veces el plazo, no todos avanzaban en participación. Al finalizar el curso, recibí varios comentarios de esos mismos estudiantes-docentes quejándose del curso, de que no había claridad en los plazos...

B. Descripción de las emociones que suscitó el IC

Tristeza, cierto desengaño y la experiencia de no ser tan flexible en estos entornos.

C. Descripción de la forma en la que ha sido afrontado el IC

Por la dirección del programa, se propuso una reunión con todos para hablar del asunto y de forma “contemplativa”; escucharlos para saber qué pasaba, por qué se quejaban y hablar de los plazos. Se afrontó con una reunión presencial, atendiendo al “cliente” y finalmente abriendo un nuevo plazo para que terminaran las actividades.

D. Descripción de los resultados de la estrategia de afrontamiento

Cognitivamente hablando, bien, aprendieron a sus plazos; administrativamente desgastante; Humana- pedagógicamente, un proceso que hay que tener en cuenta, el manejo de la condición humana en el aprendizaje mediado por tecnología.

E. Descripción de los dilemas suscitados por el IC

Cómo se puede malacostumbrar a un estudiante cuando se le da un primer plazo por vía virtual... Y desde la otra vía, cómo pierde autoridad un docente que da un plazo por vía virtual...

F. Descripción de las enseñanzas del IC

Los plazos y las consignas son parte de lo primero.

3. Puntos de vista: desde el papel del tutor

A. Descripción del incidente

Estaba trabajando en el módulo de Inducción institucional y a la modalidad virtual, en la segunda semana estaba haciéndole seguimiento académico a los estudiantes un domingo en la tarde, y empecé a llamar a cada uno de los alumnos que no habían presentado uno o dos trabajos, con el fin de revisar que inquietudes tenían o que dificultades estaban presentando con el módulo y la plataforma para presentárselo posteriormente a la dirección de la especialización, como este curso inicialmente se planteo para la cualificación de docentes de la universidad tuve entre los caso que comunicarme con el profesor, cuando le comente de mi preocupación porque no había presentado trabajos y explicarle que los tiempos eran estrictos en cuanto el tiempo de entrega de los trabajos, el me informó de una manera altanera que sabía muy bien cómo era la metodología porque él venía trabajando con especializaciones de la universidad y que la plataforma era flexible que no él no estaba ni con tiempo ni en las condiciones de conectividad eficientes para enviar los trabajos y que posteriormente hablaría con la Directora.

B. Descripción de las emociones que suscito el IC

Inicialmente me incomodo porque el objetivo era revisar el caso y mirar que dificultades presentaba, pero al momento que él me dice que las condiciones ya las conoce por pertenecer a los programas de distancia y conocer la modalidad me doy cuenta que considera debe ser tratado de una forma especial, al día siguiente le comente a la Directora la actitud del estudiante.

C. Descripción de la forma en la que ha sido afrontado el IC

Se espero a que el estudiante se acercará al programa para hablar con la directora pero hasta el momento de finalizar el curso este no se había presentado, el módulo quedo con nota perdida por no desarrollar la parte académica.

D. Descripción de los resultados de la estrategia de afrontamiento

Por sugerencia de la directora se quedo a la espera de envió de actividades pero como indique en un punto anterior el estudiante no envió las actividades, por parte del estudiante califico muy mal el desempeño del tutor.

E. Descripción de los dilemas suscitados por el IC

Se sabe que en la educación virtual se debe hacer seguimiento al estudiante para que no se sienta solo, pero cuando el estudiante considera que sabe manejar todo y que lo que hace el

tutor es ponerle trabas para que no se desarrolle como es, me doy cuenta que el estudiante más complicado es el que se ha desempeñado como tutor para este caso.

F. Descripción de las enseñanzas del IC

Primero enviar un correo electrónico informando al estudiante de su estado académico dejando abierta la posibilidad de resolver inquietudes y si en un tiempo determinado de 24 horas el estudiante no contesta, hacer el seguimiento académico por vía telefónica, de volverse a presentar una situación similar, le informaría al estudiante que se le informará al director para que se comunique directamente con él y revise el caso el cual me parece de suma importancia.

4. Desde el director

A. Descripción del incidente

La estudiante en mención pertenece al grupo de Virtual de la EGA y estaba cursando los dos primeros módulos PE de los RNDA, el segundo curso había tenido dificultades por seguimiento del tutor debido a la disponibilidad de tiempo y se ve reflejado en el primer correo que citó textualmente.

Cordial saludo Directora

Teniendo en cuenta la información suministrada por la Universidad el día 10 de agosto finalizamos el primer ciclo de módulos. Una vez revisada el aula virtual encuentro lo siguiente:

-Módulo DA:

Durante todo el desarrollo del módulo no hubo asesoría por parte del tutor, nunca contestó las inquietudes planteadas por el link mensaje del tutor, correo EPIC ni celular, número que el mismo suministró para facilitar los procesos de aprendizaje propuestos.

A la fecha las actividades evaluativas de la Unidad 1, 2 y 3 se encuentran sin calificar. Adicional en mi caso particular - foro de la unidad 2, no estoy de acuerdo con la calificación puesto que el tutor argumenta que no se registra archivo de la actividad, lo cual de acuerdo con el archivo adjunto se evidencia el envío respectivo. Así mismo, escribí en reiteradas ocasiones sobre la situación sin obtener respuesta concreta.

Respecto a la unidad 4, se encuentra consignado un mensaje del tutor sin calificación alguna correspondiente al foro 4 y la tercera entrega sin calificar.

De acuerdo a lo anterior, remito imagen de los soportes respectivos de las actividades evaluativas, las cuales fueron cargadas en la plataforma en las fechas establecidas por la Universidad. De igual modo, pongo en conocimiento mi indisposición con el manejo dado, la falta de compromiso y responsabilidad del tutor, aunque sea un programa virtual esto no quiere decir que el tutor no cumplan su papel.

en el módulo de inducción se enviaron sugerencias e hicimos ejercicios relacionados con el tutor virtual y estudiante virtual.

-Módulo PERN:

Se contó con el acompañamiento de la tutora, aunque faltan actividades evaluativas por calificar, por lo cual se envió consulta por correo EPIC a la tutora ya que todas las actividades cuentan con las observaciones respectivas.

En respuesta a este correo se les envía a los tutores para que le conteste a los estudiantes, y solo uno de los docentes responde.

Segundo correo

Buenas noches Dra.

De manera atenta solicito su colaboración, pues a la fecha no recibí respuesta alguna por parte del tutor del módulo de DA y las notas tampoco se encuentran publicadas en el aula virtual.

Así mismo, escribí por correo EPIC a la tutora de PERN, para saber cuando serían publicadas las notas del módulo respectivo; quien me respondió que estarían a más tardar el viernes 15 de agosto de y al momento tampoco han sido socializadas.

Esta no es mi primera experiencia como estudiante de modalidad virtual, (he sido tutora virtual) por cuanto la experiencia al día de hoy con la institución educativa no ha sido la esperada, falta mayor retroalimentación, atención de tutores, respuestas concretas, articulación y rigurosidad con lo pretende ofrecer la Fundación Universitaria. De igual forma, la calidad de la plataforma es deficiente, conozco otras Universidades que utilizan la misma herramienta y su implementación es adecuada y eficiente.

Durante el desarrollo de los módulos, atendí de manera rigurosa el cronograma establecido y las observaciones de la tutora de P. quien fue la única en responder a cada una de las intervenciones hechas. Como mínimo se espera un alto nivel de seriedad por parte de la Fundación Universitaria del Área Andina. La especialización fue recomendada por una compañera de trabajo, pero que se queda con el desaire de no ver el compromiso por parte de ustedes como institución educativa.

Agradezco su pronta gestión y respuesta a lo descrito anteriormente.

Cordial saludo,

B. Descripción de las emociones que suscito el IC

En los dos casos se los envié al tutor para que como es la responsabilidad de ellos le respondieran a la estudiante, aunque esperaba que el profesor de Derecho le respondiera que era con quien más inconformidad había, no solo de parte de la estudiante sino también de parte de la dirección, considerando cambiarlo.

C. Descripción de la forma en la que ha sido afrontado el IC

Se aumentaron las reuniones con los docentes para el seguimiento de los estudiantes, con el nueva corte de materias hasta el momento no se ha visto inconformidad por parte del grupo.

D. Descripción de los resultados de la estrategia de afrontamiento

Estoy a la espera de la terminación de este bloque para seguir haciendo ajustes y en cuanto al docente ya estoy en cambio de tutor

E. Descripción de los dilemas suscitados por el IC

Se deben planear estrategias no solo con los estudiantes sino también con los docentes a la hora de trabajar con un modelo virtual.

F. Descripción de las enseñanzas del IC

Este incidente evalúa no solo a los tutores sino también a lo estática de la plataforma, la atención al estudiante la puedo manejar con estrategias y seguimiento a los tutores, pero en cuanto al potencial de la plataforma se siente una gran frustración porque no es algo que se pueda ajustar desde la dirección.

5. Trabajo en equipo

A. Descripción del incidente

La plataforma del curso estaba funcionando mal. Era el primer curso de los estudiantes y ellos por un lado no tenían conocimiento de la plataforma, pero adicionalmente la plataforma en si estaba fallando. Los estudiantes no tenían acceso al chat, las direcciones para los encuentros sincrónicos no funcionaban y algunos de los aportes a los estudiantes en el foro se borraban o incluso algunos por podían adjuntar archivos.

Aunque se pedía apoyo a los encargados dentro de la universidad, la respuesta era que había problemas en Argentina y que era muy poco lo que podían hacer. El tiempo seguía pasando y los estudiantes no podían hacer sus ejercicios o subir sus tareas.

B. Descripción de las emociones que suscitó el IC

Para mi al principio genero ansiedad pero en la medida en que se veía que no había claridad y que las posibilidades de solución se distanciaban y el curso seguía con sus tiempos empecé a sentir impotencia y frustración.

C. Descripción de la forma en la que ha sido afrontado el IC

Con la coordinadora y en varias reuniones se establecen algunos caminos a seguir:

- solicitar directamente apoyo al servicio técnico explicando personalmente lo sucedido
- una vez se comprende que hay elementos de la plataforma que no dependen de apoyo técnico sino de argentina se plantean en el curso opciones.
- Se establece la imposibilidad de usar el chat y se cambia por mensajes reiterados en el correo
- Toda la información expuesta en el foro se establece también en mail y con anuncios a los estudiantes

- Se acuerda trabajar encuentros sincrónicos en una sola dirección de black board lo que asegura el acceso
- Se cambian los tiempos de entrega de las tareas del curso, para que los estudiantes se puedan poner al día
- Se plantean modificaciones temporales para futuras versiones
- La coordinadora explica a algunos estudiantes que van personalmente a la universidad el funcionamiento de la plataforma

D. Descripción de los resultados de la estrategia de afrontamiento

La estrategia permitió que los estudiantes terminaran el curso sin retirarse y que la mayoría siguiera en el programa.

E. Descripción de los dilemas suscitados por el IC

Por algunos inconvenientes tuvimos que bajar el número de tareas y esto generaba el dilema de hasta donde debíamos disminuir la intensidad académica del curso y su severidad, y hasta donde flexibilizar el proceso. También en la asignación de notas que dados los tiempos tuvo que ser más flexible de lo inicialmente imaginado.

F. Descripción de las enseñanzas del IC

Las estrategias requieren de un diagnóstico inicial; la inclusión de los distintos actores en las propuestas de solución y la aplicación de soluciones en distintos ejes (técnico, académico y temporal).

Finalmente, y lo más importante es fundamental trabajar en conjunto con la coordinadora.

6. ¿Buena imagen?

A. Descripción del incidente

- El estudiante desde el inicio del módulo se mostró dinámico, participativo y atento a sus compromisos como estudiante, desde mi punto de vista comprometido con su proceso de formación.
- Durante la entrega de los trabajos ya el estudiante desvirtuó un poco la “buena imagen” que se había construido pues estos no contaban con las condiciones de calidad y rigor establecidos en los criterios de evaluación planteados para cada uno de ellos.
- La situación que hace que se desquebraje totalmente la “buena imagen” que como profesora conservaba del estudiante, se da durante la primera entrega del proyecto, en donde el estudiante realiza un escrito el cual no cuenta con las respectivas autorías y más aun al momento de verificar su Texto es un plagio de unas páginas de Internet.
- Al realizar la devolución de los comentarios al trabajo del estudiante se le pide revisar los criterios de entrega donde se explicita la importancia de citar y dar crédito a los autores que sirven de base para la construcción teórica del proyecto.
- El estudiante recibe la realimentación a su trabajo, no obstante ignora los comentarios.
- El hecho del plagio es comunicado a la directora de programa para informarla del incidente.
- Durante la segunda entrega del trabajo el cual consta de tres. El estudiante entrega el mismo trabajo sin los ajustes realizados y sin considerar los comentarios pero ampliado.

- Durante la tercera entrega el estudiante nota que la calificación es bajita y está perdiendo el módulo. Envía un correo solicitando en un correo muy respetuoso explicación a su nota.
- La respuesta no se da de manera inmediata, pues precisamente en esos días mi computador personal sufrió un daño que me impidió responder al estudiante.
- El estudiante se siente ignorado y llama por teléfono y manda un correo a la directora de la especialización pidiendo explicación del motivo de sus notas. La directora informada del hecho, pide al estudiante intentar comunicarse conmigo y reenvía el correo del estudiante a mi correo pidiéndome le dé respuesta pronta.
- Recibido el correo y le respondo pregunta por pregunta al estudiante con copia a la directora de programa. En dicho correo se le envían los trabajos con el historial de notas y comentarios a los mismos
- El estudiante molesto con mi respuesta, niega que su trabajo tenga plagio comenta que es tomado de una página del colegio donde él trabaja y que él creó.
- Reviso nuevamente para no incurrir en un posible error pero verifico que el estudiante no es claro, que la página existe pero el texto pertenece a otros autores por lo que le copio los autores y sus datos para demostrarle que no le juzgaba y que si existió plagio.
- Le pido revisar sus notas y le escribo que debe dar crédito a los autores.
- El estudiante envía su trabajo final con los ajustes y referentes del caso.
- La nota final a este trabajo sube pero las dos versiones anteriores no pues los ajustes solicitados no se hacen, motivo por el cual es estudiante se vuelve a comunicar con la directora y manda un correo citando la constitución y su derecho a la educación.
- Para dar respuesta a este correo hago un historial de su proceso del inicio al final y se le envió, resaltando que reconozco sus derechos, pero a la vez le hago énfasis en sus deberes.

B. Descripción de las emociones que suscitó el IC

- El incidente produjo gran molestia por la falta de honestidad del estudiante, a la vez desmotivación por tener que explicar un hecho que se supone superado en cuanto al tema de derechos de autor, finalmente empatía pues quise ubicarme en su lugar y tratar de entender las razones de su proceder.

C. Descripción de la forma en la que ha sido afrontado el IC

- El incidente fue comunicado con la directora del programa de manera verbal y escrita.
- Se envió comunicación al estudiante en un correo largo explicativo y muy argumentativo
- Con datos se mostró al estudiante que no se le quería injuriar pero que debía reflexionar sobre algunos aspectos relacionados con asuntos éticos de la profesión.

D. Descripción de los resultados de la estrategia de afrontamiento

- Escribir prontamente al estudiante después del primer correo fue efectivo
- La comunicación con la directora del programa permitió ampliar la información y contar con el apoyo institucional.
- Verbalizar de manera libre y franca la molestia permitió aclarar ideas
- Responder con cabeza fría los correos del estudiante y pensar lo que se escribe evitó confrontaciones innecesarias.

E. Descripción de los dilemas suscitados por el IC

- Para evitar inconvenientes tuve la tentación de dejar el asunto cancelado.

- Para demostrar al estudiante que se había equivocado de manera radical, quise dejarle la nota en cero.
- Tuve la tentación de cancelar la comunicación, por lo agotador del incidente y el tiempo empleado que lo veía como un desperdicio.

F. Descripción de las enseñanzas del IC

- Comunicar los sentimientos procesos y situaciones con otros colegas ayuda a tener otras miradas de un mismo problema, en este caso la directora de programa.
- Responder los correos requiere pensarlos y hacerlo sin emotividad, esto ayuda a no violentar al otro.
- Tener argumentos claros y postura firmes sirve para tomar posiciones clara evitando la pusilanimidad.

7. SS por EH

A. Descripción del incidente.

En el módulo: se suscito un incidente crítico, ya que en la cartilla de la primera unidad, se indicaba el tema correspondiente a la introducción del módulo SS, pero al leer con detenimiento, el contenido correspondía a la EH, que hacía referencia a otro espacio formativo. Ocasionando descontento con los estudiantes, ya que esperaban que el concepto que esperaban construir, pudieran realizarlo a partir de la información que les brindaba el primer texto del módulo.

B. Descripción de las emociones que suscito el IC.

El incidente llevó a lo siguiente: Por parte de los estudiantes desánimo, ya que siempre esperan que los recursos sean los correspondientes al desarrollo temático. Por parte del tutor-docente, primero rabia, ya que debía afrontar algo que no sabía cómo solucionarlo. Luego, frustración, ya que no contaba con las herramientas necesarias para dar solución al problema que apareció de improviso.

C. Descripción de la forma en la que ha sido afrontado el IC

En primera instancia, recurrí al envío de 2 documentos por el correo interno de plataforma, en donde explicaba y presentaba excusas por lo presentado.

Luego, invitar en el encuentro sincrónico discutir en torno a los conceptos y cómo se puede apoyar en diferentes momentos para evitar confusiones. Como tercer momento, manifesté la problemática a las instancias correspondientes, que solucionaron con prontitud la dificultad.

D. Descripción de los resultados de la estrategia de afrontamiento

En primera medida, los estudiantes tenían resistencia, pero luego se generó una discusión en torno a las dos lecturas que les había relacionado, es necesario subrayar, que utilicé algunas imágenes de los documentos que había relacionado erróneamente, lo cual los estudiantes retomaron de una manera crítica al respecto, todo encaminado en la cuestión tratada, la diferencia entre SS.

En cuanto al encuentro sincrónico, los estudiantes asumieron una actitud de diálogo con respecto al impase que había sucedido, se discutió solamente algunos instantes, les argumenté el por qué había sucedido, y luego se procedió al diálogo que se había programado.

E. Descripción de los dilemas suscitados por el IC.

Los dilemas se relacionaron más con respecto a la universidad, ya que se logró solucionar lo referido a los conceptos que correspondía al módulo. En cuanto a la universidad, quedó en el “aire”, pro determinarlo de alguna manera, que no era estricta con el seguimiento y desarrollo de los contenidos, algunas de estas expresiones las decían los estudiantes en los diferentes medios que se crearon, foro y encuentro sincrónico.

F. Descripción de las enseñanzas del IC

Son dos: La primera la desconfianza de los contenidos que se pueden encontrar en los módulos, por ello, es necesario realizar una evaluación exhaustiva con antelación de los recursos, actividades, procesos y demás elementos que del mismo. Por ello, es fundamental que relacionen con días de anterioridad el módulo, para evitar estos tipos de dificultades.

La segunda, buscar siempre soluciones rápidas, creativas y dialogadas con los estudiantes, no se puede esperar que los demás realicen las soluciones, mientras suceden los cambios es necesario actuar con prontitud y no esperar que el problema sea más grave.

8. El foro

A. Descripción del incidente

En el módulo hay una primera actividad calificable que es un foro, en la que uno como tutor espera que cada estudiante opine sobre el tema planteado y sus compañeros participen enriqueciendo los temas tratados. La incomodidad nace cuando me encuentro que con la siguiente participación. “Buenas tardes envío aportes de Aporte realizado por: GL” El aporte va en un archivo adjunto.

B. Descripción de las emociones que suscitó el IC

Me dio mucha rabia inicialmente ya que es una posición muy cómoda de parte del grupo, donde muy seguramente, es solo una persona la que trabaja y el resto del grupo va colinchado, o aunque no fuera así, da rabia por la falta de respeto con el profesor y la poca delicadeza al no haber consultado si se podía hacer de esta manera.

Además me molestó también mucho, el hecho que envíen un archivo cuando se supone que es un foro donde la participación debe ser muy concisa y ojalá genere un poco de controversia hacia sus compañeros, pero en realidad a nadie le va a dar ganas de participar si para ver los aportes deben abrir un archivo que tiene más de tres hojas de contenido.

C. Descripción de la forma en la que ha sido afrontado el IC

No les contesté de una vez, me paré hice otra actividad y luego con cabeza fría les contesté, ya no tenía rabia y pensé con más claridad la situación. De todas formas su participación era buena así que les dije que: A pesar de que la participación era buena y trataron de innovar

haciendo su aporte muy gráfico, les hice la observación de que ese foro era individual y que siempre los serían en este módulo. La nota les quedó baja con respecto al resto del grupo, además les aclaré que esperaba que en los próximos foros hicieran su aporte directamente y no en un archivo adicional, explicándoles que es importante ser concisos y la información debe estar ahí para que sus compañeros la puedan leer fácilmente y puedan hacerles aportes a su trabajo.

D. Descripción de los resultados de la estrategia de afrontamiento

Los estudiantes me piden disculpas y sin poner mayor resistencia asumen bien las observaciones y participan activa e individualmente en el siguiente foro.

E. Descripción de los dilemas suscitados por el IC

A pesar de las instrucciones del foro planteadas por el autor del módulo parece hacerse necesario mayor claridad y especificar sin dejar ningún espacio a dudas las reglas de juego al inicio de cada módulo.

A pesar de ser educación virtual y los tutores no estar presentes físicamente, los estudiantes siempre van a estar haciendo ensayos para ver que tanto pueden burlar al profesor.

F. Descripción de las enseñanzas del IC

Siempre hay posiciones cómodas de algunos estudiantes que deben ser detectadas y erradicadas rápidamente por el profesor para que el grupo no se salga de control.

Es importante hablar a los estudiantes y hacerle caer en cuenta de sus errores de forma muy respetuosa pero elocuente, de tal forma que asuman sus errores pero sin sentirse agredidos o irrespetados. Esto crea un clima de confianza y buen trato pero también de mucho respeto y de trabajo.

9. Grosero

A. Descripción del incidente

Como antecedentes podemos mencionar que es bueno recordar que los estudiantes de especialización en cada módulo deben entregar un trabajo por semana y subirlo a la plataforma individualmente aunque el trabajo se haya hecho en grupo, esto es así para todas las materias y todas las especializaciones. Al estudiante se le informa esto al inicio de la especialización y al inicio del módulo.

El caso de un estudiante de EP quien no subió sus trabajos en la plataforma porque lo hizo en grupo con otros dos compañeros quienes sí los subieron.

Al calificar le coloqué en la plataforma cinco décimas menos por no haberlo subido. Luego este estudiante y cada uno de sus compañeros, escriben muy molestos informando que el trabajo lo había subido su compañero y que yo no tenía por qué bajarle pues ellos no sabían y otro profesor se los permitía.

Hablé con ese otro profesor y me dijo que esos estudiantes le habían escrito lo mismo, siendo que él les había informado que debían subir el trabajo de forma individual.

B. Descripción de las emociones que suscitó el IC

Rabia, pues la forma en que contestan es muy grosera.

C. Descripción de la forma en la que ha sido afrontado el IC

Le escribí a los miembros de ese grupo diciéndoles que ese era un lineamiento institucional, que era así en mi materia y en todas y que más bien invitaba al estudiante a recuperar esas décimas perdidas haciendo muy bien los siguientes trabajos.

D. Descripción de los resultados de la estrategia de afrontamiento

No me volvieron a escribir, ni me contestaron el último correo pero subieron los trabajos a plataforma todos los integrantes del grupo y a tiempo.

E. Descripción de los dilemas suscitados por el IC

El primer dilema , como contestarles pues le escriben al docente de forma grosera.

El segundo si ceder ante las exigencias de los estudiantes porque supuestamente no estaban informados y los otros docentes lo permitían así.

F. Descripción de las enseñanzas del IC

Es necesario ser muy claro y recalcar por escrito las “reglas del juego” al iniciar un módulo y no suponer que ya las deben saber porque van adelantados en la especialización.

10. Conducto regular

A. Descripción del incidente

Un estudiante de la EPD que cursó la asignatura PI, no siguió las indicaciones dadas durante el desarrollo del módulo para la formulación y entrega final del proyecto de investigación, por lo cual el estudiante perdía la asignatura. Una vez finalizaron las actividades del módulo, el estudiante llegó un día a la oficina sin previo aviso, mencionando algunas dificultades que se le habían presentado con la plataforma EPIC y por lo cual él no había entregado el proyecto según las indicaciones.

El estudiante manifestó que él nunca había recibido el formato de presentación del proyecto y que por eso no lo había entregado según lo esperado, dijo que él tenía problemas con la plataforma por lo cual no había recibido el correo con las indicaciones, también mencionó que él me había escrito un correo o un mensaje al foro mencionando el caso, por lo cual procedí inmediatamente y en presencia de él, a ingresar a EPIC y verificar los correos o mensajes por él enviados, no encontrando lo que él mencionaba.

En acuerdo con la directora del programa, se permitió que el estudiante presentara de nuevo el proyecto y con este ajustar la nota final.

B. Descripción de las emociones que suscitó el IC:

Inicialmente me sorprendió que el estudiante llegara a la oficina, más aun no habiendo recibido mensajes de él que indicaran alguna situación problemática. También me sorprendió que tuviera problemas en la recepción de los correos en la plataforma, pues no había tenido casos así anteriormente. Igual, lo recibí muy cordialmente y le remití al correo institucional las indicaciones para que mejorara la formulación de su proyecto.

Una vez el estudiante se retiró, me puse a revisar los trabajos con la retroalimentación de cada uno y encontré que incluso allí yo le había dado las indicaciones que él aducía no haber recibido. Posteriormente empecé a dudar de lo que me había dicho el estudiante, pues es raro que a un estudiante no le lleguen los correos y haciendo indagaciones, no había habido problemas de este tipo con la plataforma. Finalmente, pensé el estudiante me había mentado tratando de buscar una oportunidad para mejorar su nota y no perder el módulo, eso me molestó un poco pues no me gusta que alguien me mienta.

C. Descripción de la forma en la que ha sido afrontado el IC:

El caso fue atendido de forma cordial buscando ayudar al estudiante, efectivamente se le dio plazo al estudiante de remitir su trabajo y este fue tomado en cuenta para modificar la nota. En ningún momento manifesté enojo con el estudiante, solo muestra de extrañeza por lo que manifestaba.

D. Descripción de los resultados de la estrategia de afrontamiento:

Considero que el incidente fue asumido de buena manera, los resultados fueron positivos para el estudiante en cuanto a su nota y mejora del proyecto, pero creo que el estudiante no creció en su mentalidad de solicitar una ayuda acudiendo a la veracidad de los hechos.

E. Descripción de los dilemas suscitados por el IC:

Considero que yo soy flexible y trato de ayudar a los estudiantes para que lleven un buen proceso en el desarrollo del módulo, si el estudiante hubiera solicitado la ayuda yo le hubiera dado opciones igual como hice con otros estudiantes. Lo que realmente me cuestiona es porqué el estudiante mencionó cosas que considero mentiras para lograr una ayuda y también que lo hizo fue al final, cuando ya sabía que no iba a pasar la asignatura. Lo otro es que también acudió primero a la dirección del programa y no directamente a mí como docente.

F. Descripción de las enseñanzas del IC:

Yo tiendo a creer en lo que me dicen las personas sin dar pie de duda a lo que me comentan, pero veo que algunos estudiantes acuden a mentiras para lograr un objetivo, que yo podría darlo también si me dicen la verdad.

11. Problemas de comunicación

A. Descripción del incidente

El incidente presentado se refiere a uno de los estudiantes de la EPD modalidad virtual. El estudiante tenía un dificultad en cuanto a la carga de los módulos en su plataforma de EPIC, el estudiante pertenecía a uno de los módulos que yo imparto y por tanto él contaba con mi número de celular. Me llamo pidiendo ayuda a solucionar su problema porque según el nadie

lo había podido ayudar y nadie le respondía. Yo amablemente le dije que cuando estuviera en la universidad le comentaría el caso a la directora para ver en que podíamos agilizar su proceso; pero después de esta llamada el estudiante llamo en repetidas ocasiones y en horarios diferentes exigiendo ayuda, también llamaba la esposa solicitando que yo le solucionara, yo contestaba lo mismo ya se comunicó el caso, pero los responsables son desde la parte técnica y yo no podía resolver nada.

La última llamada sucedió a las 10 de la noche, yo me encontraba comiendo y llamo unas 10 veces las cuales no conteste precisamente por el horario inadecuado y apague el celular.

Al día siguiente llego un derecho de petición exigiendo que se le contestara y que yo expresamente no le había contestado el celular y que la llamada se transfería a otra persona, y se quejaba por mi falta de decencia y colaboración. (sin tener yo incidencia directa en su problema).

B. Descripción de las emociones que suscitó el IC

Al principio fue de enojo por la cantidad de llamadas por parte de el y de la esposa, luego malestar por los horarios en los que llamaba igual al respuesta era la misa ya se le dijo a la directora y se paso el caso hay que esperar la respuesta de servicio técnico. Al final de indignación porque yo sin tener incidencia en el tema conteste las llamadas muy amablemente pidiendo paciencia. Y termina quejándose de mi mal trato.

C. Descripción de la forma en la que ha sido afrontado el IC

La directora de la especialización contesto por escrito la situación y aclaró que yo no tenía por qué contestarle ni resolverle su problema, que antes amablemente intente que tuviera alguien con quien hablar del tema y ser quizá un conducto para salir avante del problema. Se solicitó desde la dirección no dar el número celular personal a los estudiantes.

D. Descripción de los resultados de la estrategia de afrontamiento

El caso pasó de nuevo a la instancia correspondiente y se le soluciono el problema.

E. Descripción de los dilemas suscitados por el IC

En la educación virtual los problemas de comunicación son complejos y muchas veces la única forma de comunicación es la telefónica pero a veces los estudiantes no saben dirigir correctamente sus solicitudes y esperan que cualquiera que les conteste les solucione con inmediatez sus problemas.

El dar el número telefónico a veces soluciona esos problemas de comunicación con los estudiantes en cuanto sea en los horarios pertinentes pero ellos no son conscientes que hay horarios de atención en los que se les puede ayudar y aunque el tutor plasme claramente esto ellos no hacen caso de estos.

F. Descripción de las enseñanzas del IC

Por el momento no dar el número telefónico personal solo proporciona el número de la oficina y en casos como estos no ofrecer ningún tipo de apoyo remitir a la persona correspondiente.

12. El engaño.

A. Descripción del incidente

El incidente al que me voy a referir se presentó en el grupo PERN – Durante el curso, la estudiante se excusó para no presentar sus actividades debido a inconvenientes familiares como una incapacidad que tuvo su madre que requirió del cuidado de ella y las ocupaciones propias de ser madre cabeza de hogar, aunque manifestó una oportunidad para hacerlo, a lo cual yo respondí, diciéndole que me entregara todos sus trabajos por la mensajería de Epic. Luego la estudiante me envió un mensaje con el trabajo final del curso que incluía las tres entregas del proyecto pero no presentó las otras tres actividades faltantes. Cuando revisé el documento presentado me di cuenta de que correspondía a un trabajo de un grupo de estudiantes de la universidad nacional a distancia – UNAD que no correspondía a lo solicitado.

Seguidamente me envió otro mensaje en el que me pedía que ignorara el anterior mensaje y tuviera en cuenta ese. Al revisar el documento presentado, pude evidenciar que correspondía al mismo trabajo académico pero “maquillado” porque ya había quitado los logos de la UNAD y había colocado su nombre como autora.

B. Descripción de las emociones que suscitó el IC

Me sorprendió mucho que la estudiante no tuviera ningún reparo en presentar un trabajo académico de otra universidad con logos institucionales y nombres de autores, y mucho más volverlo a hacer sin lo anterior pero con el mismo contenido pero a nombre suyo para intentar presentarlo como propio pidiéndome simplemente que no tuviera en cuenta el primer documento. De esa manera la estudiante me dio a entender que lo único que importa es presentar cualquier cosa para intentar aprobar el curso y que los derechos de autor y el plagio no tienen ninguna relevancia, lo cual me indignó y por eso pensé que lo mínimo que debería ocurrir era que no aprobara la materia, sin incluir las consecuencias que traería consigo un plagio tan evidente como ese.

C. Descripción de la forma en la que ha sido afrontado el IC

Ante esta situación, no tuve más opción que decirle que había incurrido en plagio y que debía repetir la materia, sin obtener ninguna pronta respuesta. Al comentarle lo sucedido a mi jefe inmediata, me dijo que por qué no había hablado con ella antes de dar esa respuesta y que me comunicara vía telefónica con la estudiante para decirle que podía presentar todos los trabajos del curso en un tiempo considerable. Aunque no estuve de acuerdo con lo anterior, lo hice y acordamos la entrega de actividades académicas dentro de dos semanas.

D. Descripción de los resultados de la estrategia de afrontamiento

La verdad era que esperaba que la estudiante al menos se disculpara por lo sucedido y solicitara una nueva oportunidad para presentar lo que debía pero no fue así porque yo la llamé para que volviera a presentar la actividad y ella solo tuvo que aceptar.

E. Descripción de los dilemas suscitados por el IC

Como lo manifesté anteriormente, hubiera preferido que la estudiante hubiera tenido que aceptar su error y pedir una segunda oportunidad o que se hubiera visto en la obligación de

repetir la materia porque pensé que era lo más adecuado y que yo como docente tenía la autonomía para haberle dicho eso inicialmente.

F. Descripción de las enseñanzas del IC

Como enseñanza me queda que no puedo tomar decisiones autónomas frente a este tipo de situaciones y que lo debo consultar primero con mi jefe.

13. Mensaje de bienvenida

A. Descripción del incidente

Al inicio del módulo de PESC envié un mensaje de bienvenida que causo mucha controversia inicialmente porque les solicitaba a los estudiantes comunicarse debidamente por las herramientas que ofrece la plataforma tales como el Foro General y Mail y no por Foro del tutor explicándoles que el Foro del Tutor únicamente se utilizaba como una comunicación unilateral desde el docente con todos los estudiantes; Adicionalmente, conforme de manera arbitraria grupos de trabajo al evidenciar que los estudiantes estaban realizando el proyecto del módulo de manera individual y dentro de los contenidos del módulo se busca la comunicación entre pares, generar discusión, análisis y defender posiciones. Lo cual también causo incomodo por que sin importar que inicialmente les solicité trabajar en grupo no se pudieron organizar, y despues de que yo los organice resulto que si tenian previamente grupos establecidos.

B. Descripción de las emociones que suscitó el IC

En los estudiantes descontento, enojo y resistencia por sentir que mi actuar era impositivo. En mi enojo y molestia por que los estudiantes no aceptan las decisiones del docente sin importar las explicaciones y los motivos que se emitieron sobre trabajo en equipo.

C. Descripción de la forma en la que ha sido afrontado el IC

Se reescribió el mensaje de bienvenida dando las mismas instrucciones de manera mas acertiva.

D. Descripción de los resultados de la estrategia de afrontamiento

Muchos estudiantes ignoraron la situación y se prestaron a realizar las actividades de la mejor manera, los que no, igual acepte el envio de actividades de forma individual.

E. Descripción de los dilemas suscitados por el IC

Uno de mis dilemas era que tal cual ellos actuaban como estudiantes, actuan sus estudiantes y que en parte la educación no demuestra mayores indices de calidad debido a que los docentes no tienen habilidades para trabajar en equipo y no les gusta seguir instrucciones o indicaciones.

F. Descripción de las enseñanzas del IC

En la educación se debe ser flexible y cuando hay resistencia del otro hay que permitir que encuentre su punto de confort y trabaje de la manera que mejor le funcione.

14. Mala comunicación

A. Descripción del incidente

En el módulo de Inducción de la EGA, un estudiante presento una inconformidad con el soporte de la plataforma. Cuando el estudiante iba a ser uso de la herramienta de blackboard collaborate, no le fue posible conectarse al encuentro sincrónico. El estudiante me escribe comentando el inconveniente de no poder conectarse al encuentro sincrónico, indicando que no pudo instalar el programa.

Al leer este mensaje percibo que el estudiante se enfrentó a un incidente técnico y decido responderle por la plataforma de EPIC que se comunicara con soporte virtual y así guiarlo hacia solución del problema; el estudiante tomo esta respuesta como una ofensa puesto que el esperaba que yo solucionara el caso. Al suceder esta situación decidí escribirle al estudiante preguntándole exactamente cuáles eran las dificultades en la instalación de la herramienta y enviándole ayudas como videos e instrucciones para la instalación de la herramienta, y el estudiante nuevamente responde de manera ofensiva hacia las acciones y recomendaciones le había enviado por el correo.

Al recibir la respuesta del estudiante con una tonalidad fuerte, le escribo nuevamente en un breve correo solicitándole disculpas por algún mal entendido causado, responsabilizándome de cualquier acción equivocada que hubiera tomado. Posteriormente decido comunicarle y explicarle el caso a la directora del programa, se intentó comunicarse con el estudiante por vía telefónica pero no fue exitosa debido que no contestaba las llamadas. El estudiante decide retirarse del posgrado.

B. Descripción de las emociones que suscitó el IC

Al momento de recibir un mensaje ofensivo y donde se transforma las intenciones de las acciones, generan sentimiento de rabia e inconformidad. Además cuando se percibe falta de interés por el estudiante, desarma cualquier estrategia.

C. Descripción de la forma en la que ha sido afrontado el IC

Desde la dirección se le escribe por correo electrónico al estudiante, tratando de lograr una comunicación más efectiva para la solución de sus inconvenientes, así que se le solicita confirmar el número telefónico, y el estudiante accede. Se intenta llamarlo en varias oportunidades y ninguna llamada fue recibida por el estudiante.

D. Descripción de los resultados de la estrategia de afrontamiento

El resultado de las estrategias tomadas no fueron del todo positivas, ya que el estudiante decide retirarse, no se sabe si esta decisión fue netamente personal o por las condiciones de la metodología virtual, puesto en un correo el estudiante manifiesta el temor frente a esta metodología.

E. Descripción de los dilemas suscitados por el IC

En el momento de recibir las respuestas por el estudiante, que cada vez iban subiendo de tono, era difícil identificar el momento en el cual debía comunicarle a la directora para que tomara ajustes en el caso.

F. Descripción de las enseñanzas del IC

Es mejor responder cualquier mensaje que te llega de un estudiante calmadamente, y evitar el efecto de escalada con los correos es mejor buscar una comunicación directa para buscar las causas de las dificultades.

15. Descaro

A. Descripción del incidente

Un profesora de Tumaco. Como trabajo de B, ¡sin ningún tipo de escrúpulos lo único que hizo fue cambiarle la portada a un trabajo de la Alcaldía de Tumaco sobre Impacto ambiental y lo envió, como suyo..., y el trabajo que debía realizar correspondía a proyecto de B y MA para su institución y / o empresa.

En la primera entrega, le hice comentarios escritos, a su trabajo y le pedí cambiar el tema para la segunda entrega indicando lo complicado que significa este hecho y No lo hizo, luego ella coloco un correo a la directora colocando una queja, contra la tutora... por ese motivo le envié el trabajo a la directora para comprobar el hecho , la estudiante No cambio nada se opuso , fue sumamente necia...

Lo más lamentable es que se sucede en módulo de ética y que el comportamiento en un 65 % de los estudiantes fue esta misma conducta, de tal forma que también pude observar que no leen los módulos y lo pude comprobar en los encuentros sincrónicos a lo cual ellos expresaron, no tener tiempo. Como en la web hay varios trabajos ambientales, para ellos resulta más cómodo por los tiempos de estudio, entonces, de una forma muy folclórica envían plagios.

Enviarles un correo interno aclarando , los indicadores del trabajo y comentarios sobre el archivo sobre la ley 1032 de 2006, relacionada con propiedad intelectual, que son tres hojas par haber sí podía persuadirlos sobre ajustes al respecto, y fue muy difícil. Se les llamo telefónicamente, se les indico la importancia de aplicar las temáticas a sus proyectos labores y cotidianos, se amplió el plazo.

B. Descripción de las emociones que suscitó el IC

Reacción social /jurídica: Impotencia y malgenio que estas personas coloquen al profesora-tutora en dificultades de riesgo por las implicaciones de las leyes de propiedad intelectual.

Reacción flemática temperamento: Ira, por la falta de respeto de las personas, pues las tareas virtuales se están convirtiendo en un escenario de que los estudiantes quieren meter goles académicos y el tutor a protegerse si es que lo revisa bien, aspecto que quitan mucho tiempo y demora en las revisiones de clase

Reacción académica: Tomar una medida como otras universidades se anula el trabajo sin derecho a pedir opciones

C. Descripción de la forma en la que ha sido afrontado el IC

Revisión al trabajo:

1-El trabajo, se ubica en una carpeta de revisiones, cada trabajo se revisa y se coloca comentarios al margen del mismo, si se encuentra plagio, se le da a conocer las páginas de donde tomo y se le invita la reflexión académica,

2-Se envía el trabajo y se espera ajustes

3 Reacciones estudiantes algunos escriben y piden disculpas y dicho de una manera coloquial, pretenden la enmienda (40%) Otros no dicen nada, y ajustan (35%)y otros omiten(25%) Es un asunto cultural, la gente no le gustan las correcciones .

Interlocución con Directora: Ella escucha, encuentra razón, es decir encuentro eco y hay el apoyo para conversar con el estudiante sobre sus dificultades para abordar los aspectos académicos

Nueva revisión para verificar cambios: El estudiante envía su trabajo, se vuelve a verificar, y usualmente el (50%) solo envía la última parte para evitar corregir.

Estoy en la tarea permanente de reflexión que los trabajos son integrales, son uno solo y no puedo abordar pro partes porque los temas ambientales son holísticos, integrales y sistémicos.

Al nuevo Módulo sobre IA, se les envió con tiempo las tres hojas de la Normativa y ellos expresaron cuando se les corrigió, dado que cometieron el mismo error,, en un grupo de 70 estudiantes, 60, hicieron plagios sin calificativo para esto y luego expresaron que no habían leído la Norma que por favor les perdone.

Es importante que desde el pedagogía enseñemos realizar citas de autor en todas las clases-módulos, par ir ganando una cultura adecuada la escribir.

D. Descripción de los resultados de la estrategia de afrontamiento

Inmediata : En los primeros momentos, solo se detecta las reacciones de las personas adultas que no quieren aceptar errores.

A mediano plazo: Inician proceso de hacer los cambios tal vez obligado por la presión nota.

A largo plazo: En espera de saber que pasa, incertidumbre

E. Descripción de los dilemas suscitados por el IC

Dilemas suscitados:

-Impotencia pedagógica para resolver otros asuntos que no son los totalmente 'técnicos, académicos o pedagógicos relacionados con el tema

-El riesgo de desvirtuar el sentido pedagógico, al estar revisando muchas veces temas equivocados(proyectos que envían sobre otros temas, dado que la flat del tiempo del estudiante confunde trabajos para ganar espera en su verdadera entrega) se pierde el sentido epistemológico del módulo

-Cuestionamiento sobre la calidad educativa del modulo

-Cuestionamiento sobre la calidad en la formación del estudiante desde la ética y la responsabilidad social frente al tema

F. Descripción de las enseñanzas del IC

Reflexiones, cuestionamientos, preguntas , muchas sin respuestas.

16. El trabajo fantasma

A. Descripción del incidente

Un estudiante sostuvo que no le habían habilitado la plataforma hasta pasadas 2 semanas del curso. Consulté con la dirección del departamento y llegamos a la conclusión de que el estudiante busca siempre excusas.

Le recibí el trabajo con el consiguiente llamado de atención. Pero noté que su trabajo era cuidadoso y bien hecho.

Al siguiente trabajo, no encontré su trabajo ni correo al respecto. Nuevamente, el estudiante respondió que lo había subido dentro de los plazos.

B. Descripción de las emociones que suscitó el IC

El estudiante estaba muy molesto y se le notaba la preocupación (hablamos por teléfono) por perder el módulo. Yo me sentía muy preocupada y ambivalente frente al caso, no sabía si creerle o no.

C. Descripción de la forma en la que ha sido afrontado el IC

Llamé al servicio de atención a estudiantes y narré el caso. Allí, pusieron todo el empeño y me informaron la fecha en que el estudiante había subido el trabajo y efectivamente estaba en el plazo establecido, pero el documento nunca se pudo visualizar. El estudiante me lo envió como anexo por el correo.

D. Descripción de los resultados de la estrategia de afrontamiento.

Tengo la certeza, por otros casos posteriores, de que la plataforma retiene, en alguna parte algunos envíos de los estudiantes. En particular me preocupa el “cero” que ponemos cuando el trabajo no ha sido subido, pues al tener cero, nunca se hace evidente el retraso del trabajo.

Ahora, parto de la veracidad del estudiante, hasta que se demuestre lo contrario. Y cada reclamo lo estudio muy detalladamente, agotado todas las instancias que puedo

E. Descripción de los dilemas suscitados por el IC.

Hay estudiantes que “acomodan” excusas para no cumplir oportunamente con sus trabajos. Si se les da mucho crédito fomentamos el incumplimiento, requisito indispensable de la educación virtual, pero no le creemos, podemos estar cometiendo una injusticia que le sale caro al estudiante, si ello le lleva a perder el módulo

F. Descripción de las enseñanzas del IC

- Hay que ser cuidadosos con los procesos de mediación de la tecnología
- Hay que hacer el mayor esfuerzo posible por entender de donde vienen los problemas
- El estudiante es verás mientras no se demuestre lo contrario.

17. Quejas

A. Descripción del incidente

Los estudiantes ante la posibilidad de participar de los encuentros sincrónicos programados por los tiempos, no fue posible el encuentro y a ello se le suma que durante 3 días no hubo plataforma, y los estudiantes se quejaron ante la directora siendo muy despectivos y groseros hablando de la falta de respeto y con palabras desobligantes.

B. Descripción de las emociones que suscitó el IC

Rabia. Ganas de regañar. Contestar mal. Después de hacer catarsis y no hablar del tema hice la carta de respuesta, al día siguiente se le envía y la mitad de lo escrito inicialmente se elimina.

C. Descripción de la forma en la que ha sido afrontado el IC

Se hace una carta, comentario, anexando los pantallazos para desvirtuar desde la evidencia que si se había informado, citado y atendido en los requerimientos de explicar y aclarar dudas y preguntas sobre el módulo

D. Descripción de los resultados de la estrategia de afrontamiento

El estudiante se mantuvo alerta, pero no hubo impases con nadie más. La directora del programa apoyo desde contestación inmediata y solicitando lenguaje asertivo.

E. Descripción de los dilemas suscitados por el IC

- Respecto al otro
- Responsabilidad en el manejo del lenguaje
- Corresponsabilidad
- Ser neutral ante la situación
- La consideración
- La solidaridad

F. Descripción de las enseñanzas del IC

Una importante es no contestar de inmediato, sino hacer una pausa para depurar emociones. Otra es escribir con toda la rabia suscitada para desahogarse y al otro día revisar y se comprende que desde las emociones tranquilas no se debe escribir todo lo que se siente.

18. Normas

A. Descripción del incidente

Como tutora de investigación en el marco de la GA suelo ser exigente en dicho proceso, dando a conocer cada una de las fortalezas y debilidades a mejorar entre ellas todo lo concerniente al tema de plagio y uso de las normas ICONTEC, apreciación que es de notable incomodidad en los estudiantes debido que no comprenden en su mayoría su concepto y el contexto real de dicha situación frente a una norma legal vigente en el país de Colombia.

Expuesto lo anterior, la respuesta de algunos estudiantes ha sido de forma sorprendente debido a que manifiestan que dicha apreciación es una falta de respeto y una amenaza por parte del tutor que atenta con su proceso investigativo a pesar que los trabajos que envían por plataforma manifiestan de un 80% - 90% de copia textual de fuentes bibliográficas sin el correspondiente uso de normas Icontec y en muchas ocasiones sin los ajustes sugeridos en revisiones anteriores.

B. Descripción de las emociones que suscitó el IC

- Estudiante: Ofensa, ira, cinismo.
- Tutor: Indignación.

C. Descripción de la forma en la que ha sido afrontado el IC

Tutor: Contesto de forma respetuosa las razones por la cuales se detallan las diversas observaciones desde el marco de la norma Icontec y de la relacionada al tema de plagio en el país de Colombia, por otro lado doy un consolidado del proceso académico desarrollado por el estudiante hasta su entrega final que dé cuenta del porque su situación académica final.

D. Descripción de los resultados de la estrategia de afrontamiento.

Estudiante: Considera que su situación académica ha sido de esa forma porque el tutor lo ha decidido, sin reconocer en ningún momento ninguna observación académica dada, debió a que el estudiante manifestó llevar años trabajando en el tema investigativo.

Posterior a su último correo donde el estudiante se da cuenta que el tutor se sostiene en las razones justificables por la cual no da la aprobación del módulo, decide hacer comunicación directa con el director del programa con el propósito de aprobar a último momento el módulo cuando ya es consciente de sus actos académicos.

E. Descripción de los dilemas suscitados por el IC

Tutor: Considera que no es posible dar una segunda oportunidad a un estudiante que no cumplió con el mínimo de calidad investigativa esperada y no conto con valores compromiso y responsabilidad. Cuando doy el lineamiento de no aprobación lo hago por que el estudiante está incurriendo por debajo de los límites medios esperados, de lo contrario siempre valoro los alcances significativos de aquellos estudiantes que muestran dificultades con un grado significativos de sus alcances.

De darse una segunda oportunidad por otras partes, incide de forma negativa en el trabajo que realiza el tutor durante 8 semanas debido a que le hace entender y comprender diversos dilemas al respecto..., en cuanto al estudiante puede perder de una u otra forma credibilidad y exigencia académica del programa y compartir su caso exitoso a otras compañeros para que así se haga en situaciones de este tipo.

F. Descripción de las enseñanzas del IC.

- Cuando se dé a conocer debilidades en cuanto al plagio reducirlo a la expresión de “no hace uso y manejo adecuado de norma icontec”, con el fin de no incidir directamente con el tema de plagio, lo cual es un tema que genera en los estudiantes miedo e inconformidad.

Apéndice 4. Consentimiento informado

Consentimiento informado

PARA PARTICIPANTES EN EL CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIAS ÉTICAS (CETI-2012).

INFORMACIÓN

Este cuestionario es parte del proyecto de investigación doctoral "Formación ética del profesorado universitario" del doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana; adelantado por Liliana Arias Delgado y dirigido por el Dr. Miquel Martínez Martín, catedrático de Teoría de la Educación y miembro del Grupo de Investigación de Educación en Valores y Desarrollo Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona.

Este cuestionario pretende conocer la opinión del profesorado universitario sobre la relevancia de las dimensiones éticas y relacionadas con la responsabilidad social en la formación de los estudiantes y se enmarca en la línea de trabajo sobre aprendizaje ético y universidad que desarrolla el grupo consolidado GREM de la Universidad de Barcelona. La información recolectada contribuirá para la construcción de un modelo que le apunta a proponer la institución universitaria como un escenario propicio para el aprendizaje ético.

Liliana Arias Delgado y los miembros del Grupo de Investigación de Educación en Valores y Desarrollo Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona serán quienes tengan acceso a la información recolectada a través del cuestionario.

Los datos que lo/a identifiquen serán tratados en forma confidencial. En caso de que los resultados sean publicados o presentados en congresos, su identidad NO será revelada.

Su participación es completamente voluntaria. Si tiene alguna pregunta, puede ponerse en contacto con la investigadora principal Liliana Arias Delgado, a través del correo electrónico: larias2@areandina.edu.co.

Si está de acuerdo en participar en el estudio, por favor haga click en la opción "Sí estoy de acuerdo en participar" en la parte inferior de este formato.

¡Muchas gracias por su participación!

Sí estoy de acuerdo en participar

Apéndice 5. ¿Cómo piensa que los estudiantes pueden aprender mejor los contenidos éticos?

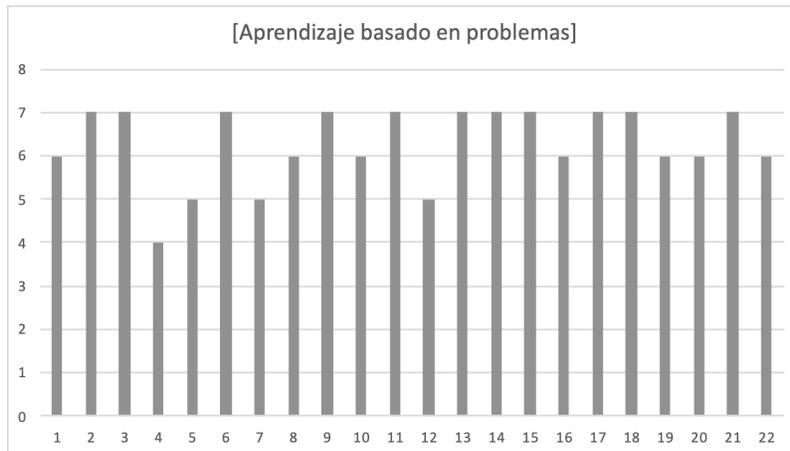


Gráfico 7. Aprendizaje basado en problemas

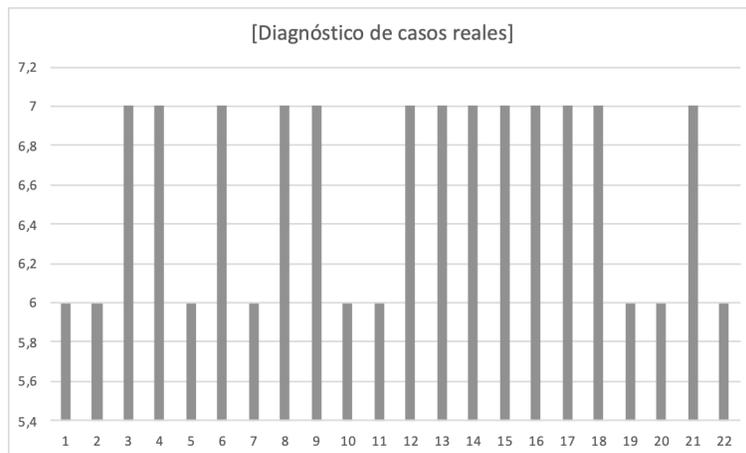


Gráfico 8 Diagnóstico de casos reales

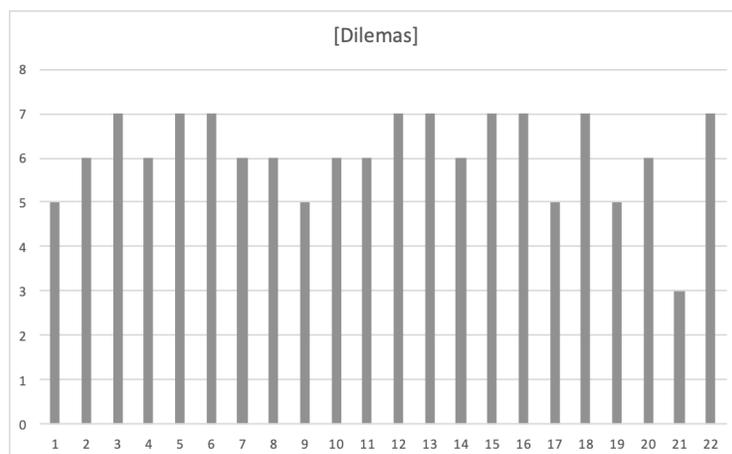


Gráfico 9 Dilemas

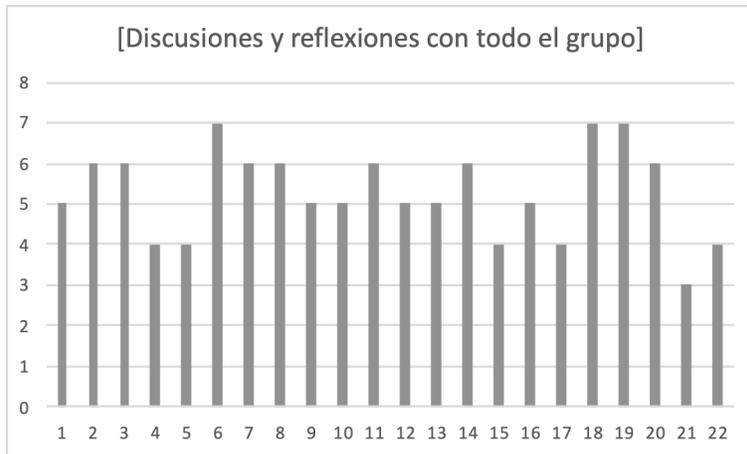


Gráfico 10 Discusiones y reflexiones de todo el grupo

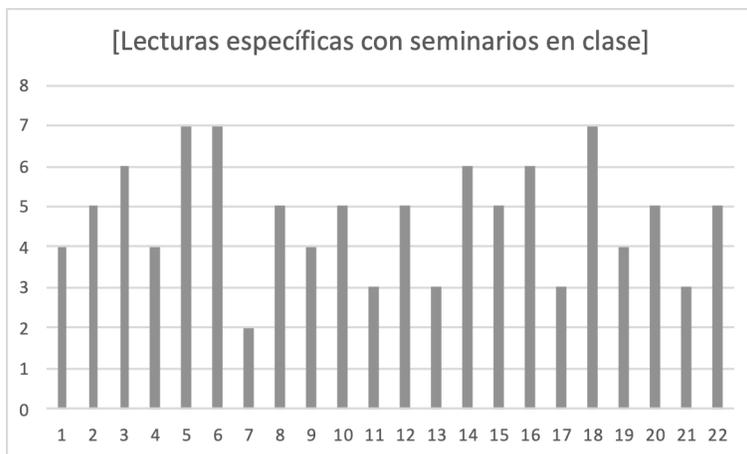


Gráfico 11 Lecturas específicas con seminarios en clase

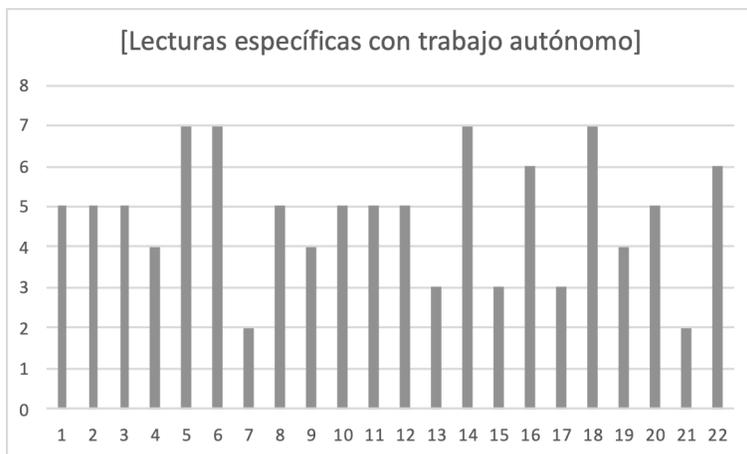


Gráfico 12 Lecturas específicas con trabajo autónomo

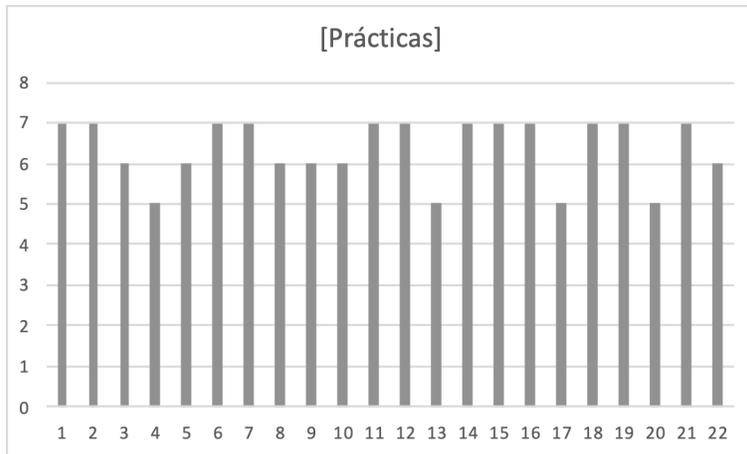


Gráfico 13 Prácticas

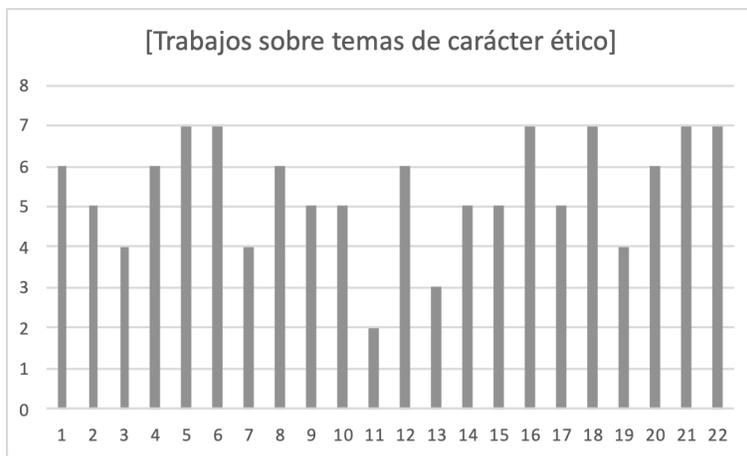


Gráfico 14 Trabajos sobre temas de carácter ético

Apéndice 6. Competencias relacionadas con la práctica de la responsabilidad social.

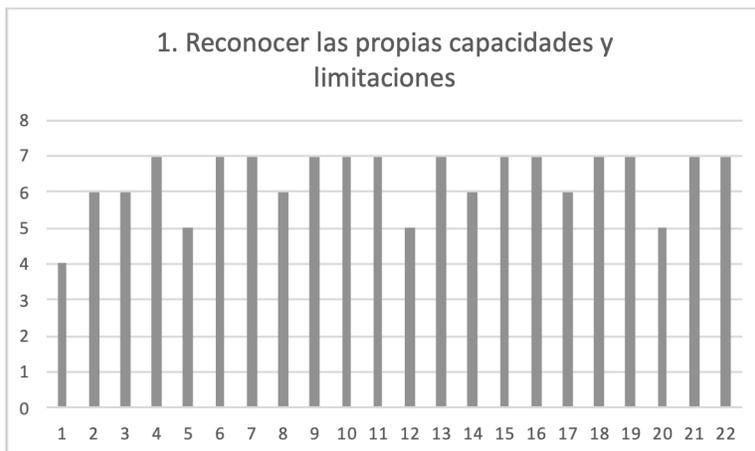


Gráfico 15 Reconocer las propias capacidades y limitaciones

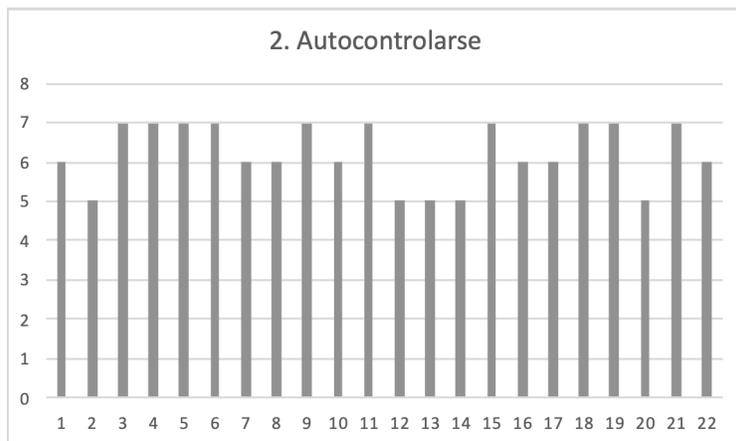


Gráfico 16 Autocontrolarse

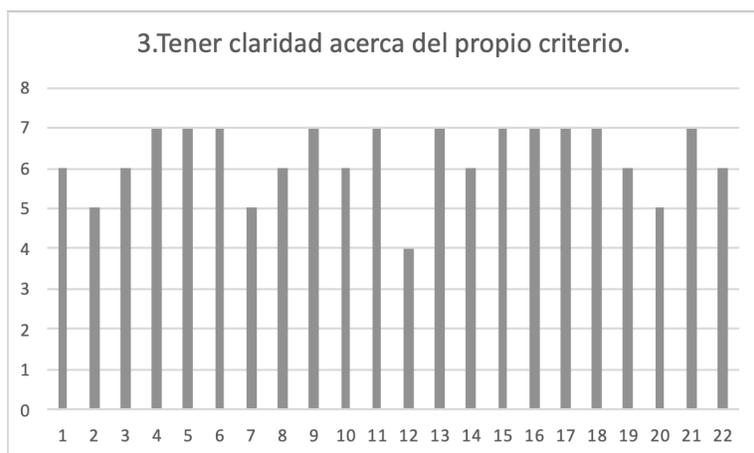


Gráfico 17 Tener claridad acerca del propio criterio

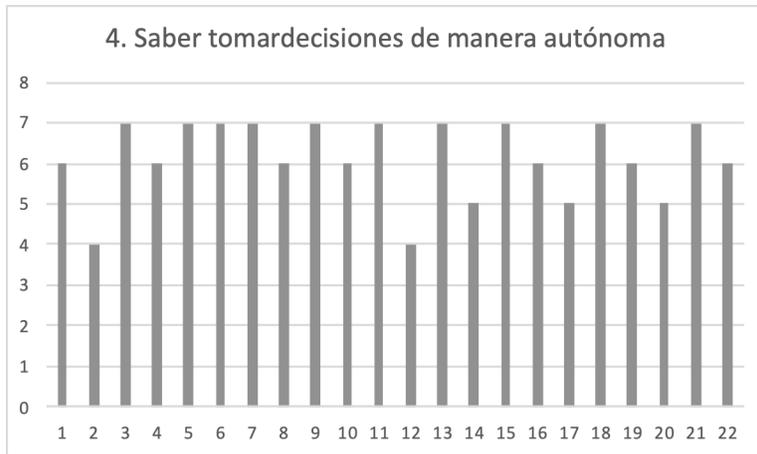


Gráfico 18 Saber tomar decisiones de manera autónoma

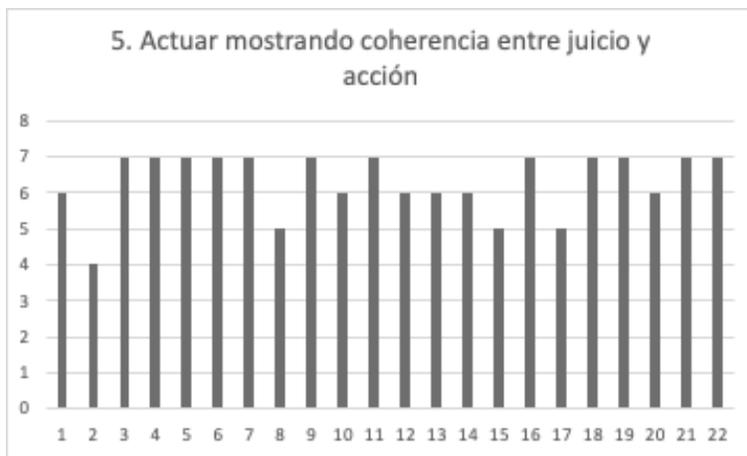


Gráfico 19 Actuar mostrando coherencia entre juicio y acción

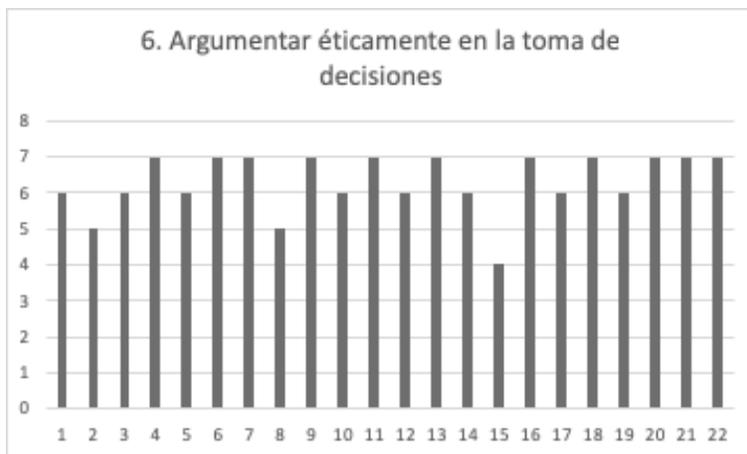


Gráfico 20 Argumentar éticamente en la toma de decisiones

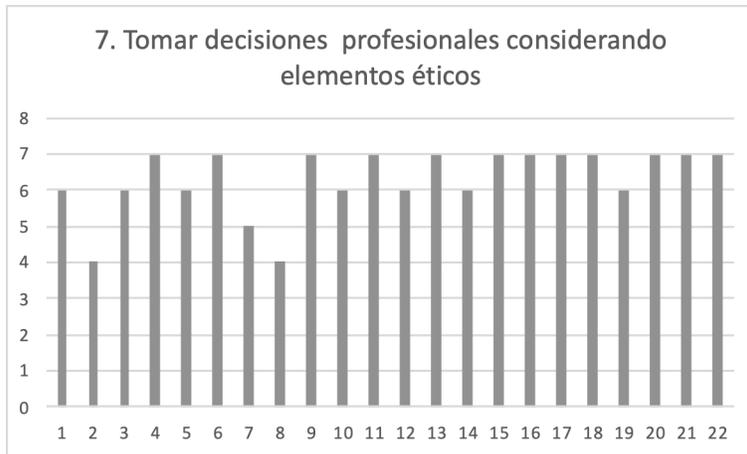


Gráfico 21 Tomar decisiones profesionales considerando elementos éticos

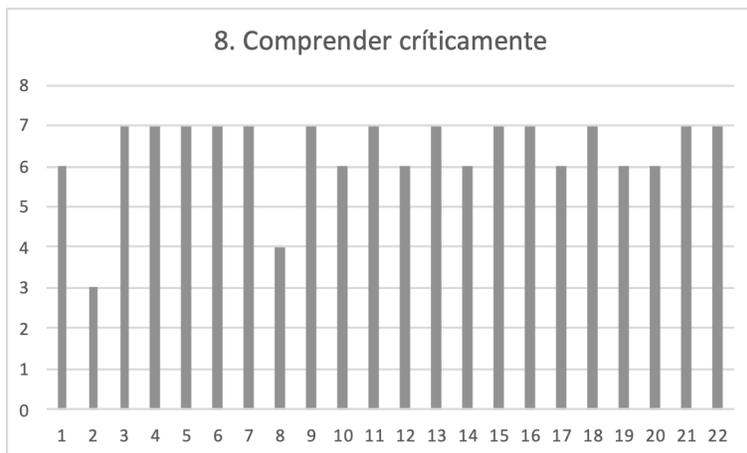


Gráfico 22 Comprender críticamente



Gráfico 23 Ponerse en el lugar del otro

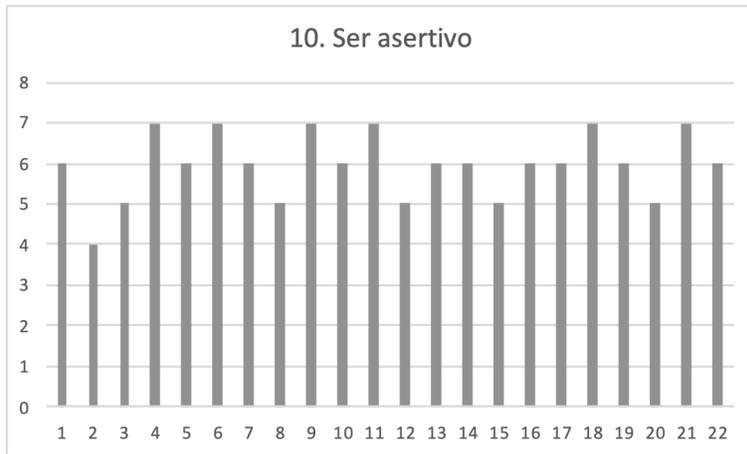


Gráfico 24 Ser asertivo

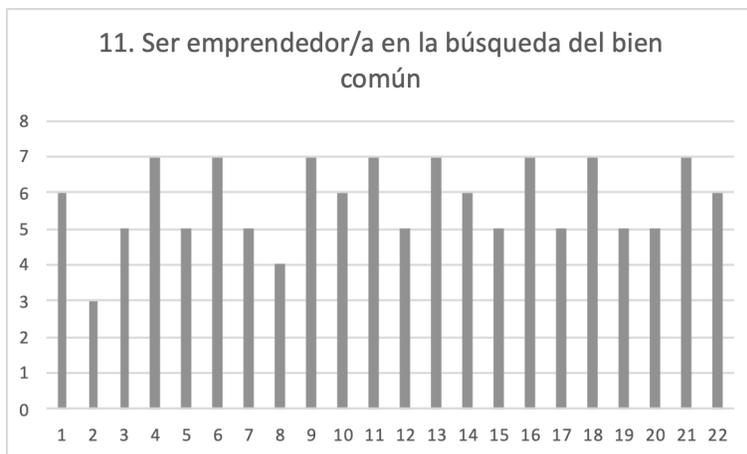


Gráfico 25 Ser emprendedor/a en la búsqueda del bien común



Gráfico 26 Diálogo con expertos

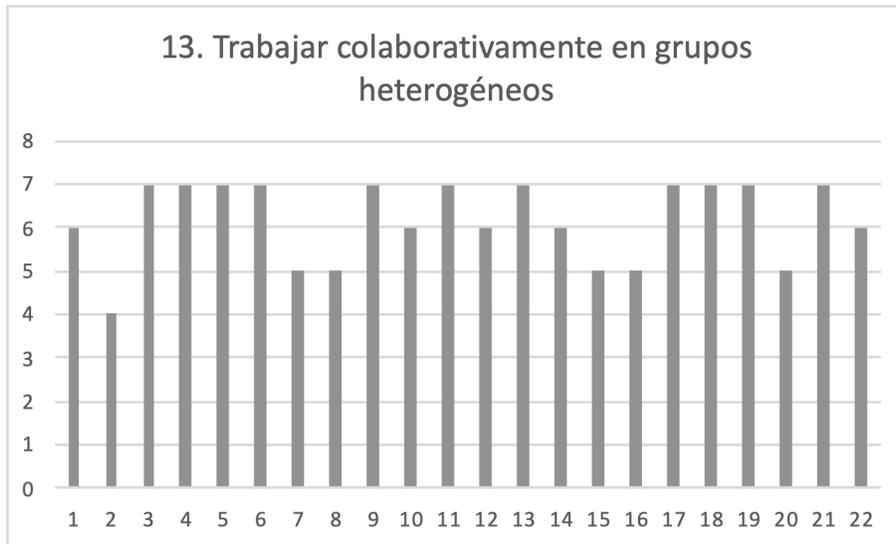


Gráfico 27 Trabajar colaborativamente en grupos heterogéneos

Apéndice 7. ¿Cómo se tendría que mostrar el profesorado universitario para favorecer el desarrollo de las competencias éticas en los estudiantes?

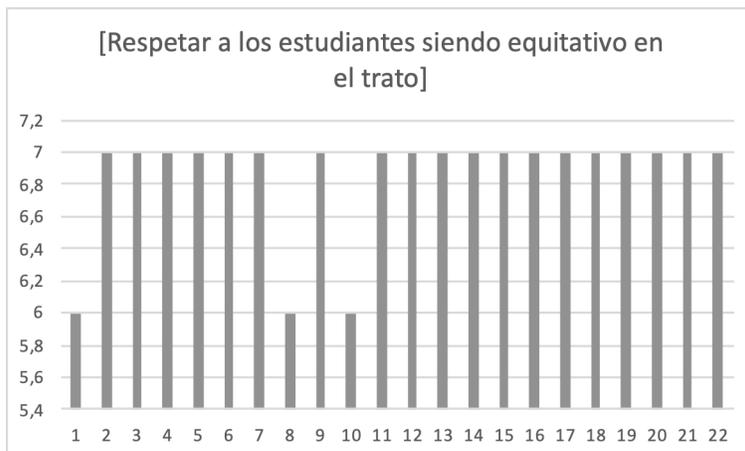


Gráfico 28 Respetar a los estudiantes siendo equitativo en el trato

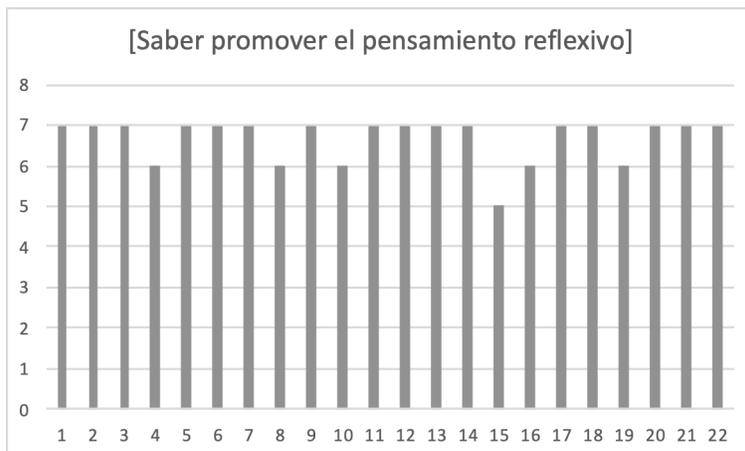


Gráfico 29 Saber promover el pensamiento reflexivo

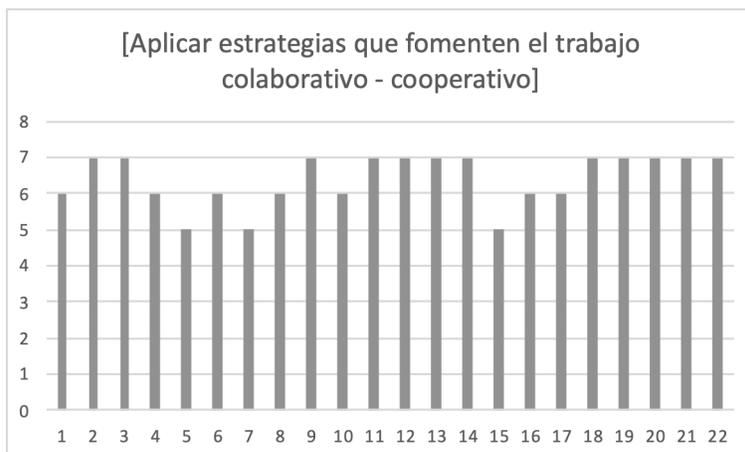


Gráfico 30 Aplicar estrategias que fomenten el trabajo colaborativo-cooperativo

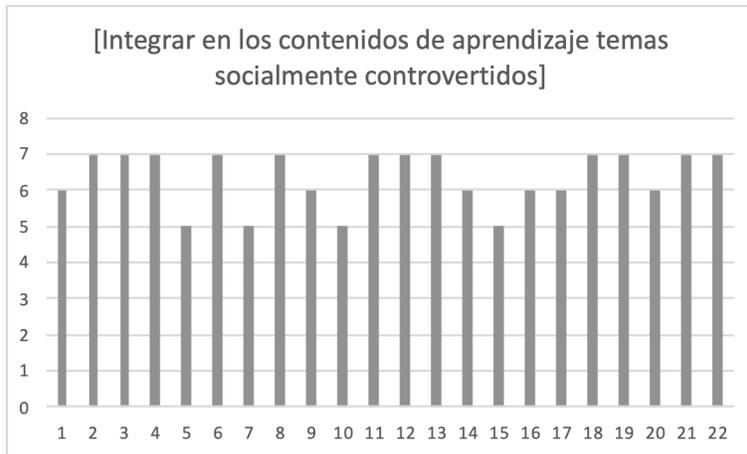


Gráfico 31 Integrar en los contenidos de aprendizaje temas socialmente controvertidas

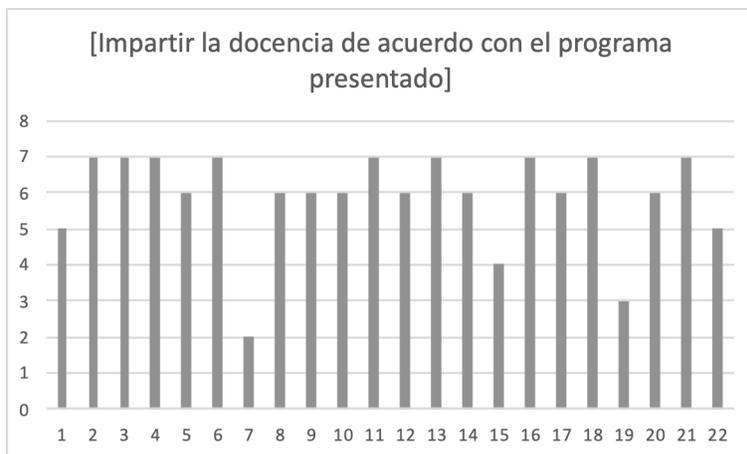


Gráfico 32 Impartir la docencia de acuerdo con el programa presentado

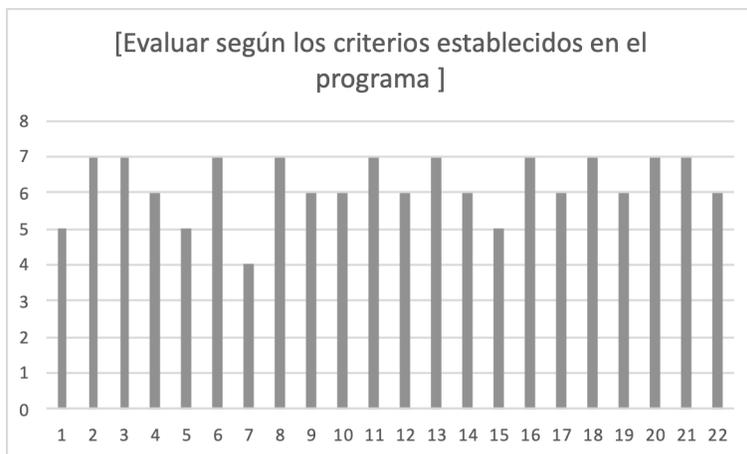


Gráfico 33 Evaluar según los criterios establecidos en el programa



Gráfico 34 mostrar honestidad en la actividad académica

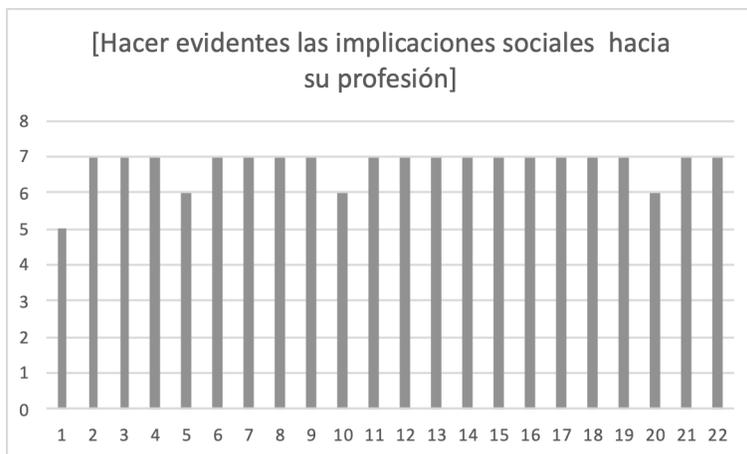


Gráfico 35 Hacer evidentes las implicaciones sociales hacia su profesión

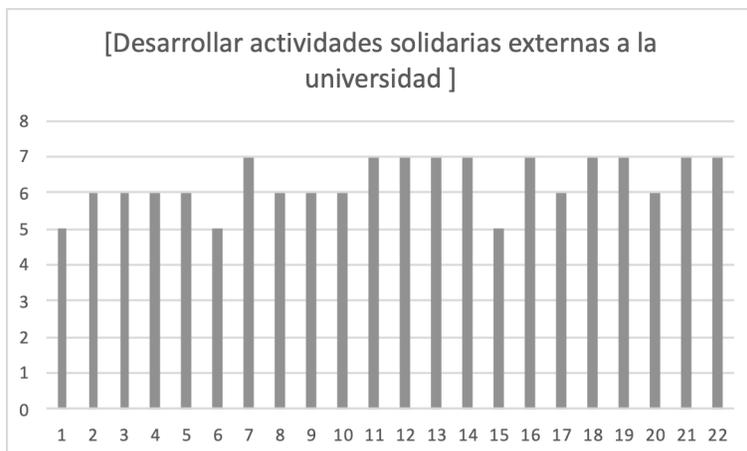


Gráfico 36 Desarrollo de actividades solidarias externas a la universidad

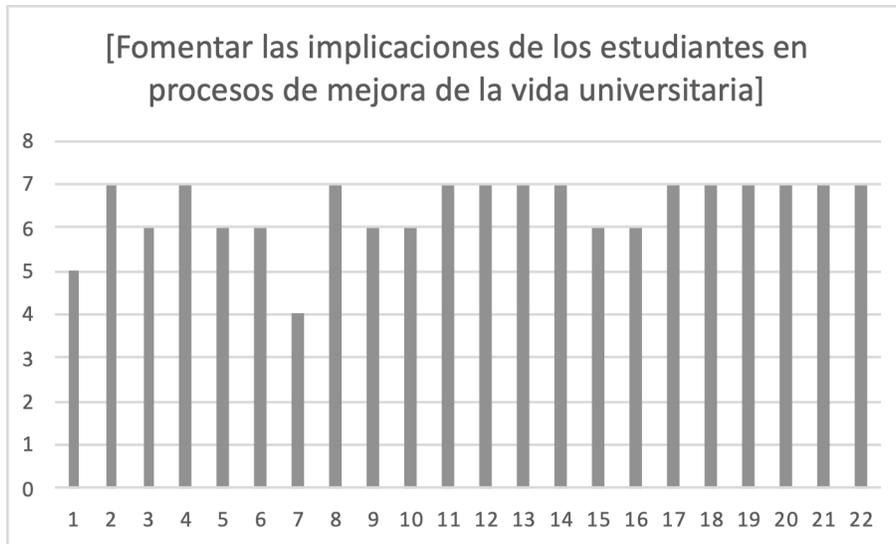


Gráfico 37 Fomentar las implicaciones de los estudiantes en procesos de mejora de la vida universitaria