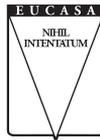


CUADERNOS UNIVERSITARIOS

PUBLICACIONES ACADÉMICAS

13

Año 13 / Número XIII / diciembre, 2020



EDICIONES
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
EUCASA

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
(UCASAL)**

CUADERNOS UNIVERSITARIOS
N.º 13 | 2020

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR:

Mg. Constanza Diedrich | Vicerrectora Académica de la UCASAL

DIRECTOR ASOCIADO:

Dr. en Educación / Dr. en Derecho Claudio Rama Vitale
| Investigador de la Universidad de la Empresa, Montevideo, Uruguay

EDITORA EN JEFE:

Lic. en Letras Rosanna Caramella | Directora EUCASA (Ediciones UCASAL)

MIEMBROS:

Mg. Silvia Milagro Álvarez | Secretaria General de la UCASAL

Prof. Dr. Ing. Juan Bautista Grau Olivé | Universidad Politécnica de Madrid (UPM)

Dra. en Psicología Ana Kohan Cortada | CIIPME, CONICET - Universidad del Salvador - Universidad de Buenos Aires

Dr. en Filosofía Carlos Daniel Lasa | CONICET, Universidad Nacional de Villa María, Córdoba

Dr. en Educación / Dr. en Derecho Mariano Narodowski | Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires

Lic. y Dr. en Filosofía Héctor Jorge Padrón | CONICET, Universidad Nacional de Villa María, Córdoba

Dra. Carmen Paz Tapia-Gutiérrez | Universidad Católica de Temuco, Chile

CONSEJO ASESOR INTERNO

Mg. Neli Amalia del Valle Sarmiento | Asistente Técnica Secretaria General de la UCASAL

Mg. Mariela Elsa Capaldo | Directora de la Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente de la UCASAL

COMITÉ EVALUADOR

Mag. Prof. Gabriela Gómez | Universidad Nacional de Salta

Lic. y Prof. Analía Manzur | Universidad Nacional de Salta

Dra. Mabel Parra | Universidad Nacional de Salta

Mag. Prof. Analía Pizarro | Universidad Nacional de Tucumán

Lic. Carla Torcoletti | Universidad Católica de Santiago del Estero

Dra. Liliana Valdez | Universidad Nacional de Salta y de Jujuy

Lic. y Prof. Carina Valeriano | Universidad Nacional de Salta

e-ISSN 2250-7132

ISSN 2250-7124 (hasta el núm. 11 - 2018, la revista se publicó en soporte papel)

Domicilio editorial: Campus Universitario
Castañares - 4400 Salta - Argentina

Tel.: (54-387) 4268607

e-mail: cuadernosuniversitarios@ucasal.edu.ar

web: <http://revistas.ucasal.edu.ar/index.php/CU>

www.ucasal.edu.ar/eucasa



Imagen de tapa: *Hombre de Vitruvio*,
de Leonardo da Vinci, dibujo, ca. 1490.

CUADERNOS UNIVERSITARIOS

Publicaciones Académicas

13 | 2020



EDICIONES
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA
SALTA - ARGENTINA

Cuadernos Universitarios es una publicación científica de la Universidad Católica de Salta, Argentina, creada en el año 2008 y publicada bajo el sello EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta).

Es una revista de periodicidad anual, centrada en temas de educación superior, en nuestro contexto regional y nacional, en diálogo con los contextos internacionales. Su enfoque es multidisciplinar, pues se pretende el abordaje de la temática desde diferentes campos disciplinares y áreas de interés.

Fue creada originalmente con un contenido plural –heterogéneo, multidisciplinar– y albergó artículos de los diferentes campos de la ciencia, pues se trataba de la única publicación académica que se generaba en esta universidad (2008-2018).

Es una revista de acceso abierto publicada bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual. Es decir que todo su contenido está libremente disponible sin cargo para usos lícitos por los usuarios, sin autorización previa del autor o del editor. Los autores retienen, sin embargo, el derecho a ser adecuadamente citados.

Cuenta con tres secciones. La primera, «Desafíos», recoge uno o más ensayos escritos por autores invitados por el Comité Editor, que abordan el tema de los desafíos que el mundo contemporáneo presenta a los distintos campos del saber. La segunda,

«Colaboraciones», reúne artículos científicos, ensayos, notas de divulgación científica relacionados con el campo temático de la revista. Se trata de textos inéditos y de carácter original, que son sometidos a un proceso de evaluación externa a la entidad editora para su aceptación. A esto se agrega una tercera sección que recoge «Reseñas» de libros, en sintonía con el tema de la educación superior.

La responsabilidad sobre las opiniones vertidas en los textos y sobre el respeto a la propiedad intelectual corresponde a los autores.

Los Cuadernos Universitarios han sido incorporados al Catálogo Latindex (Sistema Regional de Información para las Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), versión 1.0 Folio 23763, y a la base de datos CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades).

«Cuadernos Universitarios» is a scientific publication produced by «Universidad Católica de Salta», Argentina. It was created in 2008 and is an imprint of EUCASA (Ediciones Universidad Católica de Salta - Universidad Católica de Salta Editions). It is an annual publication that focuses on topics concerning higher education in Argentine regional and national contexts in dialogical relationship with international contexts. «Cuadernos Universitarios» has a multidisciplinary approach as the topic of higher education is addressed from different disciplinary fields and areas of interest. Originally, it had plural –heterogeneous, multidisciplinary– contents because it was the only academic publication by the University (2008-2018); therefore, articles from different scientific fields were published in «Cuadernos Universitarios» over that period of time.

«Cuadernos Universitarios» is an open-access publication under Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual licence; consequently, contents are freely available for lawful use. Users require no previous authorization by authors or editors; however, authors retain the right to be adequately quoted.

«Cuadernos Universitarios» contains three sections. “Desafíos” (Challenges) includes one or more essays by authors invited by the Editorial Committee to write about the challenges that contemporary society poses in different fields of knowledge. “Colaboraciones” (Collaborations) gathers scientific articles, essays and science dissemination notes on the thematic field covered by the publication. The texts need to be original, unpublished and go through a review process which is external to the University before being accepted for publication. “Reseñas” (Reviews) contains reviews of books dealing with higher education.

Authors are responsible both for the opinions and views expressed in their contributions and for compliance with copyright laws.

«Cuadernos Universitarios» has been incorporated to the LATINDEX Catalog (Regional Information System for Scientific Publications from Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal), version 1.0 Folio 23763 and to CLASE database (Latin American Bibliography of Social Sciences and the Humanities).

Sumario

Editorial..... 5

DESAFÍOS

El desafío de repensar la universidad en la era digital..... 9
Silvia Milagro Alvarez

COLABORACIONES

Entre la tecnología y la libertad: desafíos de ayer y de hoy 29
Cecilia E. Sturla

Educar en el humanismo solidario. Los retos para la educación universitaria católica 37
Laura Noemí Urbina Valor

La dinámica de lo público y lo privado de la educación superior en América Latina.
Del manifiesto de Córdoba de 1918 a la CRES del 2018..... 46
Claudio Rama

El arte de la palabra en el aula..... 61
Mabel Parra

Axiología de la palabra..... 67
Gabriela Gómez

Didáctica y juego en la educación superior: configuraciones en la formación docente inicial 79
Marcelo Gastón Jorge Navarro

Repensando las evaluaciones finales en el ámbito de las ingenierías.
El caso en la Universidad Católica de Salta 89
Roberto Daniel Breslin y Mariela Elsa Capaldo

El estudio de las Relaciones Internacionales a cien años de su creación
como disciplina científica 99
Victor F. Toledo

RESEÑA

Recensión del libro *Belleza y responsabilidad. El arte y la virtud política
según Jacques Maritain*, de Gennaro G. Curcio 111
Carlos Daniel Lasa

Editorial

En este segundo número de Cuadernos Universitarios dedicado al análisis de temas pertenecientes al ámbito de la educación superior se profundiza la intención declarada inicialmente de construir un espacio destinado a la reflexión, el diálogo y la generación de conocimiento que ponga en relieve la complejidad y multiplicidad de aspectos que están involucrados en este tema.

Los artículos que se recogen en este volumen realizan un recorrido por diferentes tópicos del campo de la educación superior, partiendo desde una mirada macro sobre la universidad como organización y su misión formativa hasta el abordaje de problemáticas centradas en la práctica educativa cotidiana.

Desde el enfoque sobre el sistema y la institución universitaria, se incorporan reflexiones sobre temas de candente actualidad tales como los desafíos y la aceleración de las transformaciones de la universidad en la era digital a partir de las circunstancias de la COVID 19 (Alvarez); el necesario debate en torno a los retos de las universidades católicas para cumplir su actual misión educativa poniendo en el centro la relación con la persona, a la par que se proponen líneas de acción concretas en este sentido (Sturla); y los desafíos del uso de la tecnología desde una perspectiva reflexiva en cuanto a la responsabilidad primordial que tienen las instituciones educativas en la formación del juicio crítico para que las herramientas tecnológicas no se convierta en el fin de la educación, dejando de lado su valor como medio o instrumento para ella (Urbina Valor).

Siguiendo con la mirada sobre el sistema, se analizan los cambios de la educación superior en la región a partir de la reforma del 18 y la más reciente expansión del sistema privado; esta expansión es analizada en sus diferentes etapas con la consiguiente aparición de diferentes tipologías universitarias a partir del aumento de las demandas de acceso (Rama).

Desde una perspectiva más vinculada con las prácticas educativas en el nivel superior se desarrollan aportes que sostienen la recuperación de la palabra, en un caso a partir de la revalorización de la retórica y la producción del discurso retórico en el aula desde una perspectiva crítica (Parra); y en otro caso desde el valor del diálogo en toda situación educativa como encuentro con el “otro” (Gómez).

En este mismo enfoque del acontecer del aula, se explicita el rol del juego en la formación docente de grado sosteniendo la importancia de profundizar la arti-

culación entre la dimensión teórica y la dimensión práctica de la didáctica en la formación de los docentes de enseñanza primaria e inicial, a la par que se destaca el valor de lo lúdico como una puerta de entrada al conocimiento (Navarro).

El análisis de las prácticas de la evaluación mediadas por tecnología desde la percepción y valoración de los docentes y los supuestos pedagógicos subyacentes aportan a la reflexión sobre una dimensión que este año cobró especial relevancia (Breslin-Capaldo).

El abordaje del campo de las relaciones internacionales como disciplina científica, los debates en torno a su objeto, metodología y opciones teóricas permiten dar cuenta de su carácter transdisciplinar (Toledo).

Por último, la reseña del libro Belleza y responsabilidad. El arte y la virtud política según Jacques Maritain, nos invita a recorrer la original tesis de Gennaro Curcio en la que propone reconstruir la vida política actual a partir del trascendental belleza (Lasa).

Esperamos que la calidad y consistencia de los trabajos que se ofrecen estimulen la producción e intercambio de conocimiento en torno al análisis de las múltiples dimensiones de la educación superior en la Argentina y en la región.

Mg. Constanza Diedrich
Directora
Consejo Editorial
Vicerrectora Académica de la UCASAL

DESAFÍOS



El desafío de repensar la universidad en la era digital

The challenge of rethinking university in digital age

Silvia Milagro Alvarez¹

Citar: Alvarez, S. M. (2020). El desafío de repensar la Universidad en la era digital. *Cuadernos Universitarios*, 13, pp. 9-26.

Recibido: octubre 2020

Aceptado: noviembre 2020

Ensayo científico

Resumen

En este artículo se analizan los impactos que el COVID-19 produjo en las organizaciones en general y en particular en las universidades, especialmente en la Argentina. En este contexto de contingencia global la gran mayoría de las instituciones universitarias se ha visto fuertemente impactada al tener que adaptar y redefinir sus procesos y herramientas para enfocarse en una modalidad masiva de clases virtuales, acelerando en muchos casos procesos de digitalización que ya se venían gestando con anterioridad, impulsados por la creciente globalización y el uso de nuevas tecnologías. Estos procesos están transformando los principios sobre los que las instituciones educativas venían trabajando y brindando servicios. Se presentan algunas propuestas acerca de cómo se deberían definir los pasos necesarios hacia la transformación digital universitaria y cuáles deberían ser las consideraciones para tener en cuenta con el fin de avanzar en el diseño de un nuevo modelo educativo que se adecue a los nuevos tiempos.

Palabras clave: digitalización - procesos - universidad digital - *blockchain*

¹ Secretaria General Universidad Católica de Salta, Argentina (UCASAL). PhD/c doctorado en Educación en la Atlantic International University (EE. UU.). Certificado de suficiencia investigadora por la Universidad de Sevilla. Magister en Administración de Negocios (MBA) por la UCASAL. Es licenciada en Economía (UCASAL) y profesora en Ciencias Económicas (UNSA). Docente universitaria. Autora del libro *Radiografía de la educación en Salta* y de numerosos ensayos y artículos. Columnista especializada en temas educativos en diversos medios.

Abstract

This article analyses the impacts that COVID-19 produced on organizations in general and on universities in particular, especially in Argentina. In this context of global contingency, the vast majority of university institutions have been strongly impacted, by having to adapt and redefine their processes and tools to focus on virtual classes, accelerating in many cases digitalization processes that were already underway, driven by increasing globalization and the use of new technologies. These processes are

transforming the principles on which educational institutions have been working and providing services. Some proposals are presented about how the necessary steps towards university digital transformation should be defined and what should be the considerations to take into account in order to advance in the design of a new educational model that adapts to the new times.

Keywords: digitalization - processes - digital university - blockchain

Introducción

La COVID-19² produjo un fuerte impacto en las organizaciones en general y, en particular, en las universidades. En el afán de realizar acciones que les permitan mantener y acompañar a los estudiantes durante la pandemia, las instituciones han buscado distintas maneras de mantenerlos comprometidos y aprendiendo en el escenario tan adverso que significa la pandemia.

La mayoría de los establecimientos realizaron esfuerzos titánicos para trasladar sus operaciones y clases a una lógica completamente *online* o híbrida, llevando a cabo lo que conocemos como *educación remota de emergencia* (ERE) (Hodges et al, 2020), término utilizado para designar al proceso que se está llevando a cabo durante la pandemia global de transformar las clases presenciales a modo virtual, pero con la misma metodología, recursos y currículo empleados en el modo presencial. Para muchos docentes esto constituyó su primera experiencia en enseñanza a distancia o *e-learning* debido a las circunstancias de crisis (Marcus, 2020). Asimismo, cabe destacar que el cambio fue tan abrupto que la mayoría de

los educadores tampoco tuvieron el tiempo suficiente para capacitarse (Estrada Villafuerte, 2020) en esta nueva singularidad o no pudieron hacerlo de manera óptima, lo que muchas veces les causó reveses o agobio debido a la adaptación a una modalidad educativa nunca antes experimentada y sin la correspondiente formación (Henríquez Ordenes, 2020). Todo esto produce actualmente un fuerte «tsunami» que tratamos de asimilar, ya que las reglas de juego cambian permanentemente, haciendo difícil la adaptación a un entorno vertiginoso y en constante transformación, pero con la convicción de que hay que cambiar radicalmente para seguir funcionando.

Sin duda alguna, con muchos retos asociados, la mayoría de los estudiantes en el nivel superior están cursando en modalidad virtual y continúan recibiendo el servicio educativo, principalmente en las instituciones que pudieron hacer de la resiliencia su cualidad principal. Distinto fue el caso de los establecimientos universitarios que ya impartían carreras y contaban con plataformas para la modalidad de clases a distancia, virtual o *e-learning*, en cuyos casos la adaptación a esta época turbulenta fue menos traumática.

² Acrónimo del inglés *coronavirus disease*.

Este contexto de contingencia global sin precedentes, que aceleró en muchas actividades económicas el proceso de digitalización ya iniciado hace un tiempo atrás, es impulsado por la creciente globalización y el uso de nuevas tecnologías. La gran mayoría de instituciones universitarias se han visto fuertemente impactadas al adaptar y redefinir sus procesos y herramientas para enfocarse en una modalidad masiva de clases virtuales. Dicho contexto les presenta grandes desafíos y trae aparejado numerosas oportunidades de transformación y renovación, que permiten a las universidades prepararse mejor para los tiempos venideros. Estos fuertes cambios impulsados por las TIC y la necesidad de digitalizar sus procesos para hacerlos más eficaces y eficientes, están transformando los principios sobre los que las instituciones educativas venían trabajando y brindando el servicio educativo. Estamos viviendo la «sociedad del conocimiento», expresión utilizada por primera vez por Peter Drucker (1969), caracterizada por el avance tecnológico y su influencia en la comunicación, tomando al conocimiento como recurso protagónico, desplazando al trabajo, las materias primas y el capital como fuentes importantes de productividad y crecimiento económico.

Otros destacados pensadores caracterizaban contemporáneamente esta época y reflexionaban sobre sus implicancias: tal es el caso de Octavio Ianni. Este investigador describe y analiza en profundidad el «paradigma de la globalización» (Ianni, 2006) como un fenómeno impulsado por el sistema capitalista que está presente en cada momento de nuestras vidas y al que se lo puede analizar desde distintas aristas: la económica, la social, la religiosa, la política, la histórica, la científica, la geopolítica, entre otras. Utiliza una metáfora, la de «aldea global», para explicar cómo en este ámbito la técnica y la electrónica impulsan la globalización produciendo innumerables cambios en la

vida social de los individuos y las instituciones. En tal sentido, Manuel Castells (2002) enfatiza el rol de las redes como impulsoras del proceso globalizador, expresando que:

... la tecnología de redes y la organización en red son solo medios que reflejan las tendencias inscriptas en la estructura social. El actual proceso de globalización tiene su origen en factores económicos, políticos y culturales (...) pero (...) las fuerzas que impulsaron la globalización solo pudieron desencadenarse porque tenían a su disposición la capacidad de conexión en red global que proporcionan las tecnologías digitales de comunicación y los sistemas de información (Castells, 2002, p. 51).

También la UNESCO, desde hace un tiempo atrás, sin imaginar aún la irrupción y el impacto de la COVID-19 en el ámbito educativo, venía enfatizando el rol de la educación superior a escala mundial en el contexto globalizado en el que las nuevas tecnologías se manifiestan claramente, y como elemento de diagnóstico ya anticipaba que las principales fuerzas motoras del cambio en ese nivel eran la ingente y diversificada demanda social de ingreso, la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y de investigación, «la multiplicación de modelos de educación superior a distancia y la consolidación de los proveedores privados y transnacionales de servicios de enseñanza superior» (Didou Aupetit, 2004).

Como mencionamos anteriormente, «sociedad del conocimiento» (Drucker, 1969), «sociedad red» y «sociedad de la información» (Machlup, 1962), son términos ya utilizados y consolidados, más asiduamente, dentro del contexto globalizador en el cual las TIC ya tenían un rol protagónico. Hoy se están produciendo profundos cambios en el sistema educativo ac-

tual e impactos en los procesos educativos en general y, en particular, los relacionados con la educación superior. La pandemia está logrando que muchos cambios e innovaciones, anticipados anteriormente, se produzcan y que, inclusive, se aceleren en el inolvidable año 2020.

La educación remota de emergencia (ERE) como oportunidad para repensar el modelo educativo

Los momentos que vivimos hoy en día no tienen precedentes. En la Argentina, la suspensión de clases presenciales se recomendó desde el 14 de marzo³ para el nivel superior, con el fin de mitigar la propagación del coronavirus y su impacto sanitario. En consecuencia, se propició que las instituciones educativas adoptaran las medidas necesarias para garantizar el desarrollo del calendario académico, especificando en el art. 1, de la Resolución Ministerial 104/20, que «esto podrá contemplar la implementación transitoria de modalidades de enseñanza a través de los campos virtuales, medios de comunicación o cualquier otro entorno digital de que dispongan». Cabe destacar que en el nivel superior universitario en la Argentina hay 131 universidades que cerraron sus puertas a la presencialidad, afectando a una matrícula de alrededor de 2,2 millones de estudiantes entre carreras de pregrado, grado y posgrado, con cerca de 193 mil cargos docentes y 135 mil docentes designados⁴. La modalidad a distancia en el país contabilizaba hasta hace poco 410 carreras de pregrado y grado, las cuales seguramente continuaron funcionando con normalidad durante la pandemia; de ellas 225 son de establecimientos de gestión estatal y 185 de gestión privada. De los más de

155 mil estudiantes que cursan a distancia (solo llega al 7 % del total de matriculados), el 66 % corresponde al sector privado y el 34 % al sector público. En años recientes, la mayoría de las universidades tuvieron la oportunidad de presentar sus plataformas para la educación virtual ante las convocatorias realizadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para su validación; ente al cual el Ministerio de Educación, mediante la Resolución Ministerial n.º 4389/17, le encomendó la tarea. Prácticamente la mayoría de las instituciones universitarias presentaron sus plataformas para dicha validación y un gran número de aquellas se encuentran en un proceso actual de aprobación, lo cual ya daba muestras, antes del COVID-19, del interés universitario en general de avanzar en la enseñanza virtual.

Todavía no sabemos exactamente cuánto durarán los cierres, pero sí presenciamos los cambios y adecuaciones digitales que están incorporando la mayoría de las instituciones educativas para continuar y facilitar el avance de las actividades académicas en donde haya espíritus comprometidos con la enseñanza, la investigación y la extensión. Algunos de aquellos cambios llaman la atención por lo sorprendente de los resultados obtenidos hasta el momento. Las universidades públicas y privadas se encuentran ante un escenario de creciente complejidad y turbulencias que les plantean desafíos nunca vistos, los cuales deben afrontarse con un estilo de gobierno y gestión sustancialmente distinto del que caracteriza al modelo de la *universidad tradicional*.

El impacto abrupto de la pandemia llevó a que el único plan de contingencia posible fuera la continuidad con clases a distancia bajo esta

³ Resolución Ministerial n.º 104/20 APN-ME.

⁴ *Anuario de Estadísticas Universitarias* de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), disponible en: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home>

impronta que le dio, en muchos casos, la ERE. De este modo, se sumaron otros problemas a la compleja gestión educativa, los cuales están relacionados con la incorporación de tecnologías, conectividad, plataformas, gestión digital e infraestructura tecnológica. Principalmente se contribuyó a la profundización de las brechas existentes de acceso, uso y competencias que fueron visibilizadas y que profundizaron las desigualdades existentes en muchos casos (García-Peñalvo, 2020).

Antes de la pandemia nos resultaba desafiante pensar cómo sería la universidad del futuro. Numerosas experiencias institucionales, en este sentido, ya señalaban el momento de reestructuración radical de la enseñanza superior, del necesario cambio, y anticipaban que el *statu quo* ya no sería una opción. Ya se percibía a la educación a distancia y virtual como garantizadora de una mayor equidad en el acceso al conocimiento y se constituía en el camino necesario a la democratización de la educación, ya que podía ser una opción más para muchas personas. Al ser la educación a distancia y la virtual un tipo de educación con tecnología, implicaba cambios disruptivos importantes en las organizaciones educativas y, más aún, si se le sumaban los sistemas de inteligencia artificial, *big data*⁵ y digitalización en su implementación.

Manuel Castells (2002) también anticipaba que la universidad de hoy no debiera ser una institución anclada en valores y formas del pasado, sino responder a necesidades actuales en un contexto social y tecnológico que tiene en Internet su espacio natural, destacando también que su difusión obliga a dar una educación más flexible basada en la necesidad

de «aprender a aprender» de forma continua. Precisaba que la universidad, como una organización inteligente, no podía permanecer ajena a los cambios mundiales, dados por factores como la globalización, el impacto ambiental, el crecimiento demográfico, las nuevas dinámicas del mercado y los avances en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), razón por la cual se debería considerar innovadores elementos de gestión como parte de su quehacer.

El impacto de la COVID-19 en el nivel superior universitario «ha acelerado una entrada abrupta a una nueva era del aprendizaje»⁶ y exige encarar y superar transformaciones; el entorno impuesto es distinto al que estábamos acostumbrados. Pero toda crisis trae oportunidades de desarrollo y, aunque todavía no finalizamos el año de la pandemia y es incierta la vuelta a las aulas presenciales, que tal vez nunca vuelva a ser la misma, se escuchan numerosas voces de expertos realizando recomendaciones, análisis, y brindando distintas visiones y aportes sobre cómo será el sistema universitario pospandemia: cuáles serán los cambios de paradigmas en los métodos de enseñanza, las soluciones de la educación a distancia y virtual para asegurar la continuidad pedagógica a pesar de los obstáculos que son múltiples, la actualización y preparación de los profesores para la pedagogía que exige la virtualidad, la profundización de las desigualdades en el aprendizaje se amplían en esta nueva normalidad, la adecuación de la gestión administrativa-académica que posibilita brindar el servicio, etc.

La realidad es clara: la pandemia impuso la necesidad de que las instituciones univer-

⁵ Término utilizado por primera vez en 1997 por los investigadores de la NASA Michael Cox y David Ellsworth, para hacer referencia al problema que causa a los sistemas informáticos el gran aumento de datos.

⁶ UNESCO, Global Education Coalition. Mensaje de Audrey Azoulay, directora general de la UNESCO, 25 de marzo de 2020. Disponible en: https://youtu.be/St_BQRSXmew

sitarias en general debieran recurrir a la tecnología digital y centraran sus esfuerzos en asegurar la continuidad formativa, la equidad; generando mecanismos de gobierno, gestión y monitoreo de apoyos eficientes; diseñando medidas pedagógicas para evaluar formativamente y generando mecanismos de apoyo al aprendizaje de los estudiantes en desventajas. En muchos casos se documentaron los cambios pedagógicos introducidos, realizando encuestas de satisfacción, etcétera, para analizar los impactos que se van produciendo durante este recorrido, pues es importante también aprender de los errores y encarar la digitalización necesaria para mejorar el servicio educativo, la hibridación, el aprendizaje ubicuo y en línea así como promover la reflexión institucional sobre la renovación del modelo de enseñanza-aprendizaje como manera de capitalizar lo aprendido durante la pandemia.

De la digitalización de procesos a la universidad digital

El cese temporal de las actividades presenciales que llevan a cabo las universidades opera como un fuerte disruptor sobre su funcionamiento que, probablemente, si las instituciones lo capitalizan como aprendizaje, no vuelvan a ser las mismas. La educación *online*, como concepto que utiliza las herramientas digitales computarizadas mediante plataformas de Internet, se posicionaba, en estos tiempos en que estamos transitando ya la cuarta Revolución Industrial (Schwab, 2016), como uno de los métodos más eficientes de difusión masiva de conocimientos; ya que mostraba uno de los índices más altos de participación y evolución en el mundo. Esta revolución está asociada a las tecnologías y procesos digitales y a cómo estos mejoran los servicios en general y satisfacen mejor las expectativas de los clientes; se asocia

a inteligencia artificial, Internet de las cosas y *big data*. La pandemia aceleró la necesidad de digitalización a nivel de las actividades económicas en general y, en particular, también afectó al nivel superior de enseñanza y planteó a las instituciones la necesidad de adaptarse, y quedaron expuestas al nuevo escenario que puede significarles nuevas oportunidades o una real amenaza. También dejó al desnudo una serie de falencias, pero además les significó abrir una ventana a nuevos desafíos y les está imponiendo la necesidad de adaptarse a la nueva realidad o correr el riesgo de quedarse en el camino. Lo que ya se anticipaba en el mundo, el COVID-19 lo hizo realidad.

Los meses de confinamiento aceleraron la digitalización. Muchas instituciones llevaron sus contenidos a una plataforma instando a sus docentes a continuar utilizando estos nuevos recursos, presionados por la emergencia de la situación. Sin embargo, transformar la docencia para la educación digital, modificando la dinámica de enseñanza-aprendizaje y ajustándola a las capacidades de aprendizaje y posibilidades de estudio de cada alumno, y que organizativamente la institución gestione sus procesos digitalmente en un universo que llamamos la «universidad digital», dista mucho de lo que ocurre actualmente en la mayoría de las situaciones observadas. El requisito fundamental para digitalizar una universidad, además de una clara visión que impulse la toma de decisiones, es tener un conocimiento integral de su gestión y de una cultura organizacional que acompañe los cambios implícitos que genera el proceso. Es, a su vez, el realizar un esfuerzo de inversión en infraestructuras y recursos TIC que permitan a la universidad participar de la gobernanza en red (Dal Molin y Masella, 2016). A pesar de que el concepto no es nuevo, es la forma por la que se impuso como resultante de las condiciones imperantes, siendo la forma de comunicación

más adecuada para estas circunstancias y, en general, para el siglo XXI.

Sin embargo, para convertir a la unviersidad en una universidad digital es necesario, aunque no suficiente, el liderazgo en TIC, cuyo desempeño principal corresponde al gobierno de la institución, y también un fuerte componente de innovación en sus procesos. Cuando faltan la cultura y la capacidad tecnológicas, y tampoco existe un liderazgo en TIC, nos encontramos con universidades a la vieja usanza (todo por hacer, sin saber qué hacer).

A continuación, como podemos ver en la

Figura 1, presento lo que considero son los pasos⁷ necesarios para la transformación digital en la universidad:

- 1- Visión
- 2- Planificación estratégica
- 3- Rediseño y adecuación de procesos claves atendiendo a la experiencia de los alumnos y demás *stakeholders* (Freeman,1984)
- 4- Capacitación para adecuar la cultura organizacional
- 5- Inversión en recursos TIC
- 6- Implementación



Figura 1. Pasos para la transformación digital en la universidad.

⁷ Elaboración propia con base en la experiencia en la Universidad Católica de Salta.

Por otra parte, las instituciones educativas innovadoras están vertiginosamente adoptando iniciativas de transformación digital e integración de procesos, usando cada vez más servicios de inteligencia artificial (IA). Las aplicaciones que utilizan algunos miembros de la comunidad universitaria les permiten interactuar con la institución, puesto que están basadas en *bots* de servicio al cliente y aprovechan, así, la IA para tal fin. Muchos de estos desarrollos están en la nube y usarán *blockchain*⁸ cada vez más para crear nuevos modelos de servicios (Hall, 2016) y como base de su confianza digital a escala para la producción de sus certificaciones principalmente; estudios recientes aseveran que las aplicaciones de *blockchain* podrían tener un gran impacto en el sector educativo porque podrían transformar el mercado de sistemas de información estudiantil. Actualmente, el gasto en servicios de nube y *hardware*, *software* y servicios relacionados está en constante aumento aprovechando las posibilidades de desarrollo existentes; las interfaces digitales aumentan cada vez más, permitiendo, por ejemplo, contar con sensores biométricos para la toma de exámenes y personalizando, de esta manera, las experiencias. Contar con una estrategia de transformación digital universitaria para poder competir en la economía digital será fundamental en la era pos-COVID-19 y, para los que la realicen, seguramente pasará a constituir en el nuevo IT Core de la institución.

Por otra parte, es frecuente que al hablar de universidad digital se piense únicamente en universidades *online* o a distancia; en nuestra opinión, aquella sería solo una parte de su significado, ya que tranquilamente puede implicar la modalidad presencial sumándola como «inteligencia aumentada». La COVID-19 acortó el período de tiempo que hará posible que las

mejores universidades sean digitales, independientemente de que sean universidades con modalidad presencial o a distancia, de modo que, en este sentido al menos, no se diferenciarán sustancialmente entre sí. No pensemos que por estar presentes los estudiantes en los campus y en los edificios de una universidad, esta no puede ser una organización digital. A pesar de que las universidades, en su mayoría, brindan servicios a través de la gestión de medios físicos; sin embargo, seguramente el impacto que les significó la pandemia hará posible la transformación a la universidad digital, no solo por una cuestión de oportunidad sino de una necesidad derivada de la exigencia creciente de sus principales beneficiarios: los estudiantes.

La universidad digital supone un análisis y transformación holísticos de la institución. En definitiva, se trata de repensar esta institución de nivel superior, y no solo de repararla. Y ese repensarla ha de hacerse con una visión de conjunto, no por compartimentos, y fundamentalmente desde la óptica de los usuarios y clientes de la institución, no tanto desde la de los proveedores de sus servicios y productos.

No es lo mismo digitalizar contenidos docentes que diseñar la educación digital. Las universidades que en estos últimos años avanzaron con aquella modalidad, despapelizando e integrando sus procesos, trabajando también con plataformas educativas parte de sus carreras y contenidos, fueron las que se pudieron adaptar más rápido y continuaron brindando el servicio educativo, no sin superar numerosos obstáculos impuestos por la masividad y dimensión de la tarea que significó virtualidad 100 por ciento. El concepto de universidad digital (Laviña Orueta y Mengual Pavón, 2008) es relativamente nuevo y con la pandemia tomó un inusitado

⁸ Concepto extraído de Gupta (2017).

protagonismo, apareciendo otra dualidad que se suma a la clasificación tradicional de *universidades de gestión pública y privada*, que es el de *universidades digitalizadas y no digitalizadas*. Las instituciones universitarias que tenían su fortaleza totalmente en lo presencial están sobrellevando las adversidades, no siempre con éxito, lo que genera, *a priori*, un aumento exponencial del abandono y la deserción en este 2020, ya que los docentes tampoco pueden dar clases sin las herramientas necesarias. Aquellas que tenían formación virtual, *online, blended learning*, estructura con contenidos digitales y procesos académicos con alto contenido digital e integrados, están un paso adelante en estos momentos; son las que puedan seguir con las clases con la modalidad virtual utilizando herramientas sincrónicas y asincrónicas de aprendizaje y evaluando en tiempo real con impacto académico inmediato. Al mismo tiempo, son las que implementaron inmediatamente el teletrabajo en condiciones óptimas. Las instituciones que están trabajando con elementos de la cuarta Revolución Industrial están más avanzadas. Son, a su vez, las que tuvieron la capacidad de adaptación más rápida: digitalizarse, conectarse a la realidad del mercado, a nivel docente, curricular, equipos, tecnologías, etc.

Como sabemos, uno de los objetivos y desafíos de la universidad es ser referente de conocimiento y construir futuro para nuestros jóvenes y conectarlos con el mundo real y del empleo en particular. Continuar lográndolo, a pesar de las difíciles circunstancias actuales, es fundamental.

El ascenso del online learning y la experiencia del estudiante

Otra novedad que trajo la COVID-19 al ámbito universitario es que se han disparado

los títulos *online*. Actualmente existe un auge de alternativas en educación superior orientadas a incrementar o fortalecer habilidades y competencias de alumnos y graduados. Tales son los casos de las plataformas Coursera, Udacity, Khan, Open Learning Initiative, Western Governors University, Edx, entre otras. Esto ya se consolidaba lentamente desde hace un tiempo, pero a paso firme y utilizando herramientas virtuales para alcanzar escalas globales. La competencia que vendrá es altísima. Actualmente también existen universidades con capacidad de matricular a nivel mundial.

Asistimos, pues, a una aceleración inusitada del cambio tecnológico que está transformando hasta hoy los sólidos pilares sobre los que se basaban las instituciones universitarias. En este impredecible escenario los *big data* desempeñan un papel protagónico; el desafío de poder gestionarlos para aprovechar sus beneficios potenciales es clave. Actualmente todas estas opciones están centradas en la experiencia del alumno como nuevo centro de la estrategia educativa. El aprendizaje automático y la IA serán las nuevas claves en los modelos que se planteen, permitiendo a las instituciones operar a una escala global con una velocidad, relevancia y precisión sin precedentes (Moore, 2016). Los modelos priorizarán la efectividad de la relación con el alumno sobre la eficiencia de la cadena de suministro, lo que hará que el CRM (*customer relationship management* o gestión de relaciones con el cliente) desplace al ERP (*enterprise resource planning* o planificación de recursos empresariales) como sistema de información más destacado y la experiencia clave estará en el diseño de la experiencia del alumno, análisis de datos, aprendizaje automático e inteligencia artificial.

Concentrándose en la nueva escasez: la experiencia del cliente⁹

Tabla 1. Evolución de la experiencia del cliente

	Enfoque principal	Ingrediente más escaso	Grandes ganadoras
1985-1995	Modernizar la cadena de suministro global.	Capital para inversiones de riesgo.	El producto/servicio era el rey. Proveedores de <i>software</i> , ERP, Microsoft Oracle, Cisco, Intel, grandes proveedores de sistemas, SLS Global.
1995-2005	Medios, publicidad y promoción. Lo digital se convirtió en la nueva plataforma de medios.	El consumidor.	Yahoo, Google, YouTube, Facebook, Twitter, Instagram.
2005-2015	Reorganizar las relaciones con los clientes en torno a sus perfiles, en lugar de los catálogos de productos.	Servicios: todo como un servicio.	Amazon, Uber, Airbnb, Alibaba.
2015-2025	El valor atrapado en sus ineficaces e ineficientes relaciones externas con sus clientes objetivos.	El compromiso auténtico y sostenible se convertirá en el nuevo ingrediente escaso. Se incorporarán los intereses vitales de los clientes a los modelos. Innovación, <i>big data</i> e inteligencia artificial serán las llaves del nuevo reino.	

Nota: Esta tabla muestra cómo fue la evolución de la experiencia del cliente y cuáles fueron los principales medios utilizados para mejorarla.

⁹ El siguiente cuadro es una elaboración propia con base en la obra de Geoffrey Moore, *New Decades, New Rules: Focus on the New Scarcity*, 2016.

La necesidad de replantear nuevos modelos universitarios: el camino hacia la universidad digital

El modelo universitario tradicional es fuertemente fordista y a las instituciones les cuesta romper con este paradigma, que permaneció casi inmutable a lo largo de los años de su existencia, marcando fuertemente la manera de conformar la oferta educativa. El hecho de investigar, la forma del proceso de enseñanza-aprendizaje y la forma de gestionar la institución e, inclusive, el cómo se la diseña, entre otras, conforman el todo de lo que se llama la «cultura universitaria» (Sporn, 1996).

Haciendo un breve repaso sobre los modelos de educación superior identificados a través del tiempo, podemos destacar e identificar tres. Primero, el modelo alemán —o humboldtiano—, que se caracterizó por la priorización del conocimiento científico como meta y no necesariamente relacionado con las demandas del mercado laboral. Segundo, el modelo francés —o napoleónico—, que estaba basado en el servicio al Estado más que a la sociedad, fue importante para la consolidación del estado liberal. Por último, el modelo anglosajón, que puso el foco en la formación del individuo y es el que más se adaptó, aunque, en nuestra perspectiva, con una fuerte postura fordista.

Estos tres modelos de universidad surgieron a principios del siglo XIX y fueron entremezclando sus características con el paso del tiempo. La universidad latinoamericana se identifica mucho con su par español, el cual posee una fuerte impronta del modelo francés,

aunque las reformas de los años 80 la separaron de aquel. A pesar de ello, siguen siendo burocráticas y profesionalizantes (Ginés Mora, 2004), ya que dan respuesta a las necesidades de un mercado caracterizado por profesiones bien *definidas*, con competencias profesionales claras, y hasta legalmente fijadas, y, además, profesiones *estables*, cuyas competencias no cambian significativamente a través del tiempo: «La condición posmoderna se constituye en el espacio del movimiento y cambio continuo que, no obstante, no tiene una dirección claramente determinada» (Bauman, 1996, p. 84). El escenario actual impuesto por la pandemia corrió el velo en cuanto a la necesidad de digitalizar las instituciones. Planteó un escenario nuevo, complejo, al que difícilmente puede hacer frente el modelo de universidad tradicional y su conocido estilo de gestión, más preocupado en mirarse a sí mismo que en atender a las necesidades del medio al que se debe, más centrado en la coyuntura que en el largo plazo, con frecuencia más inclinado a obstaculizar que a promover y alentar las iniciativas y las innovaciones que surgen desde adentro y desde afuera. Hace un tiempo, Burton Clark (1991)¹⁰ publicaba un estudio realizado alrededor del mundo, en el que documentaba 14 casos para analizar las formas de transformación y las dinámicas de cambio, por medio de las cuales las universidades dan respuesta a los requerimientos que demanda la sociedad de la información. En todos los casos se pone el acento en la interacción de la universidad con el medio, como una manera de trasladar el conocimiento fuera de ella, y no haciendo solamente docencia e investigación interna,

¹⁰ En el nuevo estudio realizado en 2004, Clark incluye las cinco universidades europeas del primer estudio (publicado en 1998), además de tres universidades, una, de África (Universidad de Makerere, Uganda); dos, de América Latina (Pontificia Universidad Católica de Chile) y tres, de Australia (Monash University); así como seis universidades norteamericanas (Universidad de Stanford, MIT, Universidad de Michigan, UCLA, Universidad Estatal de Carolina del Norte e Instituto de Tecnología de Georgia).

cambiando su papel de solamente productora de graduados. Acuñó un nuevo concepto para llamar a este tipo de institución: «universidad emprendedora». Con este vocablo se refirió a aquella universidad que maximiza su potencial de comercialización de sus ideas y que crea valor a la sociedad, siendo flexible en su organización e inserta en su entorno, ya que responde, oportuna y estratégicamente, a las exigencias del medio, sin que esto atente contra su misión académica tradicional. Pero, para hacerlo, debe modificar su cultura y su estructura organizacional, para generar respuestas ágiles que den lugar a nuevas áreas y líneas de investigación y desarrollo, que gestionen la relación con el medio. Cabe aclarar que este tipo de universidad puede ser pública o privada, basada en valores tales como la justicia social, la competencia, la libertad y la lealtad.

La innovación tiene un papel protagónico en este modelo de universidad como formadora de capital humano que la sociedad necesita. Insiste en una formación más dinámica, brindando, al medio profesional que requiera, el sistema productivo de la región en donde está inserta la universidad. Un escenario como el actual, de creciente complejidad y turbulencias, pero también de apertura a un mundo nuevo y dinámico, además de plantear riesgos abre oportunidades. Requiere un nuevo cambio con una mirada más estratégica, una gestión más atenta a la digitalización, la internacionalización, para que continúe con una concepción de universidad más emprendedora y un gobierno universitario más efectivo y transparente.

Seguramente las instituciones universitarias deberán replantearse sus modelos de gestión y académicos con vistas a construir otros

en la próxima década. Resulta muy probable, en casi todos estos modelos, que la modalidad semipresencial sea el común denominador, ya que hemos comprobado que abre nuevos horizontes en el tránsito de la cuarentena.

Los *centennials* o jóvenes de la generación Z (Vilanova y Ortega, 2017) ya se encuentran en la universidad y tienen características muy particulares: son nativos digitales, ya que nacieron con Internet y son intuitivos con las nuevas tecnologías; son prácticos, competitivos, creativos y hacen uso del *multitasking*¹¹ manejando simultáneamente la computadora, la tablet, el celular, las aplicaciones, etc. La educación tradicional pasa a segundo plano para ellos, pues prefieren opciones más prácticas, rápidas y trasladadas a la vida real. Hoy están «tirando la toalla». Las TIC tienen cada vez más presencia e influencia en la forma en la que los jóvenes estudian, aprenden, se relacionan, tienen ocio, se manifiestan individual y colectivamente e incluso piensan. En la universidad todo esto resulta importante y ha de ponerse al servicio de los estudiantes. Si no es así, esta institución dejará de tener sentido.

Como podemos ver en la Figura 2, en el siguiente listado exteriorizo algunas consideraciones para tener en cuenta en el diseño de un nuevo modelo educativo para una universidad digital:

- 1- Transformación digital
- 2- Ecosistema tecnológico
- 3- Priorizar la experiencia de los *stakeholders* en el nuevo modelo educativo
- 4- Innovación del currículo y las prácticas
- 5- Organización del trabajo
- 6- Adecuación de la comunicación

¹¹ Término utilizado por primera vez en 1965 en un documento de IBM para describir las capacidades del sistema IBM S/360, que se aplicó desde entonces a tareas humanas para hacer referencia a la capacidad que tienen las personas para realizar más de una actividad al mismo tiempo.



Figura 2. Consideraciones para el diseño de un nuevo modelo educativo para una universidad digital

La innovación como condición para la transformación digital

La innovación en la educación superior es necesaria ante este escenario. Para hacerla posible o profundizarla, se debe tomar una serie de decisiones vinculadas con una comunicación abierta, el cambio pedagógico y de estrategias de aprendizaje basado en competencias, la colaboración entre las distintas unidades académicas y de gestión, la seguridad laboral

ante los cambios que significa adoptar otras estructuras, las responsabilidades compartidas y mucho apoyo de las autoridades en los distintos niveles para avanzar en la cultura de la innovación y la creatividad, siendo los alumnos el centro de todas las iniciativas.

La innovación está generando un fuerte impacto en el rediseño de los lugares de aprendizaje, donde se sustituye el aula (como lugar físico) por espacios dinámicos. Las tecnologías hacen esto posible, de manera que

las universidades puedan maximizar sus espacios. Esto está dando lugar a una combinación, cada vez más creciente, de una formación en línea con la presencial. En este sentido, son los mismos alumnos los que lo están demandando: a ellos, los entornos digitales les ofrecen mucha comodidad.

La innovación en educación debería ocupar un lugar protagónico en la agenda. Pensar e implementar acciones que estén dirigidas a mejorar las habilidades, competencias, I+D (investigación y desarrollo) y el perfil tecnológico de nuestros educandos, para que puedan insertarse o generar emprendimientos, ayudará en la creación de estructuras educativas que no adormezcan sus capacidades. Impulsar entornos favorables para que esto ocurra propiciará la aparición de las inteligencias extraordinarias existentes, que harán contribuciones notables para el actual contexto.

Ya existen universidades y reconocidas organizaciones que los están interpretando, que trabajan con algoritmos predictivos, porque lo digital es su insumo y les ofrecen a los estudiantes carreras o formaciones específicas que despiertan su interés. Esto avanza a pasos agigantados a nivel mundial y puede interpretarse como una gran oportunidad si la institución se sitúa en la punta de lanza de la nueva necesidad, o ser lo contrario si continúa impartiendo títulos muchas veces alejados de la realidad en su oferta formativa.

Tampoco se puede desconocer que es el gran momento de las universidades virtuales. Las presenciales están girando hacia lo semi-presencial pero con mucho esfuerzo porque se debe pensar de forma diferente. No es fácil repensar la educación sin miles de metros cuadrados de aulas, espaciosas bibliotecas, libros, papel, etc. En mi opinión, hoy es imperiosa la necesidad de priorizar la inversión en la transformación digital en todos los órdenes

porque, si bien es cierto que la cuarentena terminará en el mediano plazo y probablemente se pretenda volver a la ansiada normalidad, mientras tanto ya está asomando por el horizonte una nueva disrupción, otro fenómeno se viene consolidando mundialmente: la quinta Revolución Industrial.

Los impedimentos estratégicos para la transformación digital universitaria, de acuerdo con nuestra experiencia, se vinculan principalmente con la cultura organizacional y las estructuras que provocan la reacción de las organizaciones a las disrupciones, a ritmos diferentes pero enfrentándose con desafíos únicos. Estas barreras son el resultado de una visión ineficaz e insuficiente para integrar la estructura y alinear los procesos. Estas brechas en las capacidades producen barreras para el logro de la digitalización, como paso previo a la automatización de procesos que permitirán la transformación digital *a posteriori*. Entre los principales impedimentos para el logro de la transformación digital identificamos algunos relevantes, tales como la inercia organizacional, la falta de experiencia/habilidades digitales integradas, la comunicación ineficaz entre áreas, las inversiones insuficientes en tecnología, y la ausencia de una estrategia digital coordinada. También notamos una falta de comprensión de las tecnologías emergentes, al igual que una insuficiente infraestructura de datos, una resistencia general al cambio, la falta de financiación o el presupuesto escaso, no visto como importante por el equipo de liderazgo.

No hay un líder digital; se manifiestan preocupaciones de seguridad de la información y preocupaciones regulatorias. El equipo directivo no comprende las barreras para crear una institución digital o no reconoce el potencial de lo digital, entre otras barreras. A estos impedimentos se los podría agrupar en

los que se relacionan con motivos culturales, el liderazgo y los recursos estructurales y los riesgos externos.

Es difícil implementar cambios relacionados con lo digital si la organización no está alineada y coordinada bajo este objetivo. Además, las brechas en capacidades y habilidades son un obstáculo importante para este cometido; la recopilación y análisis de datos operativos en las instituciones universitarias son críticos y también un requisito para obtener las acreditaciones ante CONEAU, aunque escasas organizaciones los utilizan en su agenda digital y los utilizan aplicando IA. En este sentido, no es común utilizar los datos estadísticos en general que proveen los *stakeholders* relacionados con las instituciones, para aprovechar nuevas oportunidades estratégicas o simplemente para utilizarlos en las analíticas. Tampoco suelen estar las personas con perfiles adecuados para ejecutar la estrategia digital, y tampoco todos los datos de los alumnos suelen ser suficientes, dado que suelen estar integrados a nivel operativo-financiero (lo cual para las universidades privadas representa un claro obstáculo). A esto se agrega la no utilización de los datos para mejorar las capacidades tecnológicas y de sistemas vigentes.

Concluyendo, podríamos agrupar a los impedimentos con los relacionados con datos, con los recursos humanos y con los conocimientos técnicos. Estas barreras son importantes de considerar a la hora de proponer el avance y lograr, así, una universidad digital. La inercia organizacional (caracterizada por la frase «siempre se hizo así»), la ineficaz colaboración interfuncional o la trazabilidad entre áreas, la resistencia organizacional general al cambio y la infraestructura, la recopilación y el análisis de datos insuficientes, entre otros, suelen ser muros difíciles de derribar si no hay una voluntad política clara.

Conclusión

El COVID-19 está actuando en el nivel superior universitario como un acelerador de cambios anticipados desde hace un tiempo, los cuales plantean nuevos retos de adaptación vinculados íntimamente con aspectos y recursos que utiliza la industria 4.0 (Suárez, 2016) en general. La estructura organizativa y la cultura organizacional constituyen el «huevo y la gallina»: si las organizaciones universitarias se plantearan la transformación digital, deberían ser consideradas con igual prioridad. Tener una visión estratégica clara, realista y que todos los estamentos de la institución se alineen tras ella es fundamental para el éxito de los esfuerzos de transformación digital. También es importante considerar que, a medida que la industria educativa adopte cada vez más esta disrupción, todo el ecosistema educativo la acompañe.

El foco de la estrategia deberá estar puesto en la experiencia del alumno, entendiéndola como la calidad de todos los encuentros del alumno con el servicio educativo que se le brinda (desde que recibió información digital, pasando por el ingreso a la universidad y el egreso). Incluye también los encuentros que experimenta en la interfaz digital como en el aula o entorno físico y los contactos con los servicios brindados. La tecnología digital es solo una parte de la experiencia del alumno. Por su parte, la pedagogía del docente deberá tener un fuerte contenido en TIC en el proceso formativo, atendiendo al perfil de los estudiantes y a sus demandas de flexibilidad y educación permanente.

Actualmente las universidades tienen numerosos inconvenientes en el recorrido de este camino, relacionados con la seguridad de la información, la aplicación de análisis y datos predictivos para mejorar la retención y graduación de los alumnos, la toma de decisiones

basadas en datos provistos por IA; así como en el liderazgo estratégico que promueva la IA y sustente la innovación de los servicios brindados. Esto permitiría el crecimiento, la financiación, la gestión de datos, una dotación de RR. HH. con habilidades específicas para la transformación digital del aprendizaje, el cual implica trabajar con el profesorado y con un liderazgo académico que impulse el uso de la tecnología en la enseñanza y las formas innovadoras para apoyar la transformación digital.

La definición de un modelo educativo para esta realidad es necesaria. En este sentido, la institución educativa debe plantearse cuestiones relacionadas con la gestión académica-administrativa, la docencia y el soporte tecnológico —como por ejemplo si manejará con sistemas y recursos propios las aplicaciones, los datos, los tiempos de ejecución, los servidores, la virtualización, el almacenamiento, las redes, o si ello será gestionado por un proveedor que brinde soluciones integradas—. Lo que es claro es que, sea cual sea el camino, en el proceso de cambio que implicará la implementación de un nuevo modelo, la presencia de la tecnología será indiscutible. El desafío está planteado.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (1996). «Teoría sociológica de la posmodernidad». *Espiral, II* (5), enero-abril, pp. 81-102.
- Castells, M. (2002). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Barcelona: Siglo XXI.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.
- Dal Molin, M., y Masella, C. (2016). «Networks in policy, management and governance: a comparative literature review to stimulate future research avenues». *Journal of Management & Governance*, 20(4), pp. 823-849.
- Didou Aupetit, S. (27 de enero de 2014). «La UNESCO y la educación superior, 2014-2017: aportes de la Reunión de Cátedras UNESCO sobre la educación superior, las TIC en la educación y los profesores». UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/UNESCO-summary-report-chairs-2014-1.pdf> [Consulta: 3 de abril de 2020]
- Drucker, P. (1969). *The Age of Discontinuity: Guidelines to our Changing Society*. New York: Harper & Row.
- Estrada Villafuerte, P. (2020). «El aprendizaje remoto enfrenta otro reto: el profesorado no está preparado para la enseñanza en línea». *Observatorio de Innovación Educativa*. Disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/profesorado-no-esta-preparado-para-educacion-online?fbclid=IwAR0T8kDtC9SrkdXGcz2ybmdK9EblmelLp hkchMPpt3oKYAge5LOoubREtw4> [Consulta: 5 de mayo de 2020]
- García-Peñalvo, F. J. (12 de mayo de 2020). «El sistema universitario ante la COVID-19: Corto, medio y largo plazo». *Universidad*. Disponible en: <https://bit.ly/2YPUeXU> [Consulta: 13 de mayo de 2020]
- Freeman, E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gines Mora, J. (2004). «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento». *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, pp. 13-37.
- Gupta, V. (2017). «The Promise of Blockchain Is a World Without Middlemen». *Harvard Business Review*. 6(3).
- Hall, M. (28 de noviembre de 2016). «The

- Blockchain Revolution: Will Universities Use It, or Abuse It?». *THE*. Disponible en: <https://www.timeshighereducation.com/blog/blockchain-revolution-will-universities-use-it-or-abuse-it> [Consulta: 13 de mayo de 2020]
- Henríquez Ordenes, F. (16 de abril de 2020). «El rol clave del profesor en la educación on line durante la crisis sanitaria». *El Universal*. Disponible en: <https://eluniversal.cl/contenido/11348/el-rol-clave-del-profesor-en-la-educacion-on-line-durante-la-crisis-sanitaria> [Consulta: 27 de abril de 2020]
- Hodges, Ch.; Moore, S.; Locke, B.; Trust, T. y Bond, A. (27 de marzo de 2020). «The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning». *EDUCAUSE Review*. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. [Consulta: 1 de abril de 2020]
- Ianni, O. (2006). *Teorías de la globalización. México: Siglo XXI*.
- Laviña Orueta, J. y Mengual Pavón, L. (coord.). (2008). *Libro blanco de la universidad digital*. Barcelona: Ariel.
- Machlup, F. (1962). *The Production and Distribution of Knowledge in the United States*. Princeton: Princeton University Press.
- Marcus, J. (23 de abril de 2020). «Will the Coronavirus Forever Alter the College Experience?». *New York Times*. Disponible en: <https://www.nytimes.com/2020/04/23/education/learning/coronavirus-online-education-college.html> [Consulta: 23 de abril de 2020]
- Mosquera, Julio (25 de abril de 2020). «Diferencias entre la enseñanza remota de emergencia, la educación on-line y la educación a distancia». *OVE: Otras Voces en Educación*. Disponible en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/345116>. [Consulta: 30 de abril de 2020]
- Schwab, K. (2016). *La cuarta Revolución Industrial*. Madrid: Penguin Random House.
- Sporn, B. (1996). «Managing University Culture: an Analysis of the Relationship Between Institutional Culture and Management Approaches», en *Higher Education*, 32, pp 41-61.
- Vilanova, N. y Ortega, I. (2017). *Generación Z: Todo lo que necesitas saber sobre los jóvenes que han dejado viejos a los millennials*. Barcelona: Plataforma.

COLABORACIONES



Entre la tecnología y la libertad: desafíos de ayer y de hoy

Between technology and freedom: challenges of yesterday and today

Cecilia E. Sturla¹

Citar: Sturla, C. E. (2020). Entre la tecnología y la libertad: desafíos de ayer y de hoy. *Cuadernos Universitarios*, 13, pp. 29-36.

Recibido: setiembre 2020

Aceptado: octubre 2020

Ensayo científico

Resumen

En su libro *El hombre unidimensional*, escrito en 1964, Marcuse cuestiona la posibilidad de la libertad en una sociedad dominada por los medios de comunicación masiva, o *mass media*, según su expresión más usual. Una sociedad satisfecha tanto en su estilo de vida como en su organización termina dejando de lado la crítica que toda sociedad necesita para avanzar. Si los macrodatos —conocidos más comúnmente como *big data*— hacen superfluos los razonamientos porque todo está contenido en la red, el hombre termina siendo el resultado de un algoritmo manejado por quienes venden esos datos al mejor postor: sea a los gobiernos o a las empresas públicas o privadas. El control de la población no surge entonces de un esquema político-económico, sino de uno más abarcativo aún: la tecnología crea necesidades para el consumo y dentro del consumo se encuentra el tiempo libre que es dominado a través de la web y de los programas «à la carte».

Palabras clave: Marcuse - big data - humanidades - trabajo - ocio

Abstract

In his book *The One-Dimensional Man*, written in 1964, Marcuse questions the possibility of freedom in a society dominated by the mass media. A society satisfied both in its lifestyle and organization, ends up leaving aside the criticism that every society needs to move forward. If big data makes reasoning superfluous because everything is contained in the network, man ends up being the result of an algorithm managed by those who sell that data to the highest bidder:

¹ Universidad Católica de Salta. Directora del Instituto de la Familia y la Vida Juan Pablo II de la misma Universidad. Profesora de Filosofía.

be it governments, or public or private companies. The control of the population does not arise then from a political-economic scheme, but from an even more comprehensive one: technology creates needs for consumption and within consumption there is

free time that is dominated through the web and programs «à la carte».

Keywords: Marcuse - big data - humanities - leisure

Introducción

En su libro *El hombre unidimensional*, escrito en 1964, Marcuse cuestiona la posibilidad de la libertad en una sociedad dominada por los medios de comunicación masiva, o *mass media*, según expresión más usual: una sociedad satisfecha tanto en su estilo de vida como en su organización, termina dejando de lado la crítica que todo grupo humano necesita para avanzar (Marcuse, 1993, pág. 32). ¿Quién puede preocuparse de criticar a la política o al sistema político cuando se tiene el estómago lleno y los espacios de la vida privada y la diversión están también satisfechos? Si «la sustancia concreta de toda libertad» (Marcuse, 1993, pág. 31) depende de la independencia de la necesidad, al tener las necesidades satisfechas, la libertad queda subsumida en las exigencias económicas para, de esta manera, seguir con la propia forma de vida sin que ningún proceso revolucionario altere ese progreso indefinido.

Una tesis similar propone el filósofo surcoreano Byung-Chul Han.

Si los macrodatos hacen superfluos los razonamientos porque todo está contenido en la red, el hombre termina siendo el resultado de un algoritmo manejado por quienes venden esos datos al mejor postor: sea a los gobiernos o a las empresas públicas o privadas ¿Es el hombre quien hace el algoritmo o es el algoritmo quien configura al hombre? Lo diferente, sostiene Han, es *lo igual*, lo que hace que todos quieran poner *like* en las publicaciones

que uniforman y están de acuerdo con lo que la sociedad requiere (Han, 2017).

Tiempo libre

¿Por qué el tiempo libre se volvió importante en las redes?

Porque siempre se lo identificó con el «ocio», es decir, con un espacio donde la libertad individual primaba sobre todas las demás cuestiones. Este ocio hace referencia a las actividades del hombre que lo conectan con su ser más íntimo, más profundo (Pieper, 1974). Es en ese espacio donde surgen las grandes preguntas existenciales, donde la imaginación, la inteligencia, el proyecto de vida, la creatividad, tienen su lugar. En este sentido, *otium*, es decir, ocio, se contrapone al *neg-otium*, al negocio, donde se desarrollan las acciones particulares y contingentes del hombre, pero que carecen de ese espacio de creatividad donde se manifiesta lo más personal y profundo de cada uno. Un hombre de negocios es un hombre ocupado en generar proyectos, inversiones, pero no tiene tiempo de detenerse en esos cuestionamientos existenciales que lo conectan con su ser más interior.

Adorno sostiene que, si antes se comprendía «tiempo libre» como «ocio», hoy se lo distingue de su opuesto «trabajo». Y en esa oposición, las fronteras se pierden, porque en parte Marx tenía razón: la sociedad burguesa transforma la fuerza-trabajo en mercancía. Por lo tanto, para que esta mercancía no pierda su

valor, también debemos contemplar el tiempo libre como mercancía².

El control de la población no surge entonces de un esquema político-económico, sino de uno más abarcativo aún: la tecnología crea necesidades para el consumo y dentro del consumo se encuentra el tiempo libre que es dominado a través de la web y de los programas «à la carte».

Si antes el problema era la búsqueda de un fundamento (ya sea metafísico, religioso, científico o lingüístico), ahora el problema pasó a ser quién ejerce el dominio de las cuestiones mecánicas de la comunicación, de la motivación y de la acción que genera la propaganda para la venta tanto de objetos de consumo, como de parámetros morales y políticos.

Solo queda definir bajo qué control quedará subsumido: si bajo el control policial, al estilo de *Fahrenheit 451*, o bajo el poder económico, que, mediante sus múltiples mecanismos, puede manejar a través del *big data* las necesidades y los intereses de todos quienes participan de las redes (Han, 2017).

La crítica de Marcuse hacia las nuevas formas de control desnuda el afán de dominio de una clase capitalista gobernada por una racionalidad tecnológica. Pero si bien Marcuse no podía anticiparse a la revolución ocasionada por Internet, sí pudo anticipar sus elementos más nocivos: «En virtud de la manera en que ha organizado su base tecnológica, la sociedad industrial contemporánea tiende a ser totalitaria» (Marcuse, 1993, pág. 33).

Cuando se aproximan elecciones en un país, solemos decir que el partido gobernante tiene una ventaja sobre la oposición, porque tiene el «aparato» del Estado a su favor. Y «aparato» es un objeto que sirve para desarrollar un trabajo o función determinada, por lo que, a través de diferentes mecanismos de control, puedo programar el «aparato» a los fines que quiera. Esto es, el poder totalizador de la tecnología queda evidenciado no solo en las políticas económicas (progresan únicamente los que se amparan bajo el sistema determinado) sino y, sobre todo, en el uso del tiempo libre de los ciudadanos. Por ello el *big data* se convierte en un instrumento con poderes cuasi infinitos a la hora de influir en las actitudes y preferencias³.

Dominio y alienación

La manera de pensar, inclusive los mismos temas a pensar son fagocitados por el esquema en el que están inmersos: los *mass media* (tanto la televisión, como la radio, como Internet) imponen un problema, todos los individuos nos creemos libres y por lo tanto opinamos de cualquier tema (y por consiguiente se ejerce la libre expresión) y así, a pesar de que muy poca gente conoce del tema en cuestión, todos ejercemos el derecho a opinar. Una vez impuesto el tema, el problema es determinar qué es lo justo y lo injusto. Pero el sistema ya dio su veredicto, y aquel que esté en contra de ese veredicto, es pasible de las críticas más lapidarias. Está prohibido disentir con el poderoso. Este

² «Si es válida la idea de Marx de que en la sociedad burguesa la fuerza de trabajo se transforma en mercancía y, por tanto, el trabajo se convierte en cosa, la expresión hobby entraña la siguiente paradoja: esa actividad que se entiende a sí misma como lo contrario de toda cosificación, como reserva de vida inmediata en un sistema global absolutamente mediato, también se cosifica, a la par que el fijo límite entre trabajo y tiempo libre. En este se continúan las formas de la vida social organizada según el régimen de la ganancia.» (Adorno, 1993, pág. 56)

³ Véase la influencia de Facebook sobre las elecciones de Estados Unidos contribuyendo a la victoria de Donald Trump. En: https://elpais.com/internacional/2016/12/06/mundo_global/1481046974_198482.html

esquema hegeliano en su estructura (*die Weltgeschichte ist das Weltgericht*) marca entonces el totalitarismo de los sistemas tecnocráticos de comunicación. Queda definir entonces quién o quiénes gobiernan: ¿el Estado?, ¿las compañías transnacionales?

Con un celular abierto a la red sin control desde los 12 años, el adolescente promedio va construyendo un cúmulo de ideas que no provienen de su entorno, ni siquiera de su familia, sino de sitios que, sin necesidad de chequear las fuentes, van moldeando formas de pensamiento, eslóganes morales que se repiten de manera irreflexiva y banal. Es lo que Marcuse llama «el carácter racional de su irracionalidad» (Marcuse, 1993, pág. 39).

¿Cuál es la línea divisoria entre información y manipulación? Este tema no es nuevo: es fácil dirigir a una masa de gente que se deja llevar por la marea. Basta solo con mover las pasiones con un discurso encendido o con una propaganda medida en sus mínimos detalles. Por eso, para Platón y Aristóteles, la Retórica debe estar unida a la moral. Caso contrario, corre el riesgo de que sea utilizada para la manipulación de las masas. Hoy no es muy distinto de ayer: *panem et circens*, pasando por el aparato propagandístico de Göbbels y en alguna medida el cine *on demand* y las redes sociales (Han, 2017).

Aborto, eutanasia, educación sexual: temas difíciles, duros, en los cuales todos participan de manera activa para llevar a la audiencia a formar una opinión unívoca sin posibilidad de disenso. ¿Dónde queda entonces la libertad de conciencia, la libertad de prensa y la libertad de expresión? ¿A partir de qué principios los individuos opinamos sobre un tema y si ese tema está en contra del *statu quo*, qué mecanismos tenemos para expresarlo? El control social pasa a la tecnología y así todo está medido hasta el hartazgo: la audiencia manda, pero

la audiencia se caracteriza por su volatilidad y volubilidad. Es una audiencia que, dada la velocidad de la comunicación, queda anestesiada para razonar. Todo mensaje se atomiza en fragmentos etarios y a través de los mecanismos de control, fácilmente manejables si se ejerce presión sobre el «aparato». El control social pasa por generar nuevas necesidades, por igualar las condiciones sociales desde los *mass media* y la tecnología. El mismo instrumento que comunica una noticia es el que manipula la venta de mercaderías y las opiniones a través de un eficaz y apabullante estudio psicológico para poder vender sea un reloj, sea la imagen de un político, sea una carrera universitaria.

En esta velocidad descontrolada para el consumidor, pero controlada por poderes intangibles, el juicio crítico y la capacidad de discernir se encuentran sometidos a una gran prueba: porque si la «libertad interior» no es tomada en cuenta, si ese espacio privado «en el cual el hombre puede convertirse en sí mismo y seguir siendo ‘él mismo’» (Marcuse, 1993, pág. 40) desaparece del horizonte, entonces la libertad queda como una pantalla en la era tecnocrática.

La ideología se hace entonces más fuerte aún: pero ya no por una clase opresora sobre otra oprimida que se impondrá por la fuerza de las armas, sino que, en silencioso y tácito acuerdo, adoctrina a las masas que, incapacitadas de discernir lo bueno de lo malo, se dejan llevar por lo que dicen las redes, la televisión, la radio. Es esta ideología la que impone formas de pensar, de estar de acuerdo, de disentir, de formar una «falsa conciencia» que termina convirtiéndose, de acuerdo con Marcuse, en una «verdadera conciencia» (Marcuse, 1993, pág. 41). Pero lo «verdadero» no es más real ni más verdadero que lo «falso», por lo que podemos plantearnos con justa razón, si no somos como los hombres encerrados en

la caverna⁴ que, imposibilitados de ver más allá de las sombras, nos conformamos con una realidad queriendo creer que lo que vemos es lo que es. Porque, ¿qué es lo real y qué lo virtual en esta sociedad mediatizada por los macrodatos? ¿Somos libres al elegir, si nuestros gustos nos los anticipa la web 3.0? De alguna manera Platón intuyó el riesgo que corremos los seres humanos al creer que las sombras en la caverna son verdaderas. Y los prisioneros encerrados en ella, por comodidad o pereza de ir más allá de lo meramente sensitivo, confunden lo verdadero con lo aparente. Tenemos entonces una sociedad que, alienada en sus gustos e intereses, acaba aceptando las «necesidades represivas», «por ignorancia y por derrotismo» (Marcuse, 1993, pág. 35).

El progreso técnico corre demasiado rápido para la mente del hombre que aún piensa desde los procesos y las relaciones. Los cambios no son asimilados desde una postura vital, sino que son tomados como vienen, sin poder discernir entre la bondad o maldad (o también neutralidad) del cambio mismo. Las nuevas tecnologías, por ser «nuevas», deben ser tomadas sin más, dejando al hombre a merced de las corporaciones que imponen esas tecnologías para sus propios fines.

Y así como la política exige al partido obediencia, las redes exigen al hombre obediencia a sus formas, a su vocabulario, a su prepotencia omnívoda. Twitter, Instagram, Facebook, LinkedIn, todas las redes sociales exigen renovar contenidos, comentar de todo, no importa si se sabe o no del tema a tratar. Lo importante es figurar, estar en el comentario, ver la cantidad de *likes* que se obtienen de una vida que presume de ser auténtica. Porque no puede ser tal una vida si no se tiene tiempo para ser uno mismo, para vivir la

vida y tomar las decisiones por uno y desde uno. No por la opinión de esa masa amorfa que conforman las redes sociales.

Volver a uno mismo

Los griegos entendieron el conocimiento de sí como base y fuente del pensamiento filosófico: «conócete a ti mismo», frase que estaba tallada en la entrada del Oráculo de Delfos. Sin la posibilidad de refugiarse en su yo interior, a través de lo cual el hombre es más sí mismo, la masa acrítica ejercerá su poder hipnótico dejando desprovisto el horizonte de razón y de ser.

Solo quien sabe ser desde uno puede volver a sí mismo a pesar de la fugacidad del mundo circundante. La tecnología nos envuelve de manera tal que, si no aprendemos a separarnos de ella, corremos el riesgo de alienarnos en ella y pensar como ella.

Leer a Marcuse hoy es adentrarse en las consecuencias de la descripción hecha con tanta anticipación. Toda la Escuela de Frankfurt, con sus matices, logró dar un diagnóstico de la segunda mitad del siglo XX. Tanto la *Dialéctica de la Ilustración* de Adorno y Horkheimer, como *El hombre unidimensional*, muestran rasgos de esta sociedad opulenta, que Byung-Chul Han retoma y exagera. Donde hay mucho estímulo externo termina habiendo poca vida interior, poca libertad interior. El narcisismo provocado por la sociedad de consumo deja la exterioridad como anzuelo para pescar a quienes no pueden o no reconocen que la vida interior es previa a la exhibición frenética de todos los estados anímicos de las personas individuales.

Quizás la debilidad de la Escuela de Frankfurt no estuvo tanto en su diagnóstico cuanto en las salidas de esta sociedad opulenta.

⁴ Platón, *La República*, L. VII, 514a

Y la salida del letargo (Komar, *La salida del letargo*, 2014), de la tiranía del *big data*, no es otra que el encuentro con las personas, el reflexionar sobre el proyecto de vida y ese proyecto de vida no puede darse sin los demás. La relacionalidad, la reciprocidad, la gratuidad, los vínculos, el contacto personal, nos hacen más humanos. No podemos volver atrás con la tecnología, no estaría bien que lo hiciéramos. Pero sí hoy más que nunca es necesario volver a las fuentes de nuestra propia humanidad, volver a pensarnos a nosotros mismos como espíritus encarnados que necesitamos del contacto real, vital con el otro. Y ese otro es justamente un «otro» que nos impulsa a crecer, a creer, a confiar y a entregarnos gratuitamente por mi bien, por su bien, por el bien de la sociedad.

Cualquier institución necesita de la tecnología. Pero es el hombre el que debe dominar la tecnología. La inteligencia artificial representa un peligro latente si es que pensamos que somos inferiores a la propia creación del hombre. Allí hay un elemento que nos impulsa a tomar el control sobre los inventos humanos. Las instituciones formadoras, desde la escuela hasta la universidad, tienen una responsabilidad primordial en la formación del juicio crítico, en la formación integral del hombre, para que las herramientas tecnológicas, tan útiles a la hora de educar, no pasen a ser el fin y dejen de ser un medio. Porque la finalidad de la educación de la persona es que esa persona sea feliz y plena, fin que trasciende a toda institución educativa.

El problema de nuestra sociedad de con-

sumo manejada por los macrodatos es que tendemos a sustituir el intelecto divino por el humano⁵, y allí perdemos el foco, perdemos nuestro lugar, porque fácilmente podemos desligarnos de la responsabilidad que implica tener tantos datos en nuestras manos... y el afán de poder y de control es un riesgo latente que no podemos desoír.

Los sistemas tecnológicos son solo eso: sistemas; circuitos hechos por el hombre para optimizar recursos, afianzar conocimientos, facilitar el intercambio y las comunicaciones. Pero si no hay seres humanos que piensen, sientan, se conmuevan, queden afectados por el otro, el sistema se convierte en un aparato de opresión más que de liberación. Lo «personal», los vínculos encarnados, son irremplazables. Eso es un hecho. Negarlo sería un suicidio.

Por ello, las humanidades son tan necesarias en cualquier institución. Porque nos recuerdan que detrás de todo invento del hombre, deben estar el hombre y su trascendencia, su felicidad que va más allá de los *likes* del momento. Tenemos una responsabilidad fundamental: dejar una mejor sociedad a las generaciones que vienen. Y esto no se puede lograr sin pensar en el bien del otro en tanto otro, del bien común y de la vida que trasciende a los sistemas.

Lo propiamente humano es personal: *cor ad cor loquitur*, esto es, el corazón le habla al corazón. Podemos tener un complejo y potente sistema, capaz de reemplazar la labor humana; pero ningún sistema podrá dar cobijo al hom-

⁵ Con la «muerte de Dios», Nietzsche anticipó las consecuencias: «¡Dios ha muerto y nosotros somos quienes lo hemos matado! ¿Cómo nos consolaremos, nosotros, asesinos entre los asesinos? Lo que el mundo poseía de más sagrado y poderoso se ha desangrado bajo nuestro cuchillo. ¿Quién borrará de nosotros esa sangre? ¿Qué agua podrá purificarnos? ¿Qué expiaciones, qué juegos nos veremos forzados a inventar? ¿No es excesiva para nosotros la grandeza de este acto? ¿No estamos forzados a convertirnos en dioses, al menos para parecer dignos de los dioses? No hubo en el mundo acto más grandioso y las futuras generaciones serán, por este acto, parte de una historia más alta de lo que hasta el presente fue la historia» (Nietzsche, *La Gaya Ciencia*, 2003).

bre si no está pensado para el hombre, para que este tenga una vida mejor, plena, donde pueda proyectar su vida desde sí mismo, desde sus afectos y en función del bien común, donde el amor y la paz sean la causa primera y última de estos sistemas. Podemos optimizar las comunicaciones, pero si detrás de las comunicaciones no nos conmueve el hombre con quien nos estamos comunicando, nuestros sistemas se convierten en instrumentos mecánicos y, por ello mismo, despersonalizados.

El gran desafío de nuestra sociedad es apostar por el progreso, por la tecnología, y con el mismo ímpetu, apostar por lo humano, por educar en el juicio crítico, por fomentar ámbitos educativos donde el disenso sea una oportunidad para ampliar horizontes de comprensión, de amor y contención social. Para cuidarnos a nosotros mismos y a las personas que formamos esta sociedad de la que somos parte.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1993). *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Aristóteles. (1985). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos.
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Komar, E. (2001). *Los problemas humanos de la sociedad opulenta*. Buenos Aires: Ediciones Sabiduría Cristiana.
- Komar, E. (2008). *Curso de Metafísica: Inmanencia y trascendencia*. Buenos Aires: Ediciones Sabiduría Cristiana.
- Komar, E. (2014). *La salida del letargo*. Buenos Aires: Sabiduría cristiana.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional, Ensayo sobre la ideología de la sociedad avanzada*. Buenos Aires: Planeta Agostini.
- Nietzsche, F. (2003). *La Gaya Ciencia* (2003 ed.). (P. G. Mantua, Trad.) Barcelona: El Barquero.
- Nietzsche, F. (2008). *El nacimiento de la tragedia* (10° ed.). (E. K. Navascués, Trad.) Madrid: Biblioteca Edaf.
- Pieper, J. (1974). *El ocio y la vida intelectual*. Rialp: Madrid.
- Platón. (1993). *La República o el Estado* (Vigésimo cuarta ed.). (M. Candel, Trad.) Madrid: Espasa Calpe.
- Th. W. Adorno y M. Horkheimer . (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. (J. J. Sánchez, Trad.) Madrid: Trotta.

Educación en el humanismo solidario. Los retos para la educación universitaria católica

Educating in solidary humanism. The challenge for Catholic university education

Laura Noemí Urbina Valor¹

Citar: Urbina Valor, L. N. (2020).
Educar en el humanismo solidario.
Los retos para la educación universitaria católica. *Cuadernos Universitarios*, 13, pp. 37-48.

Recibido: setiembre 2020
Aceptado: octubre 2020

Ensayo científico

Resumen

Este trabajo se propone realizar una reflexión acerca de los retos de la universidad católica para cumplir su actual misión educativa a partir de los aportes que efectuó al mundo la encíclica *Populorum Progressio*, con el concepto de desarrollo humano integral y solidario, y de los lineamientos propuestos en *Educar al humanismo solidario. Para construir una «civilización del amor». 50 años después de la Populorum progressio* (Congregación para la Educación Católica, 2017). El reto que se presenta a la universidad católica es poner en el centro de la educación la relación con la persona concreta y real a través de sus tres funciones sustantivas. Se propone para ello trabajar con líneas de reflexión prioritarias, promover la unidad de los conocimientos, el trabajo interdisciplinario y el diálogo constante con la cultura y las ciencias, generando así un proyecto ético integral universitario y un modelo pedagógico como el de la pedagogía de la alteridad, entre otros.

Palabras clave: desarrollo humano integral - humanismo solidario - educación universitaria católica - alteridad - reflexión

¹ Universidad Católica de Salta (UCASAL). Profesora de Filosofía y Licenciada en Psicopedagogía. Se desempeña como jefa del Departamento de Filosofía y Ética del Vicerrectorado de Formación. Es profesora de Ética Profesional y de Responsabilidad Social en carreras de la UCASAL. Ha integrado equipos de investigación del área de la ética y ha dictado cursos en relación a esa disciplina y a la responsabilidad social empresarial. Se desempeñó en comisiones como la de Ética Aplicada y la de Responsabilidad Social Universitaria. lurbina@ucasal.edu.ar

Abstract

This work aims to make a reflection about the Catholic university challenges in order to fulfill its current educational mission based on the contributions made to the world by the encyclical *Populorum progressio*, with the concept of integral human development and solidarity, and the guidelines proposed in *Educating for a Humanism of Solidarity. To Build a «Civilization of Love». 50 Years After Populorum progressio* (Congregation for Catholic Education, 2017). The challenge presented to the Catholic university is to place at the center

of education the relationship with the concrete and real person through its three substantive functions. To this end, it proposes to work with priority lines of reflection, promote unity of knowledge, interdisciplinary work and constant dialogue with culture and science, thus generating an integral ethical university project and a pedagogical model such as the pedagogy of otherness, among others.

Key words: integral human development - Humanism of Solidarity - Catholic university education - otherness - reflection

Introducción

Este trabajo se propone realizar una reflexión acerca de los retos de la universidad católica para cumplir su misión educativa en la actualidad; misión expresada en la carta apostólica *Ex Corde Ecclesiae* (Juan Pablo II, 1990) sobre las universidades católicas.

Con este propósito, se consideran los valiosos aportes que la encíclica *Populorum progressio* efectuó al mundo, con el concepto de desarrollo humano integral y solidario, de todo el hombre y de todos los hombres; concepto de gran fecundidad a pesar de las variaciones de las condiciones culturales, socioeconómicas y políticas y en el desarrollo del conocimiento científico-técnico ocurridas en el mundo desde el momento de su publicación.

Se consideran, además, los lineamientos para la educación propuestas en el documento *Educación al humanismo solidario. Para construir una «civilización del amor». 50 años después de la Populorum progressio* (Congregación para la Educación Católica [CEC], 2017), que moviliza a las instituciones educativas católicas en la generación de respuestas en el contexto actual.

Con estas premisas, se pretende reflexionar sobre las cuestiones implicadas en la búsqueda

de caminos para realizar la misión educativa encomendada por la Iglesia a las universidades católicas, buscando a partir de la antropología cristiana los caminos formativos que permitan dar respuestas al hombre concreto, en las coordenadas actuales, a fin de trazar claras líneas de acción y un proyecto educativo consensuado, integral, ético, basado en la escucha sincera de la voz del otro; pero con firmes bases en la identidad que le es propia.

Desarrollo humano integral y solidario

La carta encíclica *Populorum progressio*, del papa Pablo VI, promulgada el 26 de marzo de 1967, llamaba la atención sobre el carácter mundial que había adquirido la cuestión social, haciendo un llamado a favorecer el desarrollo integral del hombre y el desarrollo solidario de la humanidad a través de acciones concretas.

El desarrollo puede ser entendido de diferentes modos. Entonces, cabe la pregunta: ¿cuál es el concepto de desarrollo propuesto en la encíclica? De hecho, no se trata de un concepto basado en lo económico, enfoque tan difundido en la época en que fue escrito este documento. Sino que se trata de aquel que tiene por centro al hombre, que busca que el

hombre sea más hombre y que reconoce que «hacer, conocer, y tener más para ser más: tal es la aspiración de los hombres de hoy» (p. 6). Y, por ello, sostiene que el verdadero desarrollo consiste en «el paso para cada uno y para todos, de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas» (p. 20). Destaca, además, otro aspecto no menos importante y es que no existe plenitud humana sin Dios como horizonte de sentido, porque la persona está llamada a la trascendencia, a lograr su plenitud en Dios. De allí que en la *Populorum progressio* se integran la *visión humana*, ya que el centro es el ser humano, y la *visión cristiana*, porque no hay verdadera plenitud sin Dios.

Por lo tanto, en la encíclica se puede notar que el desarrollo, para que sea auténtico, necesariamente tiene que ser integral, «de todo el hombre y de todos los hombres» (p. 42). Constituye una vocación, porque es un llamado que proviene de lo profundo del ser humano, pues existen en él potencialidades que debe hacer crecer, fructificar, como ser libre y responsable. A su vez, solo es posible que se realice a sí mismo superándose; por lo que ese desarrollo tiene que estar abierto a Dios como su fin último, para el logro de la plenitud humana.

Esas son las bases para que se pueda hablar de *desarrollo humano integral*, auténtico, y este es el sólido fundamento sobre el cual se puede desplegar el *desarrollo solidario* de la humanidad. Este es el gran aporte que realiza la encíclica a la reflexión ética de su tiempo y de la posteridad.

Líneas centrales de la propuesta educativa de la Iglesia

Considerando estos conceptos tan importantes de la *Populorum progressio*, en septiembre de 2017, la Congregación para la Educación Católica presentó en el Vaticano el documento:

Educar al humanismo solidario. Para construir una «civilización del amor». 50 años después de la Populorum progressio.

En su introducción, señala que nos encontramos ante un proceso de cambio epocal, en el que se pone en evidencia un humanismo decadente, el cual con frecuencia se basa en el paradigma de la indiferencia. Resalta, por ello, la necesidad de que el humanismo solidario sea realmente vivido y testimoniado.

Sostiene que, en estas nuevas condiciones que nos toca vivir, toman especial relevancia las palabras de Benedicto XVI en la carta encíclica *Caritas in veritate*, respecto a que hoy la cuestión social se torna en una cuestión antropológica; por lo que la educación en estos tiempos tiene un papel fundamental e imposterizable.

A partir de estas premisas, se plantean en el documento las líneas centrales de la propuesta educativa de la Iglesia: la humanización de la educación, la cultura del diálogo, la globalización de la esperanza, el logro de una verdadera inclusión y la construcción de redes de cooperación.

Pero ¿qué significa humanizar la educación? Significa poner a la persona en el centro de la educación, considerando que educar es un proceso a través del cual esta puede desarrollar sus actitudes y vocación, pero en un marco de relaciones dentro de una comunidad viva, unida a un destino común, de modo tal que le permita contribuir a la vocación de la propia comunidad. Significa, entre otras cosas, que la educación tiene que estar al servicio del cuerpo social, que ofrece lugares de encuentro y confrontación, que produce comunión y experiencias de compartir.

En un mundo caracterizado por la multiculturalidad, el documento expresa que se necesita una cultura del diálogo. Es decir, que el diálogo se lleve a cabo en un marco ético, de

libertad e igualdad, con una actitud formativa, con reconocimiento de la dignidad de los interlocutores y con la intención de construir puentes en la búsqueda de respuestas. En ese sentido, el humanismo solidario tiene un papel importante en la formación de ciudadanos dialogantes, en la actitud de encuentro en las diferencias, en un marco de valores que esté presente en los programas formativos.

No obstante, la misión propia de la educación al humanismo solidario es la globalización de la esperanza. En efecto, se trata de una tarea específica de la educación cristiana, porque se sitúa en la dinámica de hacer crecer, de dar la vida, germen de esperanza. Es preciso tener en cuenta, en este sentido, que el hombre puede ser redimido por el amor; no por la ciencia. Pero las ciencias, informadas por la caridad, pueden ayudar al hombre a la búsqueda de sentido. Por eso la necesidad de que la enseñanza de las ciencias sea efectuada con vistas a la «conciencia de un universo ético».

Precisamente, en el seno de las relaciones educativas, se tiene que enseñar el amor cristiano y es a partir de allí donde se puede desarrollar el bien común e impulsar no solo la realización personal, sino también la del género humano.

Globalizar la esperanza es considerar las posibilidades que esta trae, pero también la exclusión a que puede llevar; por eso es necesaria una globalización con visión y esperanza.

Otra de las grandes metas de la educación es la inclusión. En este sentido, el documento advierte que hoy conocemos, por el progreso científico y técnico, que las decisiones que se toman no solo afectan la forma de vida actual, sino también la existencia de las personas del futuro (CEC, 2017, p. 21). Se precisa, entonces, expandir los límites de solidaridad y asumir una perspectiva más amplia respecto al bien común, a partir de una concepción ética del universo.

Esto plantea una tarea importante a la educación basada en el humanismo solidario, que consiste en favorecer la construcción de una cultura fundada en una ética intergeneracional; y, a la vez, un reto especial para las universidades, ya que a través de sus programas académicos se tendrían que desarrollar las competencias necesarias para la toma de decisiones en relación con la sostenibilidad y con las necesidades de las futuras generaciones.

La inclusión presenta otro reto a la educación, que consiste en considerar la solidaridad con las generaciones precedentes. Ello demanda la formación de una conciencia histórica, que rescate la conciencia de unión entre las diferentes generaciones y considere que la forma en que nuestros antepasados superaron sus dificultades y desafíos también puede servir para el presente.

La última meta que subraya la carta es en relación con las redes de cooperación. Se plantea la necesidad de generar dinámicas incluyentes y la socialización del humanismo solidario a través de redes de cooperación, donde los actores educativos desarrollen actitudes colaborativas. Hay un llamado especial en relación con las universidades, a generar investigaciones colectivas en diferentes áreas del conocimiento, a desarrollar investigaciones que involucren docentes, jóvenes investigadores y estudiantes y redes de cooperación con otras áreas no educativas. Esta colaboración también tendría que darse entre las diferentes instituciones académicas nacionales e internacionales, sea de investigación o de servicio.

Retos de la de la universidad católica para cumplir su misión educativa

Ahora bien, lo expresado por la Congregación para la Educación Católica plantea desafíos insoslayables a las instituciones educativas

católicas para educar en el humanismo solidario, en un mundo atravesado por cambios sociales, culturales, políticos, económicos, medioambientales, y en donde incluso se discute la idea de lo humano.

La universidad católica «mantiene con la Iglesia una vinculación, que es esencial para su identidad institucional» (*Ex Corde Ecclesiae* [ECE], n.º 27). Y la «misión fundamental de la universidad es la constante búsqueda de la verdad mediante la investigación, la conservación y la comunicación del saber para el bien de la sociedad» (ECE, n.º 30).

De acuerdo con la *Ex Corde Ecclesiae*, la finalidad del quehacer de las instituciones universitarias católicas es lograr una presencia pública, continua y universal del pensamiento cristiano en todo esfuerzo tendiente a promover la cultura superior.

La universidad católica está llamada a asumir los grandes retos para cumplir con su misión específica y para poder aportar al mundo actual a partir de una educación basada en la perspectiva del humanismo integral y solidario, en la construcción de la «civilización del amor».

La pregunta que surge, entonces, es ¿cómo llevar a cabo el humanismo integral y solidario desde la universidad? ¿De qué modo esta podría contribuir al logro de un desarrollo humano integral, armónico, orientado, que responda a las necesidades sin generar desequilibrios?

Si partimos de una visión de la universidad con una perspectiva basada en un fuerte compromiso con el desarrollo humano —entendido como desarrollo integral y solidario— una cuestión a clarificar como comunidad es cuál

es el futuro que se desea para la humanidad, para poder proyectar y orientar una educación posible.

En relación a esto último, es interesante rescatar el pensamiento del filósofo Jacques Maritain, quien destaca la necesidad de ser consecuentes con las nuevas condiciones históricas, conservando los principios de una civilización que sea vitalmente cristiana, pero traducida a las nuevas condiciones. De acuerdo con ello, el humanismo de hoy tendría que centrarse en la «rehabilitación de la criatura en Dios» (Maritain, 1999, p. 104)².

Partimos, entonces, del reconocimiento que existen en el mundo transformaciones que alcanzan diversas dimensiones y que exigen análisis y clarificación. Entre ellas se encuentran los cambios en las identidades individuales y sociales, producidos por las tecnologías del cuerpo y del yo, las desestructuraciones culturales y las biotecnologías, las nuevas ideas acerca del cosmos, la naturaleza y los límites (o su ausencia) del conocimiento científico y de la tecnología.

Los procesos de cambio presentan también aspectos ambiguos, como la tendencia a la mundialización y el resurgimiento de nacionalismos y racismos, el crecimiento económico y la marginación social. Nos encontramos con la lógica de un modelo economicista (un *orden mundial* basado en un sistema económico mundial), un modelo de desarrollo único, un proceso de globalización tecnológico y cultural, que privilegia comportamientos como la posesión, la acumulación, el individualismo, con el consiguiente empo-

² Idelfonso Camacho explica, en su artículo «*Populorum progressio*: desarrollo integral y humanismo cristiano», que para Maritain la construcción de la ciudad temporal no constituye una obra divina que el hombre tiene que realizar en la Tierra, sino que se trata de una obra humana a realizar en la Tierra con sus propios medios y su trabajo, bajo la inspiración del amor. Este es el humanismo integral o teocéntrico, cuyas características son opuestas al liberalismo o al humanismo antropocéntrico.

brecimiento de la existencia y la subvaluación de las dimensiones afectivas, estéticas, éticas y las espirituales en general.

Hoy también es posible conocer muchas de las consecuencias positivas o negativas que el obrar humano podría tener para la humanidad presente y las generaciones futuras. Todo esto requiere repensar la realidad, ya sea en sus valores e ideas, como en las repercusiones que estas tienen en los aspectos sociales, económicos, políticos, y medioambientales de diferente signo que están presentes e influyen en la forma de vida de todos los pueblos.

En los momentos actuales de la humanidad, las relaciones con el otro se ven signadas por sentimientos y experiencias de hostilidad, por el aislamiento y la soledad y el debilitamiento de vínculos reales y desinteresados. Aparecen los resentimientos y la desconfianza entre grupos, las rivalidades y agresiones y la dificultad de las relaciones interculturales.

Por ello, la universidad como comunidad «en salida» tiene un quehacer impostergable: promover la reflexión sobre las grandes cuestiones que enfrenta la humanidad «atreviéndose a llegar a todas las periferias que necesitan la luz del Evangelio» (*Evangelii gaudium*, n.º 20), en un diálogo permanente con la realidad; pues, como institución formadora, es el ámbito privilegiado para generar las propuestas que reclama el mundo actual, que ayuden al hombre a entender esa realidad y a saber responder a los retos que esta le plantea, contribuyendo a su crecimiento hacia una responsabilidad común por el bien de todos.

Especialmente en las universidades católicas se hace indispensable considerar la existencia de la tensión dialéctica entre cultura y cristianismo. Por tal motivo, será necesario promover un diálogo fecundo entre fe y cultura, entre revelación y problemas humanos; ya que esto permitirá que se generen respuestas

que sean respetuosas y coherentes con la dignidad humana y que estén en sintonía con los valores del Evangelio.

Se precisa entonces que, desde las instituciones académicas, se trabaje por una cultura de la solidaridad, que contribuya a una vida más digna, coadyuvando a la eliminación de la pobreza y de los problemas humanos que ella acarrea; de manera comprometida en la consecución de una mayor justicia social, luchando para cambiar los sistemas sociales basados en el egoísmo y no en el altruismo; denunciando aquellas lógicas de justificación con las que se intenta legitimar las desigualdades sociales.

Otro de los grandes desafíos a afrontar es, justamente, la diversidad de información, de opiniones y de posiciones que ofrecen las culturas y las nuevas tecnologías.

La universidad deberá marcar rumbos, mostrar caminos posibles en ese «aprender a ser»; porque le toca actuar en un mundo marcado por la tendencia al «tener más», donde se privilegia frecuentemente una visión materialista y fragmentada de la realidad y que anula el concepto de verdad absoluta y universal —supuesto posmoderno—, sosteniendo que cualquier mirada de la realidad posee el mismo crédito. Tendrá que evitar toda forma de deshumanización, en una cultura con grandes contradicciones, donde a menudo surgen posiciones que, bajo la apariencia de la defensa de derechos, tienden a desvalorizar al ser humano, tratándolo como un objeto.

Líneas o propuestas de acción posibles

Una de las formas que se propone para que la universidad católica cumpla con esta tarea es generar «líneas de reflexión prioritarias» que atraviesen sus funciones propias, estableciendo un diálogo constante y fecundo

con la cultura y las ciencias; considerando la necesidad de ir formando un liderazgo intelectual en esos ámbitos.

Las líneas definidas institucionalmente como ejes, como fruto de la reflexión conjunta, deberían referirse a cuestiones prioritarias y que no son posibles de soslayar; tales como la relación de la ciencia y la tecnología con la vida humana, la degradación del medio ambiente natural y humano, la manipulación genética, las problemáticas de la vida social, de índole local, regional o humana, en general, entre otras. El objeto sería promover la reflexión, la investigación y la acción, así como un modo de pensar y de sentir que implique disposición para el encuentro con el otro, la tolerancia, la empatía; denunciando aquellas actitudes contrarias a la consideración de la condición humana y a una convivencia armoniosa.

Estas líneas de reflexión prioritarias tendrían que ser incorporadas y estar presentes tanto en los programas de estudio de la formación de grado y posgrado como en los proyectos de tesis, en jornadas y diferentes propuestas académicas, en distintos foros y ámbitos de discusión, ya sea hacia dentro de la universidad como hacia la comunidad. Y, además, tendrían que trabajarse en los proyectos de investigación, preferentemente interdisciplinarios, cuyos resultados generen conocimiento y abran propuestas. Sería preciso que estos involucren a docentes y alumnos, dando lugar a redes cooperativas, en las que participen miembros de diferentes universidades, nacionales e internacionales. Asimismo, sería preciso que se convocara a participar en proyectos compartidos a distintos sectores de la comunidad, para buscar respuestas en un marco ético a las profundas cuestiones que atraviesan a la sociedad, con los parámetros del respeto, la justicia, la solidaridad y la responsabilidad en relación a las actuales y futuras generaciones.

Frente a la diversidad de información, de opiniones y de posiciones que presentan las nuevas tecnologías, se torna imprescindible que se habiliten ciertos espacios de diálogo y discusión que posibiliten una manera de acercarse al conocimiento, una visión de la realidad, una forma de construir saberes y actitudes, de producir y transformar; que permitan e impulsen la generación de proyectos individuales y colectivos que surjan en el seno de la universidad o que sean promovidos por ella.

Pero también es necesario lograr la integración del saber, pues se tiene que tener en claro que «repensar la educación significa, ante todo, promover *la unidad de los conocimientos* como antídoto a la fragmentación y al panorama sociocultural desintegrado» (Zani, 2019). La integración del saber no consiste en sostener una posición ecléctica. Lejos de ello, implica que la comunidad universitaria asuma la búsqueda de la unidad del conocimiento y de la verdad, haciéndose presente en sus funciones sustantivas. Por eso, también es importante propiciar el diálogo fe-razón, considerando la «inculturación de la fe y la evangelización de las culturas» (Versaldi, 2017, p. 19).

Desde la función de la docencia —sin excluir las otras funciones—, una de las tareas primordiales será «enseñar a pensar», para formar personas autónomas, con sentido crítico y conciencia social, que puedan tomar decisiones prudentes y manifestar coherencia entre el pensamiento y la acción, para así ser capaces de contribuir a la transformación creativa de la sociedad. Esto significa, entre otras cosas, enseñar a asumir la defensa de la dignidad de la persona y su desarrollo y a practicar dicha defensa con acciones específicas.

En esa línea, una preocupación primordial de la universidad para avanzar en humanidad, en este hacerse más humano, sería generar tanto una especial sensibilidad hacia la situa-

ción personal del ser humano concreto, considerando sus sufrimientos físicos y morales, sus sentimientos, ilusiones y esperanzas, como también una sensibilidad para identificar tendencias sociales y de cualquier índole que atenten contra el bien de las personas. La incorporación de un centro de asesoría psicológica o de conversatorios sobre temas específicos son algunas de las acciones posibles en este ámbito, además del trabajo de la pastoral universitaria y de la coordinación de espiritualidad.

Pensar la formación universitaria implica no solo pensar un plan de estudios, la elaboración de la currícula, sino también considerar qué tipo de relación tendría que establecerse entre docente y alumno para que se pueda hacer efectiva la enseñanza. Enseñar es «un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor» (Davini, 2008, p. 17); donde quien enseña trata de transmitir un saber, una práctica considerada culturalmente válida, que ayude al desarrollo de las personas, a la formación de buenos ciudadanos y que sea valiosa desde un punto de vista ético. En este sentido, siempre la enseñanza responde a intenciones y es una acción conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo. Por ello, no pueden entrar en contradicción los propósitos explícitos del docente y el modo en que enseña.

Tiene especial significación, desde esta perspectiva, el diálogo con los jóvenes estudiantes, que no consiste solo en un intercambio de ideas sino también en un «intercambio de dones» (Juan Pablo II, 1995), donde el docente es capaz de unir a la verdad que enseña «el testimonio de su vida, en íntima relación con el saber que enseña» (Bergoglio, 2008). Y, como expresa la Congregación para la Educación Católica, «los profesores tienen

muchas responsabilidades y su compromiso debe transformarse cada vez más en una acción real, creativa e inclusiva» (CEC, 2020).

Por lo dicho, y puesto que educar es transmitir esperanzas, afectos, convicciones, es preciso que todos los integrantes de la comunidad universitaria estén involucrados en esta tarea. Y el mensaje de esperanza tiene que ser transmitido tanto por la razón como por la acción, apoyado por la autenticidad y la coherencia en la propia vida. No es posible la neutralidad, se requieren convicción y un compromiso personal profundo con estos valores.

Justamente, en relación con este aspecto, la reciente *Carta circular a las escuelas, universidades e instituciones educativas*, de la Congregación para la Educación Católica, expresa que «las relaciones interpersonales constituyen el `lugar' donde la transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad emergen como criterios culturales fundamentales para frenar los riesgos de fragmentación y desintegración del conocimiento» y, también, el lugar de «la apertura de este mismo conocimiento a la luz de la Revelación» (CEC, 2020).

Es digna de considerar también la necesaria construcción de un «modelo pedagógico», que contribuya al diseño de intencionalidades educativas con base en la pregunta por los fines constitutivos del fenómeno educativo, para responder mejor a las exigencias éticas originarias de la educación. Si consideramos que «toda actividad educativa, ya sea explícita o más veladamente, se orienta hacia unos fines concretos que tienen que ver con un determinado modelo de hombre y de sociedad al que se pretende aspirar» (Mínguez, Romero y Pedreño, 2016, pp. 164-165), se requiere hacer explícita esa concepción de base.

Ese modelo pedagógico podría basarse, por ejemplo, en el aporte de la filosofía de Emma-

nuel Levinas, que permite la reflexión sobre una «ética de la educación»³. Levinas sostiene que lo que define al hombre no es el saber sino el amor a los demás. Desde su postura, realiza una crítica al humanismo occidental, proponiendo el humanismo del otro, que se fundamenta en la responsabilidad absoluta por el otro. Así, el otro tiene una primacía monumental ante el yo (mismo), teniendo presente que la subjetividad se construye desde la alteridad, como ser-para-el-otro; y lo que llamamos «rostro» es el modo por el que se me presenta el otro y «el acceso al rostro es, de entrada, ético» (Levinas, 2000, p. 71). El planteo filosófico de Levinas ha dado lugar a una «pedagogía de la alteridad», que centra su reflexión en la comprensión del ser humano y en la idea de alteridad, en la experiencia y el testimonio del educador, constituyéndose en una pedagogía testimonial donde «nada está establecido de antemano» (Ortega, 2016, p. 259).

Especial valor posee el saber ético, para este tipo de educación, como orientación y guía de la responsabilidad personal y del vivir social, que se nutre de la esencia ética individual y de la comunidad académica. Solo una genuina instancia ética puede favorecer la individuación de la verdadera felicidad hacia la cual cada persona tiende, sostenida por una sólida vida espiritual con compromiso comunitario.

Será preciso, entonces, buscar la consolidación en la universidad de un «proyecto ético integral», que abarque todos los componentes de la comunidad educativa y en relación con la sociedad, impulsando conductas que sean coherentes con el ideario de la universidad, basado en un profundo respeto por la digni-

dad humana y en una cultura de la solidaridad. Este proyecto debería orientar todos los procesos decisorios que se tomen, las soluciones que se propongan y los retos que encare la universidad.

El desarrollo humano integral y solidario exige a la universidad la tarea de la preservación de los valores de las culturas locales, a través de la promoción y el fortalecimiento de las diferentes expresiones culturales, ofreciendo diversas oportunidades formativas, suscitando el encuentro, la convivencia y el intercambio. En este sentido, se requiere bregar por el cuidado del medioambiente, tan amenazado en la época actual; porque como dice el Papa Francisco, «el ambiente natural y el ambiente humano se degradan juntos, y no podremos afrontar adecuadamente la degradación ambiental si no prestamos atención a causas que tienen que ver con la degradación humana y social» (papa Francisco, 2015, p. 48). Es preciso entonces enfrentar el deterioro de la «casa común», levantando la voz para hacerse escuchar y encontrar las vías para evitar daños y solucionar problemas, en búsqueda de la «conversión ecológica».

También la universidad debe trabajar por el reconocimiento del valor del patrimonio natural e histórico-cultural (material e inmaterial), en el que se generan y activan nexos de identidad, frente al sincretismo cultural producido por la globalización; en el rescate del saber y de las experiencias de un pueblo, que pueden resultar enriquecedoras y aportar soluciones a las cuestiones y realidades que lo afligen. Así, se puede actualizar el pacto educativo entre generaciones.

³ Las ideas de Levinas dieron lugar al planteo de una pedagogía de la alteridad, una de cuyas direcciones asume la *cuestión del otro* como eje ético fundamental en el proceso educativo, donde la relación educador-educando se funda en la acogida y la responsabilidad común como base de una educación en valores en relación con el contexto en que se inscribe.

Por último, para influir en la cultura son importantes además otro tipo de acciones concretas: la participación en los ámbitos donde se toman decisiones, se diseñan planes o se elaboran leyes y en las instancias de generación de corrientes de opinión.

Estas son algunas propuestas para enfrentar los desafíos que le caben a la universidad católica, en esa búsqueda del desarrollo humano integral y solidario, de la armonía del ser humano con el universo y su apertura a Dios creador.

Conclusiones

En este trabajo se presentaron algunos esbozos acerca de formas posibles en que podrían encauzarse estos desafíos de educar al humanismo solidario. Somos conscientes de que el reto de la universidad católica en el mundo de hoy reviste complejidad; sin embargo, tiene que asumir el reto de educar al humanismo solidario, poniendo en el centro de la educación la relación con la persona concreta y real, basándose en una visión a la vez humana y cristiana de la realidad.

Esto significa que, desde sus funciones sustantivas, la universidad trate de:

- Generar en la universidad «líneas de reflexión prioritarias» para propiciar la consideración de puntos de vista, argumentaciones y propuestas que alimenten la reflexión individual y que promuevan el debate colectivo y la investigación sobre problemáticas actuales en la búsqueda de lograr una transformación de aquellas realidades que lo ameritan. Se considera necesario que esas líneas de reflexión prioritarias atraviesen las funciones sustantivas de la universidad, a la vez que se conformen redes de cooperación entre integrantes de la comunidad universitaria,

y con otras universidades y sectores de la sociedad.

- Asumir un diálogo con las ciencias y con las diversas culturas, considerando los principios del cristianismo, pero aplicados a las nuevas condiciones que nos tocan en estos tiempos y en la búsqueda de una trascendencia que no sea solo horizontal, que termine en una inmanencia en el mismo horizonte humano, sino también de una trascendencia vertical, en una apertura a Dios.
- Promover la reflexión, la toma de conciencia y la responsabilidad personal y comunitaria, en la construcción de una convivencia y un destino compartido; por lo que es importante lograr un «liderazgo intelectual».
- Bregar por la integración del saber, a través de la superación de visiones individualistas y estrechas de la realidad, frente a la visión fragmentaria del saber, basada a su vez en una visión fragmentaria de la realidad. En este sentido, se propone el trabajo interdisciplinario en las tres funciones de la universidad y, a la vez, promover en la comunidad universitaria y en su contexto una actitud de diálogo para la solución de los problemas más acuciantes, desarrollando compromiso con la comunidad y el contexto local. Esto sin dejar de generar también una especial sensibilidad hacia la situación personal del ser humano concreto, para lo que sería conveniente la creación de un centro de asesoría psicológica, de conversatorios sobre temas específicos, además de las acciones de la pastoral universitaria o de la coordinación de espiritualidad.
- Promover la «jerarquización de la ética» como eje formativo en todo programa de

estudio, pero además en las propias prácticas universitarias, atravesando todas las dimensiones de la universidad; ya que esta proporciona el modelo o guía de conducta para el desarrollo de valores personales y sociales. Por eso es importante ir avanzando en un proyecto ético integral universitario, para fijar valores rectores en la toma de decisiones en la universidad.

- Suscitar un modelo pedagógico que considere central las relaciones educador-educando, el encuentro con el otro, enraizado en sus circunstancias socio-históricas; ya que posibilita el crecimiento de las personas en su relación con las demás en forma comunitaria. Por eso se propone la pedagogía de la alteridad, que centra su reflexión en la comprensión del ser humano y en la idea de alteridad, en la experiencia y el testimonio del educador.
- Preservar los valores de las culturas locales, cuidando el ambiente natural y humano, rescatando los saberes y experiencias de un pueblo, actualizando el pacto educativo intergeneracional.
- Impulsar acciones a través de la participación en los ámbitos donde se toman decisiones, se diseñan planes o se elaboran leyes y en las instancias de generación de corrientes de opinión.

Queda mucho aún por considerar. Pero lo fundamental para poder promover un auténtico humanismo, un humanismo integral, trascendente y abierto a Dios, es tener presente como comunidad educativa y como institución académica que no se puede avanzar en un verdadero proyecto de ese tipo sin el esclarecimiento acerca de qué desarrollo se quiere

lograr, sin un planteo profundo acerca del tipo de sociedad que se desea construir y al servicio de qué tipo de persona, para luego conducir las fuerzas institucionales en ese sentido.

Referencias bibliográficas

- Benedicto XVI (2009). *Caritas in veritate*. (Carta encíclica). Disponible en: http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html
- Bergoglio, M. (2008). *Mensaje durante la misa por la educación*. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.arzbaires.org.ar/inicio/homilias/homilias2008.htm#educacion>
- Camacho, I. (2017). «*Populorum progressio*: desarrollo integral y humanismo cristiano». *Veritas*, (37), 123-148. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732017000200123>.
- Congregación para la Educación Católica (2017). *Educar al humanismo solidario. Para construir una «civilización del amor». 50 años después de la Populorum progressio*. Disponible en: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_sp.html
- Congregación para la Educación Católica (2020). *Carta circular a las escuelas, universidades e instituciones educativas*. Disponible en: <https://www.ucsf.edu.ar/carta-circular-a-las-escuelas-universidades-e-instituciones-educativas/>
- Davini, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Juan Pablo II (1990). *Constitución apostólica Ex Corde Ecclesiae* (Desde el corazón de la Iglesia). Disponible en: http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitu

- tions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html
- Lévinas, E. (2000). *Ética e Infinito*. Madrid: Machado Libros.
- Maritain, J. (1999). *Humanismo integral. Problemas temporales y espirituales de una nueva cristiandad*. Madrid: Palabra.
- Mínguez, R.; Romero, E. y Pedreño, M. (2016). «La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 28(2), 163-183.
- Ortega, P. (2016). «La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad». *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 243-264.
- Papa Francisco (2013). *Exhortación apostólica Evangelii gaudium del santo padre Francisco a los obispos, a los presbíteros y diáconos. A las personas consagradas y a los fieles laicos sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual*. Disponible en: http://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium_sp.pdf
- Papa Francisco (2015). *Laudato si'*. *Sobre el cuidado de la casa común*. (Carta encíclica). Disponible en: <https://www.oas.org/es/sg/casacomun/docs/papa-francesco-enciclica-laudato-si-sp.pdf>
- Versaldi, G. (2017). *La educación católica en una sociedad pluralista*. Buenos Aires: Ágape.
- Zani, A. V. (8 de junio de 2019). *Discurso de clausura. Congreso Mundial OIEC*. Nueva York, Estados Unidos. Disponible en: <http://www.educatio.va/content/dam/cec/Documenti/AR-OIEC-NEW-YORK%20>

La dinámica de lo público y lo privado en la educación superior en América Latina

(Del Manifiesto de Córdoba de 1918 a la CRES¹ del 2018)

The Dynamics of Public and Private in Higher Education in Latin America

(From the Córdoba Manifesto of 1918 to the CRES² of 2018)

Claudio Rama³

Citar: Rama, C. (2020). La dinámica de lo público y lo privado en la educación superior en América Latina. Del Manifiesto de Córdoba de 1918 a la CRES del 2018. *Cuadernos Universitarios*, 13, pp. 49-60.

Recibido: agosto 2020

Aceptado: setiembre 2020

Ensayo científico

Resumen

Desde aquel movimiento de Córdoba en la Argentina en 1918, que en la educación universitaria en América Latina levantó las banderas de autonomía, cogobierno y participación, hasta su actual centenario, se ha procesado una enorme transformación que tal vez haya construido en parte la universidad postulada por aquellos sueños, pero que hoy está inserta en un sistema de educación superior muy diferente.

Entre el movimiento de reforma de 1918 y los movimientos estudiantiles latinoamericanos de 1968, tuvo lugar una fase marcada por una transformación política e institucional asociada a las causas reformistas de Córdoba en la que se impuso lentamente un fuerte cambio en la gestión de las universidades públicas latinoamericanas. Y desde aquellas luchas estudiantiles al momento actual, irrumpió una nueva fase

¹ III Conferencia Regional de la Educación Superior de la UNESCO, realizada en Córdoba, Argentina, coincidiendo con los 100 años del Manifiesto estudiantil de 1918.

² III UNESCO Regional Conference on Higher Education, held in Córdoba, Argentina, coinciding with the 100th anniversary of the 1918 Student Manifesto.

³ Director Académico de la Universidad de la Empresa (UDE). Economista, doctor en Educación; doctor en Derecho; especialista en temas de gestión y políticas universitarias. Categorizado en el Nivel II por el Sistema Nacional de Investigadores —SIN— del Uruguay. Es Director del Observatorio de la Educación Virtual (Virtual Educa). En Argentina coordina el Doctorado en Educación Superior Universitaria (Universidad Abierta Interamericana —UAI—, UA, y UNRN). Ha publicado una importante cantidad de libros por tres de los cuales ha recibido el Premio Nacional de Letras del Uruguay. Reconocido con siete *Doctorados honoris causa* por distintas universidades de la región.

marcada por una gran diferenciación institucional centrada en la expansión de la universidad privada.

Palabras clave: educación universitaria en América Latina - autonomía universitaria - educación superior - reforma universitaria (1918) - movimientos estudiantiles latinoamericanos (1968)

Abstract

Ever since that movement in Cordoba, Argentina, in 1918, which raised the flags of autonomy, co-government and participation in university education in Latin America, until its current centennial, an enormous transformation has taken place that may have built in part the university postulated by those dreams, but which today is inserted

in a very different system of higher education. Between the reform movement of 1918 and the Latin American student movements of 1968, there was a phase marked by a political and institutional transformation associated with the reformist causes of Córdoba, in which a strong change in the management of Latin American public universities was slowly imposed. And from those student struggles to the present day, a new phase emerged marked by a great institutional differentiation centered on the expansion of the private university.

Keywords: university education in Latin America - university autonomy - higher education - university reform (1918) - Latin American student movements (1968)

La primera fase: 1918-1968

Durante un largo período de 50 años, la casi totalidad de los países de la región, al calor de las luchas nacionales de sus estudiantes y profesores influenciados por las banderas del movimiento de Córdoba, sucesivamente fue aprobando leyes nacionales que otorgaron diversos grados de autonomía y cogobierno a las universidades públicas. Se generó una descentralización de la gestión institucional que migró desde los ministerios y los poderes ejecutivos y derivó en el empoderamiento de las universidades y de las asociaciones estudiantiles y docentes. En ese tránsito se gestó la gratuidad como derivación de la cogestión y se facilitó el lento crecimiento de la matrícula, que pasó a escala regional de apenas unos 15.000 estudiantes en 1918, en unas treinta universidades (de las cuales solo unas cuatro eran privadas), a una cifra cercana a los 500.000 estudiantes a fines de los años sesenta, mientras la población total de la región saltó de 88 a 280 millones de habitantes. Mientras que la

población se multiplicó por tres, los estudiantes universitarios se multiplicaron por treinta.

Sin embargo, a pesar de ese crecimiento, la educación superior se mantuvo como una cobertura de elites, con algunos segmentos agregados de las capas medias superiores, especialmente en Cuba, la Argentina y el Uruguay. La cobertura bruta de la educación superior regional que para 1918 era alrededor del 1 % o 2 % de los jóvenes de 18 a 24 años, para el año 1970 alcanzó al 7 %. Y se mantenía como una educación superior de tipo universitaria, centrada en la docencia, organizada en facultades, con ofertas centradas en la formación profesional liberal, con escasa matrícula en las áreas de ciencias básicas, agro o ingeniería, muy focalizada en ofertas de grado y con alta dominancia del sector público. En dicho período tampoco cambió significativamente su estructura curricular, su grado de regionalización o el nivel de la investigación. Sí cambió su gobernanza y el ejercicio del poder interno conformando un nuevo arquetipo de universidad latinoamericana con su gobierno colegia-

do en todos los niveles, su autonomía frente a la sociedad y los gobiernos de turno y su acceso abierto en condiciones de gratuidad con dinámicas catedráticas soportadas en una muy amplia libertad de las cátedras.

Este proceso, que hemos definido como «la primera reforma de universidad latinoamericana», al afincarse en la autonomía y el cogobierno, contribuyó a introducir lentamente la gratuidad y una creciente flexibilización de los accesos, lo que permitió un lento crecimiento de la cobertura y el ingreso de sectores medios. Sin embargo, al mismo tiempo, la conformación de una dinámica basada en su capacidad para establecer reglas creó límites en los mecanismos externos de aseguramiento de la calidad, y el propio impulso a la diferenciación institucional pública, lo cual facilitó la conformación de ciertas macrouiversidades. Este desarrollo de estructuras de poder internas, incluso limitó la pertinencia y la eficiencia en los procesos de gestión ya que la lógica de la cogestión marcó distancias frente a las estructuras productivas de mercado.

La educación superior en este período de 1918 a 1968 en la región fue funcional a la inserción marginal en el largo ciclo económico y social del fordismo y la cadena de montaje a escala global que analizara Kronratieff. Aquí, sin embargo, las estructuras productivas consolidaron un modelo de industrialización sustitutivo con instalación de las terminales de las cadenas de producción de valor de los países desarrollados, se reafirmó un modelo primario exportador, ya no solo agropecuario, sino también minero y petrolero, con bajo empleo profesional, y se impulsó la conformación de los modernos Estados en los que se concentraba el escaso empleo profesional.

Aunque el sector superior cubierto por la oferta pública era dominante, su incidencia se fue reduciendo a medida que aumentaba la

demanda y que los gobiernos y las sociedades habilitaban la irrupción de la cobertura privada, la cual aumentó leve pero continuamente, y probablemente pasó del 2 % o 3 % al 15 % del total en 1960. Al inicio del ciclo reformista solo había oferta privada habilitada en el Brasil, Colombia, Chile y el Perú, en tanto que hacia fines de los sesenta ya se habían creado sucesivamente universidades privadas, y especialmente católicas, en gran parte de los países restantes, tales como México, la Argentina, el Ecuador, el Paraguay, Panamá, Nicaragua, la República Dominicana, Venezuela y El Salvador. La gestación de estas universidades privadas de élite fue resultado tanto de una estrategia de reposicionamiento de la Iglesia, y especialmente de la Compañía de Jesús, como de una dinámica política y de deterioro de la calidad en el sector público, que fue produciendo en casi todos los países de la región una lenta fuga de las élites económicas y sociales latinoamericanas desde la universidad pública hacia la universidad privada. Ello se daba al mismo tiempo que las capas medias urbanas más profesionales y politizadas comenzaban a ser los actores dominantes en las universidades públicas.

Para el final de este largo período, cuando se produjo la crisis del modelo económico que atravesó casi todo el continente, los estudiantes pintaban en las paredes el deseo de «tomar el cielo por asalto» y también el reclamo de «más aulas para estudiar, que no somos sardinas». Sin embargo, la cobertura de la educación superior en la región era de élites pues alcanzaba apenas el 7 % de los estudiantes de 18 a 24 años y con un sector privado aún más elitista, que representaba, a inicios de los 70, casi el 30 % de esa cobertura, más allá de las diferencias entre países, tanto en el plano general de la educación superior como en la incidencia de la educación superior de gestión privada en los distintos países.

En estos primeros 50 años desde la reforma de Córdoba, la educación superior pasó de ser una educación estatal gestionada por los gobiernos a una educación autónoma y cogestionada, y de una educación casi monopólica pública a una educación de relativas minorías de la educación pública, con el 5 %, y de elites de la educación privada, con el 2 % restante de la cobertura, o sea casi tres veces más pequeña.

Era el fin de un tiempo y el inicio de uno nuevo. Para entonces, tal vez gracias a los inventos de unos muchachos como Bill Gates y Steven Jobs, que desde sus garajes impulsaron con la informática y la microelectrónica el inicio de un nuevo ciclo económico y social, comenzaron a transformarse las empresas, la economía y los mercados de trabajo, cambiaron también las demandas por nuevas competencias laborales y se impulsó una mayor dotación de recursos humanos calificados. Tal proceso no fue igual, los países no alcanzaron los mismos niveles de inserción en la nueva división internacional del trabajo, en parte por los diferenciados niveles de formación de recursos humanos. La dotación de especialistas y universitarios determinó distintos niveles de competencias profesionales en la población trabajadora y, por ende, distintas lógicas de producción y de trabajo con diferentes niveles de valor agregado de conocimiento y de composición técnica. A partir de entonces, la batalla por la formación de recursos humanos altamente capacitados y de calidad pasó a ser el eje del desarrollo de los países en la nueva dinámica económica que se comenzó a construir a escala global.

La segunda fase: 1968-2018

En este nuevo escenario, en los siguientes 50 años que median entre las manifestaciones estudiantiles de Tlatelolco en México, las

luchas obrero-estudiantiles de Córdoba, las huelgas estudiantiles, la muerte de Liber Arce en Montevideo, y el momento actual, la educación superior cambió radicalmente en todo el continente, así como en todo el mundo más allá de diferenciados matices y entonaciones, acicateada por el inicio de un nuevo ciclo tecnológico. Con muchos nombres, como sociedad de la información, digital, posindustrial, etc., se impulsa una reorganización del sistema económico a escala global, mediante la creación de nuevas empresas y productos con contenidos digitales, al tiempo que destruye las estructuras productivas tradicionales de la industrialización «fordista» con la cadena de montaje y la producción analógica.

En este contexto, la demanda de formación de competencias profesionales superiores en América Latina comenzó a crecer, primero lentamente y luego en forma más dinámica a medida que se consolidaba el cambio económico favorecido por los procesos de apertura externa en los años ochenta y noventa y que transformaban las estructuras productivas. En esta época los salarios profesionales crecieron ampliamente, se constituyeron en un incentivo superior a la formación universitaria, así como el aumento de la cobertura. Con ello, y ante la reafirmación del carácter gratuito del ingreso al sector público y las limitaciones de los recursos públicos para cubrir las nuevas demandas de los segmentos medios, se establecieron cupos y limitaciones de acceso que contribuyeron al inicio de una diferenciación institucional, fundamentalmente a través de la expansión acelerada de nuevas instituciones de educación superior básicamente privadas. Se constituyó como una segunda reforma universitaria que llamamos de *diferenciación institucional*, y que, gracias al crecimiento de la matrícula privada, permitió que la cobertura total alcanzara el 50 % para 2018.

En el sector público, frente a las tradicionales universidades coloniales y republicanas, irrumpieron nuevas instituciones con menos calidad y autonomía y más regionalizadas. En Venezuela las universidades experimentales; en la Argentina, las universidades derivadas del Plan Taquini, y en México o el Brasil las universidades estatales, entre otros casos. Incluso irrumpieron universidades a distancia en Colombia, Venezuela y Costa Rica. En el sector privado, por su parte, se construyó una nueva plataforma institucional más amplia y diferenciada, de instituciones no orientadas exclusivamente a las elites, lo cual contribuyó a que el crecimiento de la matrícula privada fuese dos a tres veces superior que la del sector público a escala regional. En este período,

el sector privado pasó a constituir el factor fundamental del crecimiento de la cobertura universitaria en la región, así como del egreso profesional e incluso del cambio en la composición de la población económicamente activa.

La incidencia del sector privado en la matrícula total pasó de cerca del 30,5 % en 1970, a casi el 52 %, en tanto que el sector público inversamente bajó del 69,5 % de la matrícula a aproximadamente el 48%. Se llegó al momento actual de una cobertura regional del 50 % con 27 millones de estudiantes, gracias a que la matrícula privada alcanzó un poco más de la mitad. Así podríamos dividir hoy la torta de la educación superior regional en 4 porciones: 25 % en el sector privado; 25 % en el sector público y 50 % fuera de las aulas universitarias.

Cuadro 1: Cobertura total e incidencia privada en la educación superior en América Latina

	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2018
Cobertura América Latina	6,9 %	11,3 %	13,4 %	17,5 %	16,9 %	18,6 %	22,6 %	30,8 %	40,0 %	46,8 %	50,4 %
Matrícula en millones de estudiantes	1,6	3,1	4,6	5,9	6,7	8,1	11,3	15,9	21,3	25,5	27,5
Incidencia privada	30,5 %	31,1 %	31,6 %	32,6 %	34,4 %	38,5 %	44,9 %	45,9 %	47,9 %	49,1 %	52 %

El período referido lo podemos dividir en dos subperíodos claramente diferenciados en el marco de la instauración de la revolución tecnológica digital y la construcción de una nueva economía.

Primera etapa de la educación privada: 1968-2000

Durante la primera etapa entre 1970 al 2000, el crecimiento del sector privado se apoyó de forma dominante en la creación de nue-

vas instituciones de educación superior. Esta aumentó los niveles de formación de capital humano y del egreso, puesto que el sector privado tiene una mayor eficiencia de titulación frente al sector público gracias a una mayor predisposición a la eficiencia y al ahorro de los recursos propios que tienen sus estudiantes. El ingreso del nuevo sector privado más competitivo agregó mayores competencias al aportar estructuras curriculares más flexibles y ajustadas a las diversas demandas de las personas, programas más pertinentes a los mer-

cados de trabajo, o incluso menores niveles de complejidad técnica o de costos, gracias a una mayor oferta en los niveles 5A y 5B correspondientes a técnicos, tecnicaturas y terciarios.

Esta primera fase se caracterizó por un crecimiento privado sin la presencia de mecanismos de aseguramiento de la calidad. Su expansión también se facilitó por los escasos recursos presupuestales públicos adicionales y las dificultades para la introducción de cambios curriculares rápidos en las instituciones de educación superior públicas, que tendieron a mantener sus modelos académicos tubulares, poco flexibles y con pocas competencias prácticas. Ello facilitó la expansión de la educación privada, donde dos tercios de su cobertura pasaron rápidamente a darse en horarios nocturnos, con ofertas con mayor demanda de mercado y menos costos. De estudiantes hombres y urbanos, se pasó a estudiantes en su mayoría mujeres, que a la vez trabajaban, de los segmentos sociales B y C.

La educación superior privada tuvo, además, una creciente incidencia en los posgrados al competir por precios, en tanto allí el acceso al sector público es arancelado, no se da en condiciones de gratuidad o subsidiado como es dominante en su oferta de grado en la región. Los posgrados se han constituido casi en la única palanca para obtener ingresos complementarios por parte de las universidades públicas. Salvo en el Brasil, donde hay restricciones a la habilitación de posgrados en estricto sentido y las ofertas públicas son gratuitas, en casi toda la región, en el sector de posgrado, sobre todo en los niveles de especialización y maestría, actualmente la cobertura privada es superior a la cobertura pública.

Como hemos referido, esta nueva etapa correspondió también a un nuevo ciclo económico y social iniciado en los años setenta a escala global, y que en la región se expresó en el inicio

de los procesos de apertura externa y el aumento de la reestructuración de las tradicionales economías sustitutivas. La desregulación, la reducción del tamaño del Estado y el impulso a las exportaciones primarias fueron los ejes del nuevo modelo. Las nuevas universidades, por su parte, no se asemejaron a las tradicionales instituciones de elites, sino a un nuevo tipo de institución focalizada en la absorción de la demanda excedente. A medida que más personas demandaban acceso gratuito y que las universidades públicas establecían esquemas más selectivos de ingreso, se ampliaba la diferenciación institucional centrada predominantemente en la expansión de un sector privado menos elitista y una expansión de la oferta orientada a absorber la demanda excedente del sector público. Así, en esta nueva etapa, hubo una enorme expansión privada que se benefició también de ausencias de estándares de calidad, además de las limitaciones financieras al acceso a las instituciones públicas.

Las nuevas instituciones privadas eran pequeñas, lo que facilitó que, para fines del siglo XX, existieran en la región más de 10.000 instituciones de educación superior, de las cuales los 2/3 eran privadas. El crecimiento regional de instituciones entre 1994 y el 2000 fue de 1,3 de nuevas instituciones por día, como expresión de un crecimiento por diferenciación institucional.

Segunda etapa de la educación privada: 2000-2018

Desde fines de los años noventa aproximadamente, se concluyó relativamente la primera etapa de la transformación de la educación superior en América Latina, centrada en la construcción de una nueva infraestructura institucional, dada especialmente por un nuevo sector privado, así como también público, en

general de instituciones más pequeñas, más regionales y de menores recursos.

La fase se inicia marcada por el cambio de la política pública que se orienta a controlar la calidad y limitar el ingreso de nuevas instituciones en el marco de un nuevo paradigma sobre la regulación y sobre lo público. Este proceso fue resultado también de una postura más radical de los gobiernos en la protección de la calidad como resultado de la ausencia previa de fuertes controles de calidad y de la valorización de la educación superior como un bien público. Ello se expresó en el inicio de políticas de aseguramiento de la calidad con mayores regulaciones, que limitaron el acceso de nuevas instituciones y que terminaron beneficiando a algunas universidades que lograron consolidarse.

La nueva política pública estuvo acompañada por una mayor dotación de recursos económicos tanto de los gobiernos como de las familias y por un aumento de las transformaciones en las estructuras de las demandas de empleo, que impulsaron el aumento de la matrícula y el pasaje desde una educación superior de elites hacia una educación superior de masas a escala regional. La regulación pública limitó el ingreso de nuevas instituciones, lo que facilitó la consolidación de mayores escalas del sector privado y el pasaje desde el crecimiento anterior, que fue por diferenciación institucional, hacia un nuevo crecimiento de la cobertura marcado por la concentración institucional. El ingreso del sector privado a la oferta a distancia y virtual y el ingreso de grupos transnacionales en los mercados locales de educación superior acompañados de altos recursos y escalas internacionales de sus ofertas propiciaron este cambio.

Este es un proceso que hemos visualizado como la *Tercera reforma de la educación superior en América Latina*, que está caracteri-

zado por la regulación; además, se ha dado un proceso de virtualización (ofertas a distancia) e internacionalización (instituciones internacionales) en la educación superior.

En esta etapa, en general, aunque se produjo una limitación a la libre expansión de la educación privada, especialmente en lo referido a la creación de nuevas instituciones, y donde a la vez hubo mayores exigencias para el licenciamiento de programas en el sector privado, también se han abierto nuevas ventanas de oportunidades para la demanda, las que fueron aprovechadas por el sector privado a escala regional, con la habilitación de ofertas a distancia y virtuales. Además, en 12 países se autorizó la gestión institucional del sector privado mediante sociedades anónimas, lo que permitió mayores niveles de financiamiento y de inversión del sector privado.

Las exigencias de nuevos estándares bajo un prisma centrado en la educación como un bien público, muy asociado a un arquetipo de universidad pública autónoma y con escasa mirada a las diferencias de las demandas laborales y a las tipologías universitarias, propendieron hacia políticas públicas orientadas a la conformación de sistemas de educación superior homogéneos. Esto se ha ido expresando en una tendencia regional a la sobrerregulación a través de diversidad de organismos públicos de licenciamiento, agencias de acreditación, colegios y asociaciones profesionales, etc., así como de legislaciones diversas, como normas laborales u otras, y de convenios internacionales. Todo ello, más allá de limitar la capacidad de innovación, la flexibilidad y la autonomía que requiere la gestión de la educación superior, propendió a reducir el crecimiento de nuevas instituciones y, en muchos casos, a facilitar la reducción de unas escalas en detrimento de otras que crecían muy por encima del resto.

Estas sobrerregulaciones, en un contexto de aumento de los recursos públicos y de ingresos de las familias, lograron mejorar la calidad sin afectar el crecimiento de la cobertura. Además, favorecieron un crecimiento por concentración, apoyado en escalas superiores, para poder responder al incremento de las exigencias públicas y un ingreso de instituciones externas con mochilas de apoyo financiero más importantes. Así, en esta etapa, cada vez menos instituciones privadas tienen un mayor porcentaje de la matrícula más alta en los distintos países, pasando muchas de ellas de micro a macrouiversidades privadas gracias a las limitaciones al ingreso de nuevos competidores; y a la vez, entre estas instituciones, muchas de ellas han tenido alianzas o participaciones accionarias de grupos financieros tanto internos como externos.

Las políticas de regulación han propendido a ser sistémicas. Sin embargo, dada la fuerte autonomía en términos políticos o legales, han terminado focalizándose más, o exclusivamente, en el sector privado, lo que reafirma en esos casos el escenario de dos sectores y dinámicas binarias y mantiene las tradicionales ineficiencias y distorsiones de la educación superior de la región. En tal sentido, de la dinámica universitaria pública con autonomía y privada basada en la libertad de mercado, se ha ido pasando lentamente hacia un modelo público con regulación sistémica externa, pero que en algunos países como Bolivia, el Uruguay, Panamá, la República Dominicana, Guatemala y El Salvador mantiene el modelo binario de autonomía pública y regulación privada, que sostiene sistemas universitarios débiles por ausencia de estándares comunes de la oferta institucional y profesional. La ausencia de tipologías universitarias diferenciadas, de agencias de evaluación externas de las instituciones de educación superior o de financiamientos

diferenciados reafirma aún esas asimetrías institucionales e informacionales en los mercados de trabajo profesionales, así como en la selección de los accesos a las universidades por parte de los estudiantes.

Adicionalmente, es de destacar que desde los años 2000 el aumento del rol regulador del Estado sobre las instituciones, especialmente las privadas, ha encarecido los costos educativos, lo cual solo ha podido ser compensado, en el sector público, por el aumento de los recursos fiscales y, en el sector privado, por el incremento de los ingresos de las familias o por mayores escalas y más profesionalismo en la gestión.

Todo ello ha permitido que la educación superior privada (ESP) haya crecido en términos absolutos en toda la región desde los años 2000, manteniendo un crecimiento similar al sector público más allá de la política pública. La expansión del sector privado no fue inversamente proporcional al incremento de los recursos públicos, sino a su propia diferenciación, a sus niveles de selectividad y a los niveles de calidad de la oferta pública más que al tipo de regulaciones estatales.

Así, en esta segunda fase, la educación superior privada pudo mantener su crecimiento y conformarse, como la mitad de la educación superior de la región, gracias a tres orientaciones:

En primer lugar, por una concentración institucional, en cuanto hubo un menor crecimiento en la cantidad de instituciones privadas frente a la matrícula, que permitió un aumento de las escalas de las instituciones en general. Cada vez menos instituciones pasaron a tener un porcentaje mayor de la matrícula total. En aquellos países en que se crearon nuevos marcos normativos que favorecieron una gestión privada a través de asociaciones anónimas, la concentración institucional ha sido todavía mayor. En tal sentido, han sido las políticas públicas en los últimos veinte años las que han

favorecido el crecimiento por concentración institucional privada y no por diferenciación institucional privada, a través del aumento de las escalas. El cierre de las microuniversidades, su reducción o su venta, han sido los mecanismos que acompañaron la concentración junto con las restricciones a la habilitación de nuevas universidades. Así, las pequeñas instituciones o microuniversidades en casi todos los países han decrecido, acicateadas por las mayores exigencias de los sistemas de aseguramiento de la calidad. En suma, en casi todos los países, de forma diferenciada según las situaciones, muchas universidades han sido absorbidas, compradas, cerradas o limitadas en su crecimiento por los gobiernos.

En segundo lugar, por el crecimiento de la oferta privada de educación superior a distancia y virtual a escala regional, en parte asociado a la propia complejidad que tienen estos procesos de gestión educativa, y en parte a la mayor capacidad del sector privado de realizar inversiones en tecnologías de comunicación e información, lo cual ha reafirmado la concentración por aumento de las escalas. Mientras que la educación superior a distancia representaba el 1,3 % de la matrícula en los años 2000, con un peso dominante del sector público, para el año 2018, ella representa entre el 12 % y el 14 % de la cobertura total, y tiene un peso más importante del sector privado al cubrir probablemente cerca de los 2/3 de la matrícula total a distancia y virtual.

Y, en tercer lugar, por la internacionalización y el cambio en los sistemas de financiamiento que se expresaron en el ingreso de instituciones internacionales vía compra o alianza, y que, además en el caso del Brasil, se asoció a una amplia adquisición de instituciones gracias a la captación de los recursos financieros a través de la Bolsa de Valores. La habilitación del funcionamiento de las uni-

versidades a través de sociedades anónimas, en México, Honduras, Costa Rica, Panamá, el Perú y el Brasil, permitió el ingreso de elevadas inversiones que acicatearon el crecimiento del sector privado. El sector privado transnacional representa cerca del 5 % de la matrícula total.

Conclusiones

En este largo período de 100 años, de un sector universitario minúsculo y cuasi monopolístico público, América Latina ha pasado a tener un gran sector universitario con tres ámbitos con similares dimensiones: público y privado nacional, y un nuevo sector privado internacional. Igualmente, también cabe incorporar, aunque ello no ha sido objeto de éste artículo, el peso de la educación a distancia y virtual, la educación tecnológica y la educación for profit, entre otras tipologías universitarias a destacar. Ello ha sido derivado del aumento de las demandas de acceso y de las demandas de empleo, de políticas públicas de apertura a la oferta privada, así como del mantenimiento de un modelo de gratuidad público que no logra cubrir todas las demandas de acceso en igualdad de condiciones.

De un sector regulado, dependiente de los ministerios y de los gobiernos, previo al movimiento reformista, se pasó a un sistema autónomo y colegiado que llevó a su eclosión en los sesenta. Este sistema tuvo desde entonces una inflexión hacia una dinámica de gobernanza que ha vuelto a tener regulación para el sector público y, de forma dominante, para el privado, salvo en muy pocos casos (Uruguay, Bolivia, El Salvador, Guatemala, la República Dominicana, Costa Rica) donde la política pública solo regula al sector privado, mientras que las universidades públicas se autorregulan en el marco de un modelo de autonomía más tradicional gestado en las anteriores situaciones de

monopolio o de cuasi monopolios nacionales de la universidad pública dominante. Igualmente, en este largo período, se ha pasado de una educación superior solo nacional a una dinámica universitaria tripartita, donde aun cuando el sector nacional es altamente mayoritario, el sector trasnacional ya representa cerca del 4 % o 5 % de la cobertura, que es una dimensión similar a la que ostentaba el sector privado nacional hace 100 años.

La gratuidad de la educación superior pública se ha consolidado en toda la región y ha continuado aumentando, pero, aun a pesar de su diferenciación, en casi todos los países se han incrementado los mecanismos selectivos de acceso a unas instituciones, al tiempo que es menor o totalmente abierto en las otras instituciones públicas. Sin embargo, si tomamos la dimensión de los accesos gratuitos frente a los accesos arancelados en todo el sistema, la educación arancelada es mayor, pero descansa casi exclusivamente en el sector privado. Hay un pasaje desde una educación arancelada en el sector público hacia una educación no arancelada, pero aquella arancelada del sector privado es mayor. La educación superior en todo este tiempo ha aumentado su diferenciación y ha alcanzado niveles de calidad elevada, pero siempre por debajo de los niveles internacionales. Aunque hay instituciones privadas entre las universidades de mayor calidad, la dominancia de los estándares de calidad, medida por los *rankings*, corresponde a las universidades públicas, y entre estas, a las autónomas, pero no con los modelos tradicionales colegiados, sino con formas de gestión más eficientes, tales como la UNAM, USP, UNICAM, sistemas selectivos de acceso y orientación hacia los postgrados. En los casos sin selección o diferenciación (el Uruguay y la Argentina), en el sector público se aprecian el desbordamiento de los estudiantes y altas deserciones de los segmen-

tos medios y bajos, junto con una mayor fuga de las elites hacia las universidades privadas.

Sin embargo, a pesar de la ausencia relativa de una planificación integrada entre el sector estatal y el privado y la existencia de dinámicas de tensión y de conflicto permanente, en los temas de regulación relativa y especialmente en los temas financieros, existe una cierta complementariedad en la educación superior regional entre ambos subsectores. Se destaca un mayor peso del sector estatal en las áreas de investigación y en los niveles doctorales, así como una mayor incidencia del sector privado en las áreas de posgrados de especialización y en las ofertas profesionales, y una competencia localizada en el sector de posgrado con base a aranceles, mientras que en el grado, la competencia es baja al haber gratuidad. Los sectores de altos ingresos en casi toda la región tienen a sus hijos en la educación privada que es donde se forman las elites, en tanto en el sector público se habilitan los mecanismos de movilidad social y de reproducción de las capas medias.

Se evidencia la existencia de una relativa especialización y división de funciones entre ambos sectores. El sector privado tiene un posicionamiento tanto hacia la élite de la pirámide de los mercados de trabajo como hacia los niveles inferiores de la formación técnica y profesional, en tanto que el sector público, más allá de su diferenciación y matices nacionales, tiende a cubrir demandas intermedias tanto en términos sociales como de puestos de mercados de trabajo. Hay, en tal sentido, una relativa diferenciación y complementariedad de funciones entre el sector público y privado, más allá de las tensiones y la ausencia de políticas sistémicas.

A 100 años de Córdoba, hay otra educación superior en América Latina, muy distinta de la que soñaban los pocos estudiantes elitistas que escribieron el Manifiesto Preliminar de entonces. Y lo más notorio en el cambio no ha sido

solo la dimensión, sino el peso de la educación privada. Cambió probablemente la universidad pública, pero a costa de crear otra universidad privada sin la cual no se hubiera podido alcanzar el acceso a la actual cobertura de masas.

Referencias bibliográficas

- Brunner, J. J. y Villalobos, C. *Políticas de educación superior en Iberoamérica 2009-2013*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales (UDP). Centro de Políticas Comparadas (CPCE).
- Brunner, J. J. (1999). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*: Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Del Bello, J. C.; Barsky, O. y Giménez, G. (2007). *La universidad privada en Argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Delgado, J. E. & Gregorutti, G. (editors). (2015) *Private Universities in Latin America. Research and Innovation in the Knowledge Economy*. Palgrave-Macmillan Publishing, USA.
- García Guadilla, C. (1995). *Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina*. Caracas: IESALC.
- Mahsood Shah and Chenicheri, Sid Nair (editors) (2016). *A global perspective of Private Higher Education*, Elsevier, Chandos Publishing, Cambridge, MA, USA.
- Rama, Claudio (2005). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*: Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rama, C. (2018). *La nueva fase de la universidad privada en América Latina*. Recuperado de: <https://www.editorialteseo.com/archivos/15369/la-nueva-fase-de-la-universidad-privada-en-america-latina/>
- Rama, C. (editor) (2017). *La educación superior privada en América Latina*. Montevideo: Magro.
- Sila, J. C. (editor) (2013). *Estado de la educación superior en América Latina. El balance público-privado*. Guadalajara: ANUIES, ITESO.

El arte de la palabra en el aula

The art of words in the classroom

Mabel Parra¹

Citar: Parra, M. (2020). El arte de la palabra en el aula. *Cuadernos Universitarios*, 13, pp. 61-66.

Recibido: setiembre 2020
Aceptado: octubre 2020

Artículo científico

Resumen

El objetivo de este trabajo es rescatar la retórica clásica y destacar su importancia en el aula. Este arte de la palabra, que se remonta a la Grecia clásica, se constituye en discurso epistémico que busca la «verdad» con el fin de «enseñar». Los actuales estudios lingüísticos: la teoría de la enunciación, de los actos de habla, de la argumentación, del discurso desde una perspectiva crítica y muchos otros que se relacionan con la retórica, permiten considerar el discurso persuasivo que desarrolla estrategias argumentativas y establece relaciones entre enunciadador/enunciario/os.

Desde esta perspectiva, la inclusión de la retórica en el aula es casi obligatoria e impostergable, porque el docente, con una adecuada preparación, puede generar las estrategias para canalizar e incentivar la práctica retórica desde una perspectiva crítica.

Palabras clave: retórica - argumentación - estrategias retóricas - perspectiva crítica

Abstract

The aim of this paper is to retrieve classical rhetoric and to highlight its importance in the classroom. This art of words, dating back to classical Greece, becomes epistemic discourse seeking «truth» in order to «teach».

¹ Universidad Nacional de Salta (UNSA).

Profesora en Letras y Doctora en Humanidades por la UNSA. Master y Especialista en Didáctica por la Universidad de Buenos Aires. Docente en la UNSA y en la Universidad Católica de Salta (UCASAL). Autora de varios libros. Directora de Proyectos de investigación del Consejo de Investigación de la UNSA. Directora e Integrante del Consejo Académico de la Maestría en Ciencias del Lenguaje (UNSA).

Current linguistic studies: the theories of enunciation, speech acts, argumentation, and discourse from a critical perspective – among many others related to rhetoric – enable the consideration of the persuasive discourse that develops argumentative strategies and relates the enunciator(s) and the addressee(s).

From this perspective, including rhetoric in the

classroom is both almost mandatory and urgent, since well-prepared educators will be able to generate strategies to channel and foster rhetorical practices from a critical perspective.

Keywords: rhetoric - argumentation - rhetorical strategies - critical perspective

Odiseo: —Hijo de un padre generoso, también yo, cuando joven, tenía perezosa la lengua y muy activas las manos. Ahora, con los choques de la experiencia, he aprendido que no son las manos, que es la lengua la que todo lo maneja entre los mortales.

Sófocles, *Filoteetes*

La retórica clásica

El arte de usar la palabra nos remite, indefectiblemente, a la Grecia democrática; sin embargo, el verbo *ρητορεύω* aparece ya en *Iliada* (Libro 9, V. 4-43) con el significado de «hablar bien en público», para aludir a una de las características del héroe épico: el don de la palabra, quien lo usaba en el espacio circular de la asamblea donde se discutían los temas relacionados con las cosas públicas y privadas.

En los períodos de conmoción social o de significativo ejercicio de la política, la retórica se cultivó con mayor intensidad. Así, la Atenas del siglo V a. de C., que se había convertido en un importante centro cultural, bajo la sutil influencia de la sofística, dio origen a la *ekklesia* (asamblea del pueblo), el espacio ideal para desplegar las estrategias discursivas de la persuasión, tan necesarias en los juegos políticos. Kilwardby, un monje dominico del siglo XIII, afirma que la retórica se desarrolla «porque la ética política exige que en la ciudad se consiga la justicia, la utilidad y

la honestidad, pero solo se alcanzan si hay deliberación o consejo; y este solo se logra mediante el debate y la persuasión» (Beuchot, 1998: 42).

En la Grecia clásica, la lengua alcanzó una notable jerarquía, lo que obligaba a los griegos a usarla con precisión, solvencia y hasta con elegancia, de ahí deriva la importancia de la retórica. Los niños recibían una sólida formación lingüística que les posibilitaba, cuando llegaban a la juventud, usar su lengua para desempeñarse social y políticamente. Conocer el arte retórico, o sea, la capacidad de argumentar persuasivamente, permitía al ciudadano progresar como político y alcanzar el poder, la gloria y la fama.

En las escuelas romanas, se realizaban ejercicios de composición, memorización, recitación de discursos y el maestro debía corregir la pronunciación, el tono de voz, la actitud del orador frente a su auditorio. Las prácticas se efectuaban en dos líneas: 1) *suasoriae*: consistía en actividades retóricas para los principiantes que debían, hipotéticamente, consultar y cuestionar los hechos realizados por personajes famosos históricos o mitológicos, con el objetivo de argumentar sobre las razones que los indujeron a tomar determinadas actitudes, en ciertas situaciones; 2) *controversiae*: esta propuesta destinada para alumnos avanzados consistía en abordar temas jurídicos y políticos desde sus propias perspectivas.

La retórica, hoy

Hablar de la retórica hoy es hablar de un sistema en continua transformación que se renueva y permite explicar las actividades de relación y de expresión del ser humano. La cultura del ágora basada fundamentalmente en la oralidad (aunque ya se conocía la escritura) con el correr del tiempo pasó a integrar una cultura de la escritura y luego, una cultura electrónica, donde la palabra está acompañada por imágenes y melodías cambiantes que obligan a modificar nuestra forma de acercarnos al discurso. Sin embargo, la retórica aristotélica es eterna porque toma todas las dimensiones del hombre, como dice Beuchot (1998: 118): «no solo es intelecto, sino voluntad; no solo pensamiento, sino también sentimiento; no solo concepto, sino también el afecto, el deseo». Hoy se la rescata porque es posible considerar una retórica general que ofrece como objeto de estudio el lenguaje argumentativo y figurado. Se la valora, al igual que entonces como:

- Técnica (en el sentido griego que significa arte — τέχνη—) del bien hablar/ escribir.
- Discurso epistémico que busca la «verdad» con el fin de «enseñar»².
- Discurso que pone en juego los resortes de la elocuencia y las estrategias lingüístico-pragmáticas.
- Discurso argumentativo que ofrece la oportunidad de elegir para darle sentido al concepto de libertad, pero a la vez prevenir de los extravíos del ímpetu discursivo.
- Teoría de la persuasión/convicción (según sea argumentación que «anestesia» o que

mueve al oyente/lector desde lo cognitivo y lo emocional).

- Discurso de relaciones polivalentes entre enunciador/enunciario/os.

Los nuevos tratados sobre retórica mantienen la especialidad de la creación de un discurso argumentativo, pero agregan la interacción dinámica que debe existir entre el texto retórico y su contexto, es decir, el modo como el texto se refuerza o responde al tejido social.

Los estudios retóricos fueron reactivados en las últimas décadas del siglo XX en distintas líneas de investigación, esto no significa que la retórica hubiese desaparecido en las centurias que separan la actualidad, de los griegos y romanos, por el contrario, sin perder su impronta se fue adaptando a las recientes tecnologías, géneros y situaciones. Es considerable el número de estudiosos que rehabilitaron la retórica desde planteamientos lingüístico-discursivos en relación con el desarrollo de las comunicaciones en el tercer milenio.

Dentro de las líneas actuales, la iniciada por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), integrante del grupo de Zurich, rescata a los retóricos griegos y romanos para justificar —especialmente con la terminología empleada por Aristóteles— una teoría de la argumentación en la que enfatiza la importancia de la relación entre el hablante y su auditor y considera la eficacia de las estrategias aristotélicas en la conversación, en los medios de comunicación y en diferentes situaciones sociales con el fin de influir o imponerse ideológicamente sobre quien escucha.

Perelman y Olbrechts-Tyteca tienen como fin resucitar una «tradición gloriosa y secular»,

² La retórica es considerada como opuesta a la lógica, ya que busca la verdad a través de la argumentación, mientras que la primera, busca demostrar «su verdad» por medio de diferentes estrategias. De todos modos, los recientes estudios consideran la científicidad de la retórica «a partir de la teoría de juegos» la que al poseer «un alto grado de maleabilidad parece peligrosa y de hecho bastante cercana a la idea de que las afirmaciones científicas pueden engañar» (Bustos Muñoz, 2007).

respetando el espíritu que alentó a la retórica en la antigüedad, cuyo objetivo era «el arte de hablar en público en forma persuasiva [...] con el fin de obtener su adhesión a la tesis que se presentaba» (1989: 36); proponen una *nueva retórica* o una *neodialéctica* como una teoría de la argumentación.

Recientemente, se acrecentó el interés por una retórica general de carácter textual y crítica que supone una reactivación total del sistema retórico. Se acciona el instrumental teórico con las contribuciones que recibe desde los actuales estudios sobre el discurso³ y se busca presentarla como ciencia y técnica de la comunicación. Asimismo, involucra distintas disciplinas necesarias para abordar la problemática sociopolítico-cultural y las relaciones de poder que se entretajan en el intercambio discursivo.

La «máquina retórica», como la llamó Barthes, heredada de la antigüedad, se organizó en cinco operaciones que no son, simplemente, partes del discurso sino «partes constitutivas del arte retórico» (1982: 40-41). Ellas son:

- *inventio (euresis)* encontrar qué decir o definir el tema
- *dispositio (taxis)* ordenar lo que se encontró
- *elocutio (lexis)* expresar el discurso en un lenguaje claro y sutil, además, adornado.
- *memoria (mnemé)* recurrir a la memoria para recordar las ideas planteadas en el discurso.
- *actio (hypocrisis)* situar en escena el discurso (representación), poniendo en juego las estrategias verbales y no verbales.

Estas operaciones o cánones tienen un carácter activo, programático y operativo, porque son «actos de una estructuración progresiva»

(ibidem: 42). La crítica retórica las recupera y pone especial énfasis en la *inventio* y la *dispositio*, sin embargo, no se puede soslayar la importancia de la *elocutio*, por cuanto permite describir y explicar la construcción textual en los niveles microestructurales.

Asimismo, cuando se trata de discurso oral, hay que rescatar la memoria, cuyo ejercicio no es significativo en sociedades como la actual. En una breve digresión, se ilustrará la importancia del cultivo de la memoria; para ello se aludirá al mito de Teut y Tāmus. Platón, en *Fedro*, relata que cuando el dios Teut inventó, entre otras cosas, las letras, al rey Tāmus no le pareció adecuado. Este hecho iba a impedir que los hombres desarrollaran la verdadera memoria, ya que al apoyarse en la escritura se incrementaba una memoria bastarda «que hará a los hombres sabios aparentes e insoportables pedantes». Seguramente el rey tenía razón al defender la oralidad, ya que como afirmaba Alcídama de Elea⁴, el discurso oral «exige rapidez de pensamientos y buena disposición del léxico» y porque en la dimensión socio-política de las ciudades es más útil el discurso oral que el escrito (López Eyre, 1998).

La quinta operación retórica: *actio*, exige la puesta en escena, ya lo había explicitado Aristóteles cuando consideró a la oratoria como «una pintura de escenografía». Raúl Dorra ha realizado un estudio sobre la retórica como arte de la mirada, porque el cuerpo es un escenario, un centro de tensión que soporta la mirada del otro, por lo tanto no puede permanecer distendido, «sordo a la forma», sino, «tenso, moldeado por el ejercicio que termina haciendo de él una obra de arte»

³ Entre los grupos de investigadores que abordan la retórica crítica tenemos: de la escuela norteamericana Ann Gill y Karen Whedbee; en la Universidad de Río de Janeiro: Tatiana Nascimento e Isabel Martins; en la Universidad de San Pablo, Anely Ribero, seguidoras de la línea norteamericana; los españoles: García Berrio, Albaladejo, Pozuelo, Ruiz de la Cierva.

⁴ Discípulo de Isócrates, en el siglo IV a. de C. redactó un panfleto descalificando a quienes componían discursos escritos.

(2002: 18). No será lo mismo pronunciar un discurso con la única finalidad de informar, que un discurso retórico en donde el cuerpo se tense en cada palabra.

La retórica en el aula

La retórica está presente en el aula, solamente que será tarea del docente canalizar e incentivar su práctica desde una perspectiva crítica. Cuando empleo el vocablo crítica lo hago respondiendo a su significado etimológico: decidir, dirimir, juzgar/interpretar, explicar/someter a juicio. Esta acepción permite afirmar que la tarea de quien aborde una perspectiva crítica será la de distinguir, elegir, juzgar e interpretar los hechos, los objetos y las personas presentados a través del discurso retórico.

Ann Gill y Karen Whedbee (2000), dos lingüistas norteamericanas, proponen abordar el análisis del texto retórico formulando preguntas, especialmente sobre el contexto para reconocer los temas o los problemas propios de una comunidad. El conocimiento del espacio social, cultural, político, se convierte en una exigencia de la exploración previa, para identificar los acontecimientos que influyeron en el discurso.

También es necesario construir la figura de la persona retórica, o sea, aquella que surge para representar el enunciador cuando asume la voz discursiva, y distinguir el auditorio/lector con quien se trata de establecer un acuerdo. Este primer acercamiento al discurso retórico se relaciona con la primera operación de la retórica clásica, es decir con *inventio*: encontrar qué decir, preparar el espacio discursivo.

En un segundo momento, interesa el discurso en un nivel macroestructural para que proporcione los elementos necesarios a los fines pragmáticos. Conviene reconocer cómo la estructura se articula con la temporalidad, o sea, cómo atiende a los avances y los retroce-

sos del discurso en el tiempo, ya que la fuerza argumentativa está dada por el manejo que se hace de la progresión temporal. Así, una ruptura o una interrupción provocan una serie de expectativas en el auditorio. Esta etapa del análisis se corresponde con la *dispositio* que consiste en ordenar lo que se encontró.

Elocutio o tercer momento permite acrecentar la fuerza argumentativa utilizando aquellas figuras retóricas que no solo adornan el estilo —porque si este fuera el único objetivo de la retórica la reducimos a una teoría de los tropos—, sino que construyen una verdadera retórica de figuras. El desvío de significado que provoca un tropo no es solo el desvío paradigmático que focaliza sobre una palabra la mutación de sentido, sino que atañe a todo el enunciado (Ricoeur, 1977).

Este encuentro con el análisis crítico de un texto, llevará a los/as estudiantes al reconocimiento de la importancia de la retórica, que en este trabajo solo se aborda desde una perspectiva lingüística, sin embargo, no es ajena a otros lenguajes como la pintura, la música, la arquitectura.

El otro paso a seguir en el aula es la producción de discursos retóricos que contribuirán a que los/as estudiantes mejoren sus exposiciones orales y escritas a partir del uso de estrategias lingüísticas y discursivas en relación con la audiencia, con la situación contextual y con las prácticas socio-políticas de la comunidad en la que están insertos.

Conviene tener en cuenta que en la actualidad se ha producido una vuelta a la cultura de la oralidad, aunque con las diferencias que imponen los medios de comunicación y electrónicos. No se debe olvidar la importancia de *memoria* y *actio* que permiten estructurar y retener los discursos, para poder pronunciarlos gobernando la voz y el cuerpo. Tal vez sean estas dos operaciones las más olvidadas en el

aula, y adquieren relevante significación en el desempeño de cualquier profesión o en situaciones de la vida cotidiana.

Barthes (op. cit.: 79-80), quien escribió con intencionalidad didáctica «un ayuda-memoria» sobre la retórica, dice: «muchos rasgos de nuestra literatura, nuestra enseñanza, nuestras instituciones del lenguaje se verían aclarados o comprendidos de otro modo si se conociera a fondo el código retórico que dio su lenguaje a nuestra cultura». Agrega que tiene la convicción de que hay un acuerdo obstinado entre Aristóteles y la cultura llamada de masas, porque «¿Cómo evitar la evidencia de que Aristóteles proporcione a todo el lenguaje narrativo, discursivo, argumentativo, manejado por los medios de comunicación una clave analítica completa?»

El nacimiento de la retórica se produce cuando cae la palabra mágico-religiosa y surge la palabra-diálogo. Se da el paso de una verdad absoluta a una verdad consensuada; de Pistis (diosa de la fe) a Peitho (diosa integrante del cortejo de Afrodita, que podía «persuadir» con sus encantos); de la mirada que se esconde en una genuflexión ante los dioses, a la mirada que se encuentra con el otro.

La retórica se afianzó con los conflictos sociales y políticos de los pueblos que pugnaban por imponer una ética política. No hay que ultrajarla hoy, considerándola una simple práctica de la oralidad, hay que devolverle, en el aula y en la vida, el estatus de «arte cumbre del *lóγος*».

Referencias bibliográficas

- Aristóteles (1971). *Retórica*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Barthes, R. (1982). *Investigaciones retóricas I. La antigua retórica. Ayudamemoria*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires S.A.
- Beuchot, M. (1998). *La retórica como pragmática y hermenéutica*. Barcelona: Anthropos.
- Bustos Muñoz, T. (2007). *Retórica y expresión*. Recuperado de: [http:// www.correo-gto.com.mx/notas.asp](http://www.correo-gto.com.mx/notas.asp)
- Cicerón, M. T. (1946). «De la invención retórica» en *Obras completas. Vida y Discursos*. Madrid: Anaconda.
- Dorra, R. (2002). *La retórica como arte de la mirada*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Gill, A. y K. Whedbee (2000). «Retórica»; en Van Dijk (comp.). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Jaeger, W. (1985). *Paideia*. Fondo de Cultura Económica, México.
- López Eire, A. (1997). *Retórica clásica y teoría literaria moderna*. Madrid: Arcos/Libros.
- (1998). *Poéticas y retóricas griegas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Université de Genève.
- Nysenholc, A. y T. Gergely (2000). *Information et persuasión. Argumenter*. París: De Boeck Université.
- Platón (1965). *Fedro o de la belleza*. Buenos Aires: Aguilar.
- Perelman Ch. y L.Olbrechts-Tyteca (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Quintiliano de Calahorra (1997). *Sobre la formación del orador. Obra completa*. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Ricoeur, P. (1977). *La metáfora viva*. Buenos Aires: Editorial La Aurora.
- Virasoro, M. (2000). *Los griegos en escena*. Buenos Aires: EUDEBA.

Axiología de la palabra. El valor del diálogo, como fundamento ontológico, como vínculo humano y como recurso pedagógico

Axiology of the word. The value of dialogue, as an ontological foundation, as a human bond and as a pedagogical resource

Gabriela Gómez¹

Citar: Gómez, G. (2020). Axiología de la palabra. El valor del diálogo, como fundamento ontológico, como vínculo humano y como recurso pedagógico. *Cuadernos Universitarios*, 13, pp. 67-78.

Recibido: octubre 2020
Aceptado: octubre 2020

Ensayo científico

Resumen

Se plantea una puesta en valor de la palabra como elemento central de toda práctica educativa; dicha centralidad viene dada por un fundamento ontológico; ya que la palabra en cuanto dialogo-conversación, se enraíza en la propia estructura del ser.

Realizaremos un recorrido que va desde la Mayéutica Socrática y el Diálogo Platónico, a la Antropología de Edith Stein y a la Filosofía Dialógica de Martín Buber, concluyendo en la Ontología del lenguaje de Rafael Echeverría; con el fin de reflexionar sobre el carácter dialógico de la estructura humana; fundamento de todo acto educativo y de toda reflexión sobre el mismo.

Sostenemos que la Educación demanda (hoy más que nunca) una reflexión filosófica; más allá de los cambios de paradigmas, de las irrupciones tecnológicas y de los resabios de aquella «razón instrumental» herencia de la modernidad; que cada vez que creemos superada, vuelve a surgir con todo su instinto de supervivencia. Repensar la «Enseñanza», para conectar con el sentido profundo de la práctica docente.

Palabras clave: diálogo - fundamento ontológico - lenguaje - práctica docente

¹ Universidad Nacional de Salta (UNSA). Master en Gestión Cultural. Universitat Internacional de Catalunya, Facultad de Humanidades. Barcelona, España (2005). Profesora para la enseñanza media y terciaria en Filosofía, Facultad de Humanidades UNSA. Salta, Argentina (1999). Experiencia docente en nivel medio, terciario y universitario (desde el año 2000). Jefa de Trabajos Prácticos, Filosofía y Sociología; en Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, UNSA. Profesora de Filosofía de la Educación y de Pensamiento Científico.

Abstract

The value of the word is proposed as a central element of all educational practice; this centrality is given by an ontological foundation, since the word, as a dialogue-conversation, is rooted in the very structure of being.

This study has examined the Socratic Mayeutics, the Platonic Dialogue, Edith Stein's Anthropology, Martin Buber's Dialogical Philosophy and Rafael Echeverría's Ontology of Language. The purpose of it is to reflect on the dialogical character of human structure, the premise of every educational act and

of every reflection on it.

We consider that education seeks, today more than ever, a philosophical reflection; beyond the changes of paradigms, the technological irruptions and the remnants of that «instrumental reason» inherited from modernity. Every time we believe it has been surpassed, it emerges again with all its instinct of survival. Rethinking «Education», to connect with the deep sense of the teaching practice.

Keywords: dialogue - ontological foundation - language - teaching practice

A modo de introducción

Axiología de la palabra, en cuanto se propone poner en valor «la palabra» (entendida libremente, como discurso, diálogo y conversación) como elemento central de la práctica educativa; reflexión atravesada por fundamentos ontológicos, antropológicos epistemológicos y éticos, que determinan y condicionan toda filosofía de la educación y toda práctica educativa.

Sostenemos que el diálogo no solo es un recurso o aporte metodológico cuyo valor es incuestionable en todo proceso enseñanza-aprendizaje sino que, además, tiene carácter ontológico; ya que se enraíza en la propia estructura del ser y, por ende, en la estructura de la persona humana, la cual es apertura hacia el «otro», reciprocidad a través de la palabra. El diálogo nos atraviesa y nos vincula con el «otro», en un sentido ontológico previo a todo fenómeno lingüístico en general y educativo en particular.

Nos proponemos desentrañar dicha trama relacional, que caracteriza la estructura

del ser y que hace posible todo diálogo, todo proceso conversacional, a fin de comprender a la persona humana por medio de ese impulso interior que la lleva al encuentro con el otro.

Nos preguntamos por el hombre, siguiendo la tesis de Edith Stein², autora para quien es entendido como sujeto psicofísico, que se interroga y ve el mundo según sus percepciones. La antropología de Stein pone en valor al «otro». A partir de su reconocimiento, el mundo no es solo mundo-concreto-material-ajeno, sino que también es un mundo de sujetos extraños a mí, que al igual que el «yo» son apertura. Es un mundo de, con y para «otros».

Nos preguntamos por la estructura propia del ser, que hace posible la trama sobre la que se asienta todo diálogo o conversación, siguiendo la filosofía del diálogo de Martin Buber, quien nos acerca al misterio del «mundo relacional del yo» y nos abre las puertas al «otro». Terminamos este recorrido con los aportes de Rafael Echeverría, a fin de comprender el sentido profundo que lleva a los hombres a la comunicación.

² Las referencias vertidas aquí de la obra de Edith Stein surgen motivadas desde el ciclo de disertaciones «La Filosofía del sentido. Tres diálogos filosóficos a la luz de John H. Newman, Edith Stein y Viktor E. Frankl». Actividad guiada por Mateo Francisco Sepúlveda (UCASAL, delegación Neuquén).

Cuestionaremos cierto olvido ontológico, en el fenómeno educativo actual, que pareciera estar centrado en una lógica puramente instrumental, donde el vínculo inter-humano se diluye por momentos. Sobredosis de información, de herramientas y dispositivos tecnológicos: plataformas virtuales, recursos digitales, aplicaciones informáticas, materiales multimediales, diseño e ingeniería pedagógica, industria educativa, consumos culturales, productos educativos; círculo vicioso de producción y consumo de datos. En síntesis: un «olvido del fundamento».

El gesto de humedecerse el dedo para deslizar la página con el que la lectora o el lector probablemente acaban de aterrizar en esta nota es prácticamente un anacronismo. No porque el papel esté muriendo ni nada por el estilo, sino porque el capitalismo de plataformas de este siglo XXI más bien prefiere dedos secos e interactuando con las pantallas de los Smartphone. Solo de esta manera se genera la materia prima sobre la que cada vez más empresas centran su atención: los datos (Tylbor, 2019).

Diálogo, conversación y pensamiento

Sustituimos la antigua interpretación descriptiva del lenguaje por lo que llamamos la interpretación generativa. Debido a que el lenguaje no es pasivo; debido a que el lenguaje es acción, este genera permanentemente nuevas realidades. Nosotros, los seres humanos, vivimos en mundos lingüísticos y nuestra realidad es una realidad

lingüística. Creamos el mundo con nuestras distinciones lingüísticas, con nuestras interpretaciones y relatos y con la capacidad que nos proporciona el lenguaje para coordinar acciones con otros (Echeverría, 2003).

Ponemos entre paréntesis las grandes interpretaciones sobre el lenguaje, que han atravesado el pensamiento filosófico desde su origen (naturalismo/convencionalismo: elemento fundacional de la Filosofía del Lenguaje y de la Lingüística, desde el *Crátilo*³ de Platón; «lenguaje ordinario vs. lenguaje formal», con Frege; «realismo semántico y principio de aprendizaje por familiaridad», en Bertrand Russell; el lenguaje como expresión del pensamiento, en Ludwig Wittgenstein; Wilhelm von Humboldt, con su propuesta de síntesis entre el mundo y el pensamiento —a través del lenguaje—; Gadamer con su afirmación «el ser que puede ser comprendido es lenguaje», etc.).

El mundo se mueve por el lenguaje y somos nosotros —los seres humanos— quienes dirigimos dicho devenir a partir de la palabra, pero al mismo tiempo nos construimos y reconstruimos en ese devenir lingüístico incesante. Es en este sentido que coincidimos con Rafael Echeverría, en que el lenguaje crea realidades, crea nuestro mundo, nuestro entorno, y lo más importante: en este mundo lingüístico es donde nos recreamos y establecemos el vínculo y la interrelación con el otro.

La desconfianza de Platón hacia los discursos escritos por cuanto no responden a quien los interroga ni eligen a sus interlocutores, desconfianza que quizá había lleva-

³ Como sostiene Xavier Laborda Gil, el diálogo *Crátilo* es, de los diálogos de Platón, el de más compleja interpretación y pone de manifiesto la controversia histórica sobre el valor epistémico del lenguaje. «Las tesis naturalista y convencionalista están perfiladas con claridad (...) Pero el tono ambiguo y moderadamente humorístico de Sócrates sugiere al lector moderno que Platón está desacreditando la vía del lenguaje para el conocimiento de la realidad» (Laborda Gil, 2010) .

do a Sócrates a no escribir nada, y a centrar toda su actividad en la conversación con amigos y discípulos, establece también la superioridad del diálogo, como forma literaria que intenta reproducir el giro de la conversación y, en general, de la investigación asociada (Hegel, 1985).

En este sentido hegeliano del análisis sobre la práctica filosófica-educativa de Sócrates y de Platón es que podemos identificar el diálogo con la conversación, con la palabra oral, con el pensamiento y con la investigación (en un sentido epistemológico, más allá de la forma literaria). Digamos que desde Sócrates expresado por Platón, «para muestra un botón»: «el corpus de Platón se compone más o menos de treinta y cinco obras, escritas todas en forma de diálogo» (Flórez, 2011), en las cuales el diálogo es comprendido como «dialéctica», como pensamiento en acción.

Como es bien sabido, el método socrático de la mayéutica (termino extraído del lenguaje médico de la época, referido al trabajo de la partera, que ayuda a parir, a dar a luz), es resignificado por el maestro de Platón, como «arte que da a luz», que ayuda a nacer al pensamiento; o, mejor dicho, al hombre que piensa. La mayéutica, junto con la ironía —esta última, entendida como reconocimiento de las propias limitaciones intelectuales o como afirmación de la propia ignorancia—, ambas se despliegan en el diálogo, estructurado a partir de dicho reconocimiento, del cuestionamiento, del preguntar, de la indagación profunda, de la disuasión y la persuasión acertada.

A fin de descubrir los problemas, el reconocimiento de la propia ignorancia nos lleva a la inquietud filosófica y nos acerca al descubrimiento paulatino de la verdad; lo más relevante de todo este proceso es que se da en un entorno amigable, de familiaridad entre

el educador y el educando (entre maestro y alumno), sin importar —humanamente hablando— las condiciones particulares de quienes intervienen en la conversación: el maestro puede guiar, ayudar a «parir» la verdad, incluso siendo su interlocutor un esclavo, sin detenernos aquí en un análisis socio-histórico de la naturalización y necesidad de la esclavitud en la cultura greco-latina clásica (excepto por algunas contadas excepciones).

Lo que nos muestra Sócrates con su método es que cualquiera puede, a partir de un diálogo o conversación bien guiada, descubrir la verdad o, siendo más precisos, recordar una verdad latente o escondida en su interior. Digamos que desde Sócrates podemos identificar el arte de dar a luz al pensamiento con el arte de enseñar y educar a través de la palabra.

Por lo demás, son legión los autores que en un momento u otro han recurrido al género del diálogo para presentar sus ideas; valga mencionar, sin ir más lejos, a Aristóteles, Cicerón, Minucio Félix, San Agustín, Boecio, San Anselmo, Pedro Abelardo, Nicolás de Cusa, Jean Bodin, Bruno, Galileo, Malebranche, Diderot, Berkeley, Hume, Rousseau, Schelling, Valéry, Wittgenstein, Heidegger, Edith Stein, Iris Murdoch, Ernst Tugendhat (Flórez, 2011).

Siguiendo la tesis de Alfonso Flórez, quien nos ofrece una resumida muestra de algunos de aquellos filósofos que han utilizado el diálogo para poner de manifiesto sus ideas, pareciera que estamos solo en un ámbito de elección de estilo literario, lo cual carece de toda originalidad o de un interés especial (a los fines de este ensayo). Sin embargo, lo peculiar de Platón es que solo él ha compuesto toda su obra de modo dialógico. No se comprende esta característica de la obra platónica recurriendo

solamente a una «opción literaria o elección de género literario» sin más; la forma del diálogo aparece a los ojos del intérprete como la expresión misma de la filosofía, «quizás una decisión fundamental relacionada con la esencia misma de la filosofía» (Flórez, 2011).

Podemos decir que, con Platón, el diálogo se manifiesta como la esencia misma de la reflexión filosófica, como medio que permite que la verdad ascienda desde nuestra propia interioridad. El vínculo entre diálogo, conversación y pensamiento es innegable; este pensamiento que actúa a través de las palabras o, según el enfoque filosófico considerado, este pensamiento que es palabra viva (sea ella oral, escrita, con señas) nos lleva al núcleo central de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Podemos coincidir con distintos autores en que toda educación o toda pedagogía es a la vez filosofía de la educación⁴, o por lo menos debería intentar serlo, y en que uno de los vehículos para concretar dicho intento es el diálogo. Hay quienes sostienen diferencias de carácter ontológico y lingüístico entre el diálogo y la conversación; sin embargo, identificamos en esta última las características de un diálogo: «Diálogo, 1448, lat. *dialogus*. Tom. del gr. Diálogos “conversación de dos o de varios” deriv. de *dialegomai* “yo discurso,

converso” (propte; “yo hablo (legó) a través (diá) de algo”») (Corominas, 1987).

Desde el origen mismo del término y de su uso, se evidencia la idea del diálogo (entendido como discurso-palabra dicha a otro) como elemento transversal que media toda comunicación y toda relación inter-humana. Ese «a través de algo» es un rasgo fundante de nuestra humanidad. Podemos decir que mientras el lenguaje en general nos atraviesa y nos constituye como «persona humana» que somos, el diálogo en cuanto conversación entre yo y otro/s hace posible dicha relación. Ahora bien, ¿cuál es el fundamento ontológico o antropológico que brinda ese horizonte de posibilidad de toda comunicación dialógica?

Paréntesis antropológico

Sostenemos que toda reflexión filosófica sobre el fenómeno educativo parte siempre de una concepción antropológica (sea esta explícita o no) y, más precisamente, todo proceso de enseñanza-aprendizaje se fundamenta y se orienta desde y hacia un modo de comprender e interpretar al «hombre».

La Antropología cumple una función prope-
deútica en cualquier estudio relacionado con la educación, ya que disponer de un conoci-

⁴ Los límites entre la reflexión filosófica en torno al fenómeno educativo y la pedagogía como ciencia de dicho fenómeno son borrosos y varían según el enfoque teórico que los aborde; además de ser esta última una disciplina relativamente nueva dentro del amplio desarrollo histórico de la filosofía y más específicamente de la filosofía práctica, a partir de la cual se origina y constituye. Tunnermann Bernheim (2008) ubica el origen del uso del término pedagogía en el S. XVI, en la obra de Juan Calvin *La institución cristiana*, y nos dice que el término pedagogía también se ha identificado muchas veces con el de educación, p. ej. Durkheim consideraba la «pedagogía como teoría práctica de la educación», la cual tenía como función ser guía, orientar y esclarecer la práctica educativa. La pedagogía puede interpretarse también como un esfuerzo de reflexión sobre la educación y en este sentido sería filosofía de la educación (cabe aclarar que recién en el S. XX se puede hablar de Filosofía de la Educación como disciplina académica, separada de la filosofía práctica; muchos historiadores coinciden en ubicar su origen a partir de la obra de John Dewey (1859-1952) «(...) porque planteó su trabajo como un examen filosófico de los problemas que surgen en el desarrollo de la educación, y no como pensamiento filosófico aplicado a la educación» (Amilburu, 2014).

miento adecuado del hombre —de su modo de ser y de obrar— es una condición necesaria para poder plantear con acierto la tarea educativa (Higgins, 2011 en Amilburu, 2014).

Ahora bien, a este conocimiento previo del hombre (de su ser y de su obrar) se puede acceder por vías epistemológicas bien diferenciadas, sean estas propias de las ciencias naturales, de las ciencias sociales, de las disciplinas filosóficas o de las ciencias sagradas.

Aquí partimos desde la antropología filosófica, siguiendo la tesis de Edith Stein⁵, para quien dicha disciplina es fundamento necesario de toda pedagogía y, por ende, de todo quehacer educativo. A partir de un sustrato tomista innegable, Stein nos dice que somos síntesis y a la vez apertura, que somos naturaleza y espíritu; pero «espíritu es salir de uno mismo, apertura en un doble sentido: para un mundo de objetos que es vivenciado y para la subjetividad ajena, el espíritu ajeno, con el que se vive y se vivencia en común» (Stein, 2005).

La tesis antropológica de Stein supera ampliamente las intenciones de este ensayo. Sin embargo, su interpretación de la «persona humana» es un punto relevante en nuestro análisis, ya que esta apertura que nos define como personas es apertura hacia el otro, que a su vez es apertura también; sin plantear, en este punto, el alcance metafísico de dicho vínculo, porque apertura es trascendencia, cuestión central en la obra de Stein.

La «persona humana» es naturaleza y espíritu; sin embargo, este último la define. Para Stein hay una «participación» de ambos ámbitos (el espiritual y el material), la persona es entendida como sujeto «psico-físico» que se

interroga y ve el mundo según sus percepciones (en un diálogo interior primero, que trasciende su interioridad y se abre al encuentro del otro). Sin embargo, el foco filosófico es puesto aquí en el «otro» y no en el «yo» como sujeto (elemento central de la filosofía moderna). La antropología de Stein pone en valor al «otro» a partir de su reconocimiento; el mundo no es solo mundo-concreto-material-ajeno sino que también es un mundo de sujetos extraños a mí, que al igual que el «yo» son apertura. Es un mundo de, con y para «otros».

Digamos que el «yo» no solo es consciente de su propio pensamiento (en un sentido cartesiano, de centralidad del *cogito*), el «yo» se percibe a sí mismo y, a su vez, percibe a los «otros» que lo perciben a él. En palabras de Edith Stein «el individuo humano aislado es una abstracción. Su existencia es existencia en un mundo, su vida es vida en común. Y estas no son relaciones externas que se añadan a un ser que ya existe en sí mismo y por sí mismo, sino que su inclusión en un todo mayor pertenece a la estructura misma del hombre» (Stein, 2005).

¿Cómo el «yo» puede vivenciar el «vivir ajeno»? Stein responde a esta inquietud a partir del concepto de empatía (tomado de su maestro, E. Husserl), entendida esta como un camino epistemológico, hacia el «otro».

En la escuela fenomenológica de matriz husserliana se entiende por empatía el darse cuenta de lo que al otro le pasa. Dicho en terminología más técnica, la empatía es la captación o aprehensión de las vivencias ajenas. Hay vivencias propias —mi alegría, mi tristeza, mi miedo— y hay vivencias ajenas, que son de otros: la alegría de otro, la

⁵ Las referencias vertidas aquí de la obra de Edith Stein surgen motivadas desde el ciclo de disertaciones «La Filosofía del sentido. Tres diálogos filosóficos a la luz de John H. Newman, Edith Stein y Viktor E. Frankl». Actividad guiada por Mateo Francisco Sepúlveda (UCASAL, delegación Neuquén).

tristeza de otro, su miedo. Captar estas vivencias ajenas es lo propio de la empatía. Por eso dice Edith Stein que la empatía es experiencia de la conciencia ajena en general (Caballero Bono, 2012).

En este modo de comprensión de la empatía, como aprehensión de las vivencias del otro, como involucramiento con el ser del otro y vivencia de la vivencia ajena, podemos atisbar una comunicación dialógica mucho más profunda y pre-lingüística, que se da de espíritu a espíritu; digamos que la persona humana se funda en una apertura dialógica. La antropología de Edith Stein supera los límites de la propia disciplina y propone las bases de una pedagogía que se caracteriza por el diálogo y el encuentro con el otro. Así, para ella pedagogía es reflexión filosófica.

De la reflexión filosófica a la práctica pedagógica

Podemos adelantar una primera hipótesis en tanto el diálogo, entendido como conversación direccionada, amigable, entre pares conversacionales, debiera ocupar un lugar central en todo proceso educativo o erigirse en el puntapié inicial de todo proceso enseñanza-aprendizaje. Hay que considerar el carácter de «direccionado» del diálogo y la conversación vistos como recursos pedagógicos; quizá sea este el núcleo de la diferencia entre el diálogo mayéutico y la conversación entre pares (aquí ya no se evidencia la distinción educador/educando), tal sutileza marca la distinción entre cierta unilateralidad del diálogo socrático y la reciprocidad de una conversación entre pares.

Aquí entendemos «reciprocidad» (*mutuality*) en un sentido ontológico, siguiendo la «filosofía del diálogo» de Martín Buber. Recíproco es el carácter básico de toda relación inter-

humana; aquí lo que prima es la relación por encima de los intereses de los interlocutores. «El centro mismo de esta relación —nos dice Buber— no se encuentra ni en uno ni en otro interlocutor; se encuentra “entre” ellos, en la mitad, en el carácter mismo de la relación. El elemento protagonista es el diálogo, la relación misma» (Buber en Echeverría, 2017). Pensemos aquí en los conceptos antropológicos de Stein, en el espíritu como apertura. Hay una tendencia espiritual del «yo» hacia el «otro» y a la inversa; asimismo, existe la empatía como modo de conocer la vivencia del otro. Es por ello que se hace necesario replantear el carácter direccionado de toda experiencia educativa. Ahora bien, ¿cuáles deben ser los límites de tal direccionamiento? La direccionalidad ¿anula toda reciprocidad o se puede encontrar un ámbito intermedio, donde exista un vínculo recíproco a la vez que se posibilite una experiencia de aprendizaje guiada-direccionada?

Para responder a esta inquietud, es necesario precisar desde dónde surge tal reciprocidad, ya que creemos con Buber que es fundamento de la condición ontológica de toda relación inter-humana, esto es, la reciprocidad es preexistente a todo hecho en general y educativo en particular; por lo tanto, toda direccionalidad en el diálogo educativo será más bien metodológica y se apoyará sobre un entramado de relaciones de reciprocidad, que caracterizan todo vínculo humano, de «yo a tú»/de «yo» a «otro».

Las palabras fundamentales del lenguaje no son vocablos aislados, sino pares de vocablos. Una de estas palabras primordiales es el par de vocablos Yo-Tú. La otra palabra primordial es el par Yo-Ello, en el que Él o Ella pueden reemplazar a Ello. De ahí que también el Yo del hombre sea doble. Pues el Yo de la palabra primordial Yo-Tú es distinto del Yo de la palabra primordial

Yo-Ello. Las palabras primordiales no significan cosas, sino que indican relaciones. Las palabras primordiales no expresan algo que pudiera existir independientemente de ellas, sino que, una vez dichas, dan lugar a la existencia (Buber, 2017).

Para Buber, estas palabras primordiales o «proto-palabras» son pronunciadas desde la profundidad del ser, pero solo «el ser entero» puede pronunciar el «yo-tú». Nos dice que ser «yo» y decir «yo» son una misma cosa, quien dice una de las palabras primordiales se instala en ella (la habita). Es en este sentido en que convenimos con Echeverría (quien toma distancia, sin alejarse demasiado de la filosofía dialógica de Buber) en que «el lenguaje crea realidades»; realidades relacionales, agregaríamos. Solo quien dice «tú» está en una relación, porque el hombre solo no existe, existe en relación a los «otros».

El mundo de la relación se da, según Buber, en tres esferas bien diferenciadas. «El ser humano está definido por una triple relación vital» (Echeverría 2017). La primera es nuestra relación con la naturaleza, aquí hay una oscura reciprocidad (por debajo del nivel de la palabra). «La segunda esfera es la vida con los hombres. La relación es allí manifiesta y adopta la forma del lenguaje. Allí podemos dar y aceptar el Tú» (Buber, 2017). La tercera esfera es la de la trascendencia, donde el «Yo» no distingue ningún «Tú», pero intuye, roza el «tú eterno». Va a decirnos Buber, muy poéticamente, que «cada tú invoca al tú eterno, según sea el modo de cada esfera» (entendamos al «tú eterno» como Dios, como El Absoluto o como Puro Misterio). Todo lenguaje aspira de este modo a la trascendencia, al encuentro con un «tú eterno».

Segunda hipótesis: cualquier fenómeno educativo (la enseñanza, la educación, el

aprendizaje) o los elementos que lo componen existen por y para el lenguaje, precisando aún más: toda experiencia educativa se asienta en un entramado conversacional, independientemente de la estructura que lo contenga, porque su fundamento es ontológico; es por ello que toda práctica educativa debe ser dialógica. Nos referimos a estructura contenedora de la experiencia de aprendizaje, no importa el escenario ni la escenografía donde se desarrolle la obra educativa; esto es, en el sentido que el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede dar en un escenario o ambiente institucional, académico, familiar o social; en un aula presencial o virtual; en una red social o en una comunidad de aprendizaje; mediado por herramientas analógicas o digitales etc. Sin embargo, siempre se sostiene por y para el otro (personas humanas que tienen conciencia del otro, que empatizan, en términos de Stein) en un suelo dialógico y de reciprocidad fundante.

La concreción del diálogo como práctica educativa enriquecedora es posible solo gracias a la «apertura ontológica hacia el otro», en cuanto permite que los interlocutores puedan abrirse al otro, aceptando las diferencias de opiniones, un intercambio fructífero y consensuado por el que la propia estructura de la persona humana tiende hacia el otro. El lenguaje aparece aquí como nexo, como vehículo que hace posible todo diálogo, comenzando por un diálogo fundante de alma a alma (en Buber) o apertura del espíritu hacia el «otro» (en Stein).

Todo lenguaje es diálogo y conversación

Sacando a Gadamer del paréntesis inicial, analizaremos dentro del marco de su hermenéutica la idea de que todo lenguaje es diálogo

y conversación. En el minucioso artículo sobre Gadamer y Habermas de Alejandra Gabriela Palma (2011), se sostiene que «estamos irremediablemente inmersos en el lenguaje», dado que solo a través de él el mundo «se nos abre». El lenguaje es nexo, mediación entre el hombre y el mundo. Gadamer entiende el lenguaje en sentido dialógico, o como conversación (sea esta oral o escrita) «cuya condición básica es el entendimiento». Ahora bien, la autora se hace la pregunta clave: «¿qué es necesario para que ese entendimiento pueda realizarse?» y la respuesta de Gadamer va dirigida a la necesidad de un consenso previo (en sentido de preexistente, en la tradición y en la historia).

Aquí nos apartamos de la hermenéutica gadameriana, en el sentido de que consideramos que el consenso deviene de la propia estructura del ser, que está abierto al encuentro con el «otro» y nos preguntamos, entonces, si esto es así, ¿por qué la comunicación entre las personas es tan compleja, por qué se generan situaciones conflictivas en torno a ella? ¿Por qué es tan difícil llegar a acuerdos entre las personas? ¿A causa de qué muchas de las conversaciones que mantenemos se caracterizan por la falta de respeto a las ideas del otro, por el menosprecio por el que piensa diferente? ¿A causa de qué nuestras interacciones comunicacionales reflejan muchas veces actitudes autoritarias y a veces violentas, basadas en el prejuicio y la exclusión? Las respuestas a estos interrogantes vienen dadas por el mismo Buber.

Retomamos el triple aspecto de la relación del «yo», con el mundo de la naturaleza, de cosas y de objetos; con el «otro» o con los «otros» y, por último, con «la trascendencia». Mundo de la relación que se da, a través de dos formas diferenciadas, «yo-tú» y «yo-ello». Toda relación «yo-tú» es imposible de ser objetivada; pero, cuando el «yo» confunde al «tú» con el «ello», está objetivando al otro

(lo cosifica, lo instrumentaliza, lo convierte en un recurso), de tal modo que se cierra a una relación recíproca. Es ahí donde el «tú» queda aislado, en un mundo meramente técnico, instrumental, en el «patio de los objetos». En este punto se da la crítica de Buber a Heidegger, ya que centra la atención en la relación del ser humano con el mundo y no con el «otro» (crítica que según Echeverría es válida solo en referencia a «Ser y Tiempo», y no al resto de la obra heideggeriana). Así, está negado al diálogo y a la comunicación recíproca originaria. Cuando se produce dicha negación, la relación que establece el «yo» ya no es de semejanza (o mejor dicho de reciprocidad), porque el «otro» me es ajeno-diferente; me acerco al otro como a un objeto de análisis, y surge aquí una distancia, un alejamiento «espacio-temporal». En este modo de relacionarse, el vínculo que establece el «yo» es objetual, en un sentido positivista, diríamos. El «tú» se convierte en una cosa, que el «yo» puede observar, analizar o estudiar, hasta puede experimentar con ella; desde la distancia de un observador ajeno.

Este modo de relacionarse del «yo» con el «ello» se puede dar también con la naturaleza y hasta con el Absoluto y es en este sentido que se pierde toda posibilidad dialógica. Digamos que los conflictos comunicacionales, la falta de consenso, la falta de voluntad para llegar al acuerdo, los dogmatismos y la intolerancia en relación con las ideas, creencias y valores ajenos, surgen en un ámbito ontológico cuando el «yo» trata a lo que está fuera de él como a un «ello» sin distinciones. Podemos decir, entonces, que el quiebre y el conflicto surgen en un plano pre-lingüístico.

La irreductibilidad de la relación Yo-Tú a todo tipo de objetivación representa una de las intuiciones más poderosas que han sido

legadas al pensamiento occidental en el último tiempo. Puede decirse que, con Buber, el pensamiento se abrió al otro como nunca antes lo había hecho. Y en una época en la que el otro tiende a quedar relegado frente a los avances de la técnica, frente al conocimiento científico-objetivo o a la propaganda ideológica, el mérito de haber señalado la esencial constitución dialógica de la naturaleza humana resulta aún mayor (Ramos, 2013).

«Más allá de Buber»⁶ más acá de la metafísica (Rafael Echeverría)

La cuestión en torno a la relación con «uno mismo», la del «yo» con su propia interioridad, es una cuestión problemática según el análisis de Echeverría. Este autor sostiene que, de algún modo, Buber la deja de lado. Si bien reconoce la existencia de dicho vínculo, la excluye del ámbito del diálogo, ya que al no estar fundada en una dualidad, «dicha relación genera solo un monólogo». Para Echeverría este apartamiento es consciente, ya que Buber lo realiza a fin de ser coherente con sus argumentos.

Y aquí se da la toma de distancia o separación del pensamiento buberiano: para Echeverría solo podemos considerar la relación con «uno mismo» como un monólogo si seguimos apegados a planteos metafísicos que sostienen la «unidad del ser»; pero si se entiende el ser como una multiplicidad, las conversaciones con «uno mismo» son tan vitales como las que se establecen a partir de las demás relaciones. Y esto es así porque para Echeverría el sujeto es multiplicidad. Introduce aquí el concepto de conversación, que para él tiene más alcan-

ce relacional en relación —valga la redundancia— al diálogo en Buber; el ser humano es así una multiplicidad y un ser conversacional. Aquí se produce una transformación del esquema inicial de Buber, donde el ser se configura a partir de tres esferas conversacionales interrelacionadas:

En primer lugar, Echeverría coloca la relación con los «otros», las «conversaciones con los demás». Esta relación tiene un carácter fundante y de ella dependen las otras, ya que en ella adquirimos el lenguaje; porque el lenguaje «es un fenómeno social» que surge en la relación con los otros.

En segundo lugar, coloca la relación marginada de Buber, relación conversacional con uno mismo que, para él, constituye un aspecto central en la configuración de nuestra identidad, de todos los aspectos que nos definen y de la relación con los demás (aspiraciones, objetivos, narrativas, discursos etc.). Las «conversaciones privadas» confieren «sentido a nuestra existencia».

Y en tercer lugar, Echeverría no puede alejarse demasiado de ese elemento que él mismo cuestiona y trata de dejar fuera de su análisis: «la trascendencia», «el misterio» como fundamento ontológico o «metafísico» (aquí los límites son borrosos, ya que de todos modos nos llevan al «Absoluto»). Esto, porque para el pensador chileno es innegable el hecho de que todo ser humano mantiene conversaciones con el «Misterio en sus múltiples expresiones». Echeverría nos propone, así, la exploración de estos ejes conversacionales, a fin de acceder a un horizonte de comprensión de nosotros mismos, de los demás y de la propia vida.

⁶ Referencia a un artículo de Rafael Echeverría denominado «Más allá de la Filosofía del Diálogo de Martín Buber», donde analiza los aportes de la filosofía dialógica en relación a su propuesta ontológica, además de marcar algunas diferencias y cierto distanciamiento con el autor de *¿Qué es el hombre?* (*Das Problem des Menschen*, 1943), *Caminos de utopía* (*Pfade in Utopia*, 1947), *Entre el hombre y el hombre* (1947), entre otras obras.

Conclusiones

Dejarnos conmovir por la palabra (el discurso, el diálogo, la conversación), colocarla en un lugar central de la práctica educativa, se presenta como un imperativo. La educación demanda, hoy más que nunca, la búsqueda de fundamentos; más allá de los cambios de paradigmas, de las irrupciones tecnológicas y de los resabios de aquella «razón instrumental», herencia de la modernidad, que cada vez que creemos superada vuelve a surgir con todo su instinto de supervivencia.

Pensar en el sentido profundo de la enseñanza, de la mayéutica socrática y del diálogo Platónico; pero no para realizar una recuperación anacrónica de antiguos métodos sino para conectar con el sentido profundo de la práctica docente.

Apoyar nuestro quehacer educativo en principios y valores humanos (independientemente de las creencias individuales), resistiendo a las modas, al fetiche y a los intereses de un sistema egoísta y deshumanizador, a un «capitalismo de plataformas» que expande sus tentáculos en los intersticios mismos del espíritu humano.

Entender que todo hecho educativo nos debe llevar a la indagación en las profundidades del ser a fin de hacer posible el encuentro. De lo contrario, corremos el riesgo de estar inmersos en un mundo de cosas-objetos, aislados en nuestra propia mismidad, incomunicados en un monólogo infinito. Solo a través del encuentro con el otro, manteniendo siempre la relación de «yo-tú» y no confundiendo al «tú» con el «ello», descubriremos el sentido profundo de «enseñar» —que siempre es apertura y encuentro, con y para el otro— independientemente de los recursos tecnológicos, de los dispositivos educacionales y de los escenarios institucionales.

Este trabajo tiene la intención de promover un espacio crítico y reflexivo en nuestros propios espacios educativos; porque si bien todos estamos condicionados por las transformaciones impuestas por el sistema («capitalismo de plataformas» y sus derivados), del cual solo podemos escapar a riesgo de la exclusión, nos debemos la reflexión sobre este nuevo modo de entender lo social en general y lo educativo en particular.

Referencias bibliográficas

- Amilburu, M. G. (2014). «Filosofía de la educación», en Fernández Labastida, F. y Mercado, J. A. (ed.). *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*. Disponible en: http://www.philosophica.info/archivo/2014/voces/filosofia_de_la_educacion/Filosofia_de_la_Educacion.html
- Buber, M. (2017). *Yo y Tú*. (Primera edición digital). Ed. Herder.
- Caballero Bono, J. L. (2012). «Consideraciones y preguntas en torno al concepto de empatía en Edith Stein». *Aporía: revista internacional de investigaciones filosóficas*, ISSN 0718-9788, n.o 3, 15-28.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. (Sexta Edición). J.C Zaés Editor.
- Corominas, J. (1987) «Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana». Biblioteca Románica Hispánica, dirigida por Dámaso Alonso. V. Diccionarios, 2 (3ª edición, 4ª reimpresión). Ed. Gredos, Madrid.
- Flórez, A. (2011). «La forma del diálogo y la forma de la filosofía en Platón». *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*, 53(156), 369-398. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-14682011000200013&lng=en&tlng=es.

- Hegel, G. W. F. (1985). *Lecciones sobre la historia de la filosofía*. Tomo II. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laborda Gil, X. (2010). «Crátilo. Diálogo con el mito platónico de la lingüística». *Revista electrónica de estudios filológicos*. Universidad de Barcelona.
- Palma, A. G. (2011). «Las concepciones del lenguaje en Gadamer y Habermas: Intersecciones y diferencias hacia posibles aportes para un análisis crítico del discurso». *Cuadernos del Sur. Filosofía*, n.º 40, 133-152.
- Ramos, G. (2013). *Del Yo y Tú a la comunidad socialista en Martín Buber*. (Tesis de licenciatura. Director: Dr. Mariano Ure). Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica Argentina «Santa María de los Buenos Aires», Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Filosofía.
- Stein, E. (2005). Sobre el problema de la empatía. En *Obras Completas II*. Escritos filosóficos. Etapa fenomenológica. Vitoria-Madrid-Burgos. El Carmen-Espiritualidad-Monte Carmelo. p. 216.
- Tunnermann Bernheim, C. (2008). *Panorama general sobre la filosofía de la educación*. Editorial Hispamer.
- Tylbor, J. (2019). «Capitalismo de plataformas, de Nick Srnicek». (Reseña). *Revista IDZ* (Ideas de Izquierda).

Didáctica y juego en la educación superior: configuraciones en la formación docente inicial

Didactics and gaming in higher education: configurations in initial teacher training

Marcelo Gastón Jorge Navarro¹

Citar: Jorge Navarro, M. G. (2020).
Didáctica y juego en la educación
superior: configuraciones en la for-
mación docente inicial. *Cuadernos
Universitarios*, 13, pp. 79-88.

Recibido: setiembre 2020
Aceptado: octubre 2020

Ensayo científico

Resumen

La didáctica no puede entenderse como un campo acabado de estudio que brinda recetas o fórmulas para enseñar, sino como un espacio de debate y diálogo en constante construcción de nuevos conocimientos. Partiendo de esta idea reflexionamos sobre la importancia de la didáctica y el juego en la formación docente de grado en la educación superior como forma de trabajo que interpela a la interacción constante entre docente y alumnos, y donde el papel de estos últimos es la principal fuente de construcción de aprendizajes individuales y colectivos. El objetivo del siguiente ensayo es presentar una variedad de perspectivas para entender y analizar los procesos didácticos enfocados en aspectos lúdicos desde una visión crítica y reflexiva, que dé una mirada holística a la formación docente para así permitir nuevos debates y ampliar el panorama de aplicación de diferentes estrategias y técnicas de enseñanza.

Palabras clave: didáctica - juego - educación superior - formación docente

Abstract

Didactics cannot be understood as a finished field of study that provides recipes or formulas to teach, but as a space for debate and

¹ Universidad Católica de Salta (UCASAL). Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Máster en Ciencias sociales con orientación en Investigación y Evaluación Educativa (UNQ). Especialista en Didáctica y Currículum, Univ. Nac. de Jujuy (UNJU). Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación, Univ. Nac. de Salta (UNSA). Docente. Investigador de la UNSA y de la UCASAL.
mgjorge@ucasal.edu.ar

dialogue in constant construction of new knowledge. Based on this idea, we reflect on the importance of didactics and gaming in undergraduate teacher training in higher education as a way of working that calls for constant interaction between teacher and students, and where the role of the latter is the main source of construction of individual and collective learning.

The objective of the following essay is to present a

variety of perspectives to understand and analyze the didactic processes focused on recreational aspects from a critical and reflective viewpoint that gives a holistic look to teacher training in order to allow new debates and expand the application panorama of different teaching strategies and techniques.

Key words: didactics - gaming - higher education - teacher training

La Didáctica en la formación de grado de los profesorado universitarios de inicial y primaria

La Didáctica, como ciencia de la enseñanza, es un campo disciplinar complejo con una amplia tradición, que se encuentra atravesado por aportes de múltiples disciplinas y aboga por la reflexión tanto desde lo metodológico como desde lo epistemológico. Hablar de didáctica implica entrar en el centro del debate sobre la enseñanza en su faz normativa y valorativa, a la vez que implica una discusión ideológica y de perspectivas en torno al campo de estudio.

Entender que las prácticas educativas son prácticas políticas es entender que los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan en contextos marcados por la incertidumbre, las necesidades, las intencionalidades y las determinaciones sociales de un momento histórico.

Consideramos que la Didáctica cómo práctica humana remite necesariamente a la transformación social, y profesional. Involucra a todos los actores institucionales, constituyéndose desde la intencionalidad hasta la reflexión, en un campo de producción de conocimiento.

Actualmente son diversos los marcos de

análisis a partir de los cuales reflexionamos sobre la enseñanza, el aprendizaje y la vinculación entre ambos. Cada perspectiva con características particulares, pero todas ellas enfocadas en mejorar las prácticas educativas en las aulas. De ahí la importancia de que cada docente en formación pueda adentrarse en el conocimiento de las diferentes teorías didácticas para conformar un núcleo flexible de herramientas que le permitan analizar, reflexionar y actuar sobre la enseñanza.

La didáctica tiene una dimensión teórica que permite analizar y fundamentar la enseñanza, pero también tiene una dimensión práctica muy marcada, que hace que no pueda pensarse la didáctica por fuera de un contexto. La didáctica es ante todo práctica, y es en este sentido que pensamos la formación de docentes para los niveles de inicial y primaria en la Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente de la Universidad Católica de Salta².

En los últimos años hemos procurado pensar la formación docente, principalmente desde la didáctica, como un proceso de co-formación donde los alumnos son los actores principales de esta formación. Cada sujeto construye su formación (Ferry, 1997) y lo hace

² El ensayo está estructurado sobre la base de la experiencia en las cátedras de Didáctica General de las carreras de Profesorado Universitario en Nivel Inicial y Profesorado Universitario en Nivel Primario de la Universidad Católica de Salta.

a partir del retorno sobre sí mismo mediante la acción (Filloux, 1996).

La formación didáctica de los estudiantes se realiza en la búsqueda permanente de herramientas que permitan reflexionar sobre el quehacer educativo; pero, ante todo, para actuar en diversos escenarios y contextos. En este sentido, la Didáctica aporta los elementos teóricos y conceptuales que co-ayudan al futuro docente a posicionarse frente a la práctica educativa de un modo estratégico y situacional, sin la necesidad de recurrir a recetarios preestablecidos, sino con la necesidad y voluntad de enfrentar a los desafíos diarios mediante el ingenio y la innovación.

Partimos de una premisa básica: los futuros docentes de nivel inicial y primario deben buscar garantizar el aprendizaje desde el inicio de la infancia, poniendo su atención en diversos procesos de enseñanza, entendida esta última como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales.

A partir de ahí proponemos abordar los procesos de enseñanza tanto a nivel general como en vinculación con las especificaciones de ambos niveles, buscando sentar las bases que ayuden a los alumnos a desarrollar una visión crítica de las implicancias del enseñar.

Creemos que la Didáctica puede brindar esos marcos teórico-prácticos que permitan entender el campo educativo, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el rol docente en el nivel, y la complejidad en el diseño, ejecución y evaluaciones de dispositivos pedagógicos desde una perspectiva integradora que no pierda el eje de lo que más importa: los sujetos, las personas.

Formación sobre el juego

Etimológicamente el término «lúdico» tiene origen en la raíz latina *ludicus* que significa «divertido» y *ludus*, que significa «juego». Po-

dría pensarse por tanto que el término «lúdico» está emparentado con la idea de juego y diversión y que, por ende, cuando hablamos de «actividades lúdicas» estamos ante la pretensión de divertir a través del juego.

La palabra «juego» puede designar la realización de algún deporte como el fútbol, el básquet o el hockey, como así también de juegos tradicionales como la rayuela, el arroz con leche o la escondida; y hasta los juegos de computadora, PlayStation, o los juegos de azar. Es decir, contempla una multiplicidad de sentidos en términos amplios, lo que complejiza el concepto mismo de la idea de «juego».

Desde nuestra perspectiva el juego puede entenderse como una construcción social histórica y situada que comprende un amplio espectro de prácticas socioculturales que las sociedades han desarrollado y siguen desarrollando. El juego es, en esencia, comunicación, intercambio e interacción. Es una forma de relacionarse con los otros y con el contexto. Es una estrategia de socialización, de desarrollo sociomotor y psicosocial. Es la posibilidad de ser y vivenciar diversos mundos y roles.

Concebimos al juego como:

... una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente (Huizinga, 2000, p. 45).

El juego constituye una forma particular de interacción del niño con el entorno. Involucra una diversidad de conductas, condiciones y sensaciones variadas.

En el ámbito educativo el juego no se remite únicamente a su aspecto distractivo sino que adquiere características particulares, pensadas para orientar al sujeto para la construcción de conocimientos y competencias adecuadas para su nivel de desarrollo cognitivo, así como también para el fomento de valores. El juego en el niño tiene connotaciones tanto biológicas como psicológicas inherentes que constituyen una forma de adaptación al medio y a la realidad circundante.

Desde la psicología son diversas las posiciones en torno al juego. Así, por ejemplo, desde el psicoanálisis el juego se vincula con los sentimientos inconscientes y con la realización de los deseos del niño. Freud (2017) señala que el juego es más que las proyecciones del inconsciente y la resolución simbólica de los deseos conflictivos, y que es la expresión de diversos procesos internos.

Desde las teorías constructivistas el juego es una forma de adaptación al medio por parte del niño en busca del equilibrio cognitivo. Así, de esta forma y por ejemplo, la imitación es una de las maneras en que las estructuras cognitivas asimilan nuevos conocimientos.

Autores como Lev Vigotsky (1982) o Daniel Elkonin (1980) consideran que lo importante en el juego infantil es el juego simbólico colectivo. Su importancia deriva en la cooperación, la interacción social y la representación del mundo adulto.

Por su parte, Jerome Bruner (1984) señala que la importancia del juego radica en la adquisición del lenguaje, especialmente en lo referente a las formas gramaticales más complejas y a sus usos pragmáticos.

Desde la teoría piagetiana (1966) se pueden pensar cuatro categorías básicas de juego:

- El juego motor: antes de la adquisición del lenguaje oral, los niños juegan con objetos diversos. Las acciones exploratorias se ca-

racterizan por la repetición.

- El juego simbólico: el juego de ficción es el más típico y se caracteriza por la simulación de situaciones y personajes. Fingir es una forma de desarrollo motor que permite la realización de una amplia gama de tareas y la vinculación mediante el lenguaje.
- El juego de reglas: se caracteriza por la aparición de normas en el juego. Lo importante pasa por la asimilación de reglas que condicionan el juego. Se aceptan voluntariamente roles y normas que permiten el desarrollo compartido de las actividades lúdicas.
- Juegos de construcción: están presentes en cualquier edad. Sus características principales consisten en la posibilidad de clasificar y categorizar objetos.

El juego supone una posición psicológica particular por parte del sujeto, que le permite la expresión de acciones y sensaciones en torno a su propio espacio. Pero el juego no se da en un vacío y es necesario preparar las condiciones necesarias para que el niño desee jugar, y que la experiencia sea una vivencia gratificante y enriquecedora.

Desde la Didáctica entendemos que la vinculación entre juego y aprendizaje se plantea cuando se busca utilizar lo lúdico como una estrategia para orientar y acompañar la resolución de problemas por parte de los alumnos, generar espacios de inclusión, trabajar dinámicas grupales o favorecer los aprendizajes colectivos, entre otros objetivos.

Una escuela que piensa lo lúdico como estrategia de trabajo con sus alumnos es una escuela abierta a la posibilidad de generar espacios críticos y flexibles, donde docentes y alumnos pueden trabajar conjuntamente a partir de proyectos integrales que ayuden a motivar a los estudiantes, favoreciendo aprendizajes más significativos y contextualizados.

El juego genera expectativas, interés y motivación por el aprendizaje y genera en los educandos deseos y pasiones, no solo por aprender, sino también por disfrutar de lo aprendido y propiciar actitudes hacia el aprendizaje. Quien tiene expectativa por algo, se interesa por ese algo, y quien se interesa en algo endógenamente se motiva por él; quien se motiva, centra su atención y quien centra su atención actitudinalmente se dispone a aprender. La lúdica podría considerarse como una rama de la didáctica que tiene como propósito generar expectativas, interés y motivación hacia el aprendizaje, el contenido del aprendizaje y las formas de aprendizaje (*Revista Internacional Magisterio*, 2006).

En general el juego es entendido como una actividad natural y espontánea. Las acciones lúdicas son parte esencial para un desarrollo armónico de diversos aspectos sociocognitivos como la sociabilidad, la inclusión, la distribución de roles, la incorporación de normas y pautas, e incluso de valores como la solidaridad, la empatía, y la comprensión del otro.

Cuando las dinámicas lúdicas se incorporan a los espacios áulicos como estrategias de aprendizaje, generan ambientes creativos y recreativos que contribuyen al desarrollo de la atención y la escucha activa, así como también implican la construcción de acciones conjuntas de convivencia, compromiso y evaluación de las tareas desarrolladas.

Los juegos pueden ser pensados como oportunidades para construir aprendizajes significativos a partir de diversos formatos y estilos, donde se ponen en el tapete los procesos cognitivos de atención, concentración y comportamiento. Pueden ser entendidos como estrategias de complementariedad a las tareas diarias realizadas, como estrategias de inclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje, y como poten-

ciadores del trabajo colaborativo entre docentes y alumnos, y entre pares.

En este sentido, el juego en la escuela tampoco debe olvidar el juego por el juego en sí, es decir, sin la necesidad de pensar en contenidos marcados por la prescripción curricular, sino en esos juegos donde el ocio como forma de expresión del sujeto ante el mundo se hace necesario para que la distensión, el regocijo y la alegría sean puestas en escena como forma de trabajar las emociones. En este sentido, lo emocional se torna sumamente relevante.

Las repercusiones de la educación emocional pueden dejarse sentir en las relaciones interpersonales, el clima de la clase, la disciplina, el rendimiento académico, etc. Desde esta perspectiva, la educación emocional es una forma de prevención inespecífica, que puede tener efectos positivos en la prevención de actos violentos, del consumo de drogas, del estrés, de estados depresivos, etc. (Bisquerra, 2001, p. 11).

Estrategias para el desarrollo de una visión integradora: los juegos didácticos

Los juegos didácticos como forma de trabajo no tienen que verse como una pérdida de tiempo, sino que constituyen una estrategia de abordaje para que el estudiante en formación de grado pueda incorporar lo lúdico como herramienta de trabajo para el desarrollo de contenidos, el análisis de casos, el desarrollo psicomotor, la formación en valores, la mejora del rendimiento escolar, y el aprendizaje emocional.

Teniendo en cuenta que el juego y el aprendizaje están estrechamente vinculados, se puede señalar que las acciones lúdicas permiten aumentar la motivación de docentes y

alumnos (Martín Cruz, Martín Pérez y Trevilla Cantero, 2009).

Siempre que el juego pueda vincularse con objetivos educativos claros, pueden focalizarse actividades que permitan un trabajo integrado en diversas áreas de conocimiento como las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales, Lengua, Matemática, Tecnología, Arte, entre otras disciplinas.

Flores concibe los juegos didácticos como «una técnica participativa encaminada a desarrollar en los alumnos métodos de dirección y conducta correcta, estimulando así la disciplina con un adecuado nivel de decisión y autoterminación» (Flores, 2009, p. 38)

Metodológicamente, implementar el juego como forma de abordaje del aprendizaje significativo requiere de diferentes etapas:

- **Diagnóstico:** se detectan intereses del grupo-clase y se establece una hoja de ruta conjunta para fijar metas y objetivos.
- **Planificación:** se indaga y se seleccionan juegos a utilizar con base en las metas y objetivos planteados. Se busca pensar actividades diversas en torno al formato del juego elegido, y fundamentalmente a las características e intereses de los alumnos destinatarios.
- **Ejecución:** se implementan los juegos seleccionados o elaborados con orientación de uno o varios coordinadores designados.
- **Seguimiento:** se registra sistemáticamente mediante la observación el desarrollo de las actividades que plantean los juegos. Se observa la dinámica de ejecución, las dificultades que puedan presentarse, los progresos realizados, así como las sensaciones generadas en el transcurso del desarrollo.
- **Evaluación:** se busca generar espacios de reflexión sobre las tareas realizadas. Se exponen las apreciaciones sobre la experiencia y se sugieren modificaciones parciales

o totales. Se busca valorar los aprendizajes realizados con base en la misma reflexión de los participantes.

El aprendizaje mediante el juego se entiende como una estrategia basada en un conjunto de técnicas pensadas para generar un ambiente ameno y armónico de construcción individual y colectiva de aprendizajes, bajo la premisa de un trabajo solidario y a través de acciones recreativas, divertidas y desafiantes que trabajen diversos contenidos curriculares y extracurriculares.

Cuando utilizamos el juego como estrategia de trabajo estamos interpelando a nuestros alumnos a involucrarse en el desarrollo mismo del aprendizaje. Es una forma de animar y motivar a los estudiantes a utilizar diversos recursos cognitivos y materiales para la realización de tareas, que aplicadas de otra forma pueden resultar tediosas y aburridas, y por ende dificultar el aprendizaje real.

Para que los aprendizajes se produzcan es necesario conocer el nivel de competencias alcanzado anteriormente por los alumnos, los conocimientos previos construidos y las expectativas que tienen en relación a lo que se va a emprender en nuestra aula.

Se trata de trabajar sobre la base de lo que ya «traen» y orientarlos en la construcción de nuevos saberes. Es pensar y disponer recursos, tiempos, y espacios necesarios para acompañar el proceso formativo de los alumnos, buscando que el dispositivo propuesto facilite el desarrollo de nuevas competencias que optimicen la construcción de aprendizajes situados.

Para ello es necesario reflexionar sobre lo que los alumnos hacen y cómo lo hacen, y luego proponer de forma proactiva cómo potenciar y transformar esas prácticas de forma de hacerlas cada vez más complejas, activas y críticas.

La enseñanza en sus diferentes niveles, y cuando se remite a niños y jóvenes de diferentes edades, no puede basarse solo en las disciplinas y sus obstáculos. Tiene que entender obligatoriamente los ciclos vitales, las subjetividades, las emociones y los deseos de cada uno de sus destinatarios. La risa, el juego, el placer no pueden desvirtuarse, pedagogizarse o generar falsas condiciones para la enseñanza. Si sostenemos el valor del interés, la reflexión y el análisis para el estudio, debemos aprender a despertarlos y también respetarlos en aquellas cuestiones propias de las diferentes generaciones (Litwin, 2013, p. 42).

Para favorecer el desarrollo de aprendizajes debemos crear climas de aprendizajes significativos y cooperativos, generando espacios de trabajo colaborativos e interactivos entre docente y alumnos, y alumnos-alumnos, buscando favorecer las vinculaciones interpersonales de forma empática y solidaria.

Por tanto, es necesario generar dispositivos pedagógicos que favorezcan relaciones fluidas entre los participantes mediante el diálogo y la realización de actividades que interpelen la colaboración entre los diferentes actores.

Creemos que un adecuado entorno de aprendizaje promueve la curiosidad, la indagación, la reflexión, el debate, y la evaluación de las propias prácticas formativas. Esto nos permite pensar en una formación contextualizada y flexible tanto en los procedimientos planificados como en las estrategias empleadas.

Técnicas para implementar el juego en el aula

Dentro de la enorme variedad de técnicas que se pueden aplicar para incorporar el juego en la formación docente, podemos mencionar

como relevantes para la acción de los alumnos a las siguientes:

- **Exposiciones:** fomentan la organización de información, la secuenciación de recursos, la distribución de roles y la oratoria.
- **Demostraciones prácticas (jugar):** fomentan la puesta en práctica de destrezas y habilidades para la creación y ejecución de actividades lúdicas pensadas para grupos diversos, con cualidades particulares, y adaptables a distintos contextos de aplicación.
- **Indagaciones:** fomentan el trabajo de investigación sobre diversos formatos y estrategias de aprendizaje, centrándose en el interés de los alumnos, procurando ser partícipes activos de su propia formación. La recolección de datos, la contrastación, la selección de información, y las decisiones de presentación son algunos de los elementos claves de este tipo de trabajo.
- **Debates:** fomentan el trabajo individual y grupal de argumentación sobre los fundamentos de cada actividad y recurso propuesto. Implican búsqueda previa de ideas, datos y conceptos, así como también la articulación de discursos.
- **Elaboración:** de guiones y formatos de juegos adaptados a diversos contenidos, contextos y necesidades. Esto requiere de un trabajo articulado con otros espacios curriculares, fundamentalmente con las didácticas especiales y los espacios de prácticas para que el diseño de guiones tenga un propósito empírico y concreto.

Por parte de los docentes encargados de la formación, proponemos como técnicas:

- **Explicaciones orales:** dirigidas al trabajo grupal, en las que se busca la explicación y fundamentación de diversas temáticas y corrientes didácticas en torno al juego y el aprendizaje. Pretenden la comprensión de

teorías, conceptos, métodos y situaciones concretas para el desarrollo de posicionamientos individuales y compartidos desde el consenso y el disenso.

- Simulación: fomenta el aprendizaje de habilidades sobre situaciones reales mediante la puesta en escena por parte del docente de una diversidad de prácticas. Favorece la interacción entre el grupo-clase.
- Resolución de problemas: a través de un aprendizaje guiado se pretende trabajar diversas situaciones problemáticas que requieran de la presentación de propuestas de juegos adaptados a una diversidad de situaciones y propósitos.
- Proyectos de juegos: requieren la indagación sobre situaciones contextualizadas y la detección de una situación problemática en la cual intervenir. Se organiza información y se proponen estrategias concretas de desarrollo. Implica momentos preactivos, activos y posactivos.
- Conversatorios con expertos: se busca la participación de profesionales del medio con reconocida trayectoria que compartan sus experiencias y conocimientos con los alumnos a través de un dispositivo que fomente el diálogo como forma de intercambio, evitando la monopolización de la palabra y generando un clima distendido de intercambio.
- Mesa redonda: a través de un grupo de expertos y bajo la coordinación de un moderador, se busca la exposición de posicionamientos divergentes sobre una temática común, aportando ideas y conceptos variados para los alumnos.
- Entre los diversos juegos que nos permiten buscar alternativas que rompan con la inercia de los dispositivos pedagógicos rutinizados se pueden proponer:
- Juegos dramatizados: para reproducir situa-

ciones varias como hechos de una obra literaria para el área de Lengua, hechos históricos para una representación en el área de Ciencias Sociales, o para el autoconocimiento de ideas, gustos o preconcepciones. Ejemplo: teatralización, «dígallo con mímica».

- Juegos de recreación: pensados para entretener, relajar y distraer. Se puede trabajar aspectos emocionales para favorecer la integración, el desarrollo de empatía, solidaridad, o comprensión de los otros. Por ejemplo: «atados», «stop».
- Juegos físicos: pensados para el desarrollo motor, la socialización y la adquisición de destrezas: como «la pilladita», «la mancha», salto en bolsa, pelotas en juego, carrera de postas.
- Juegos didácticos: pensados para el desarrollo de competencias psicosociales de entendimiento y comprensión, como por ejemplo *puzzle*, organigramas, crucigramas, palabras cruzadas, rompecabezas.
- Juegos de mesa: pensados para el desarrollo de estrategias, organización de la información, toma de decisiones: tableros, bingo, dominó.
- Juegos *offline* y *online*: son juegos virtuales que pueden pensarse para las diversas áreas y disciplinas de conocimiento.

Todas estas técnicas pueden ir acompañadas con la elaboración de materiales didácticos que interpelen a los alumnos en formación a innovar en las herramientas que se utilizan a la hora de enseñar.

En este sentido entendemos a los materiales didácticos como una dimensión clave en el proceso educativo general. Los materiales son elementales para la realización de diferentes técnicas y estrategias en los niveles iniciales y primario, basadas en las actividades diarias que buscan adecuar y co-ayudar a los alumnos

en la realización y adquisición de determinadas competencias.

Los materiales didácticos son recursos con distintos formatos de gran utilidad para el trabajo de enseñanza de los docentes. Su elaboración tiene por objetivo central guiar y acompañar la construcción de conocimientos concretos. Para ello, los docentes en formación no solo deben conocer cómo realizarlos, sino cómo diseñarlos, adecuarlos a determinados propósitos y, fundamentalmente, cómo adaptarlos a diferentes sujetos y situaciones.

A modo de cierre

Pensamos a la educación como un quehacer multidimensional, como un complejo entramado de subjetividades, devenires, relaciones de poder y vinculaciones (y desvinculaciones también) que requieren de docentes preparados para nuevos y constantes desafíos.

No se puede reducir la educación a un sistema de reproducción de conocimiento, sino que implica a la misma política y a la sociedad en un momento histórico dado y un contexto particularizado. La educación en sí es campo de lucha de poder y clase. Es campo de ostentación y desprendimiento. Es un espacio de reproducción, pero también de transformación, de cambio y de revolución.

La educación involucra todo aquello que está dentro de nuestras escuelas, pero también lo que está afuera. Es el adentro y el afuera entretreído y significado por todos y cada uno de los sujetos que en ella habitan y transitan.

En este sentido, nuestra tarea como formadores de formadores es generar espacios de trabajo reflexivos y críticos que promulguen la iniciativa constante por la innovación y la mejora. Y, en este aspecto, el rol de la Didáctica es fundamental para romper con la monotonía de la formación docente.

Entendemos que la Didáctica es un espacio compartido de trabajo conjunto entre docentes y alumnos, y comprometido con la formación de los futuros docentes y con el medio en el que estamos insertos. Creemos que es un campo de desarrollo fundamental en la formación de docentes de nivel inicial y primario, ya que brinda conocimientos y experiencias fundadas en perspectivas críticas. Por ello es necesario e imperioso repensar nuestras estrategias de formación, para incorporar alternativas más flexibles que involucren de forma activa a nuestros alumnos.

El juego es el elemento clave en esta forma de posicionarse. Lo lúdico nos brinda un sinnúmero de alternativas para trabajar contenidos, pero también para trabajar lo emocional, lo humano. Es probablemente la mejor estrategia para desarrollar trabajos solidarios y empáticos con la diversidad de cada uno. Es la posibilidad de transformar, aprender y divertirse en el proceso formativo.

Y es, ante todo, la posibilidad de brindar a nuestros futuros docentes una caja de herramientas para que ellos, en su desarrollo profesional, puedan proponer dispositivos pedagógicos basados en la cooperación y la integración a sus propios alumnos.

A Aprender a jugar, se aprende jugando. Comencemos desde la formación de grado con nuestros alumnos, y construyamos conjuntamente nuevas alternativas para nuestra educación.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2001). *Educación emocional y bienestar. Educación emocional y en valores*. España: Wolters Kluwer.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza.
- Elkonin, D. B. (1980 [1978]). *Psicología del*

- juego*. Madrid: Visor libros.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Flores H. (2009). *El juego como estrategia alternativa para mejorar la adquisición de la lecto-escritura en los alumnos de primer grado de educación primaria de la escuela Manuel José Othón ubicada en Jalpilla, Axta de Terrazas, S. L. P.* (Tesis de licenciatura). Universidad Tangamanga de México, San Luis Potosí.
- Freud, S. (2017). *Más allá del principio de placer*. Madrid, Amorrortu editores
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. (E. Imaz, trad.) Madrid: Editorial Alianza-Emecé.
- Litwin, E. (2013). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Martín Cruz, N.; Martín Pérez, V. y Trevilla Cantero, C. (2009, octubre) «Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro CIRIEC-España», *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, n.º 66, pp. 187-211.
- Revista Internacional Magisterio (2006). *Ludocreatividad*. N.º 19. Disponible en: <https://www.magisterio.com.co/revista/ludocreatividad>
- Vigotski, L. S. (1982). «El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño». Madrid, *Cuadernos de Pedagogía* 85, pp. 39-48

Repensando las evaluaciones finales en el ámbito de las ingenierías. El caso en la Universidad Católica de Salta

Rethinking final evaluations in the engineering field. The case in the Catholic University of Salta

Roberto Daniel Breslin¹ y Mariela Elsa Capaldo²

Citar: Breslin, R. D. y Capaldo, M. E. (2020). Repensando las evaluaciones finales en el ámbito de las ingenierías. El caso en la Universidad Católica de Salta. *Cuadernos Universitarios*, 13, pp. 89-98.

Recibido: setiembre 2020
Aceptado: octubre 2020

Ensayo científico

Resumen

Con el fin de repensar las prácticas evaluativas de los docentes de una carrera de Ingeniería de la Universidad Católica de Salta (UCASAL), a mediados del mes de julio de 2020 se realizó un taller de evaluación. Luego de realizadas las actividades propuestas y de transcurrido el siguiente turno de exámenes, se encuestó a los docentes involucrados. Este documento presenta el análisis de las respuestas de los docentes a la encuesta y sus prácticas concretas durante una instancia de evaluación final. Las consideraciones giran en torno a los instrumentos y las metodologías de

¹ Facultad de Ingeniería, Universidad Católica de Salta (UCASAL), Argentina. Ingeniero Electricista con Orientación en Electrónica por la Universidad Nacional de Tucumán. Master en Dirección Estratégica en Telecomunicaciones por Grupo IOE (Iniciativas Organizativas de Empresa) y Universidad Americana de Europa (UNADE). Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TICs por Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Investigador del Instituto de Estudios Interdisciplinarios de Ingeniería (I.Es.I.Ing.) de la UCASAL. Docente Adjunto de Sistemas de Conmutación y Docente Auxiliar de Antenas en la Carrera Ingeniería en Telecomunicaciones de UCASAL. Jefe de la Carrera de Ingeniería en Telecomunicaciones de UCASAL. rbreslin@ucasal.edu.ar

² Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente, Universidad Católica de Salta (UCASAL), Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta. Magister en Nuevas tecnologías aplicadas a la educación por el IUP (Instituto Universitario de Postgrado: Universidad de Alicante, Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad Carlos III de Madrid). Investigadora del Consejo de Investigaciones de la UCASAL. Docente a cargo de Metodología de la Investigación y Seminario de Tesis en la Licenciatura en Gestión Educativa. Directora de la Escuela de Educación y Perfeccionamiento Docente de la UCASAL. mecapaldo@ucasal.edu.ar
Usuario ORCID: marielacapaldo

evaluación utilizadas, las competencias profesionales y el propósito de la evaluación final.

Palabras clave: prácticas de evaluación - evaluación de los aprendizajes - evaluación en la universidad - evaluaciones en ingeniería

Abstract

In order to rethink the evaluative practices of the Catholic University of Salta (UCASAL) engineering professors, an evaluation workshop was held in mid-July 2020. After carrying out the proposed activities

and after the next examination session, the teachers involved were surveyed. This document presents the analysis of the teachers' answers to the survey and their concrete practices during a final evaluation instance. The considerations revolve around the instruments and evaluation methodologies used, the professional competencies and the purpose of the final evaluation.

Key words: evaluation practices - assessment of learning - evaluation at the university - evaluations in engineering

Introducción

La educación universitaria ha iniciado hace tiempo procesos de revisión de sus prácticas educativas, donde la evaluación ha sido el detonante de importantes contradicciones vinculadas con otros aspectos del proceso formativo.

El campo de las ingenierías no es ajeno a esta situación, y se suma a ello la irrupción de modalidades evaluativas mediadas por la tecnología, que sin lugar a dudas se presentan con ventajas cualitativas relevantes para el proceso formativo de los ingenieros. Pero, por otro lado, también nos encontramos con rechazo y desconfianza que se generan en ciertos grupos de docentes, siendo algunos de ellos responsables de materias que incluyen contenidos y herramientas tecnológicas del campo de la informática y las telecomunicaciones. Por ejemplo, los avances en las tecnologías de la información y la comunicación son retomadas, utilizadas, valoradas y puestas en juego cuando se trata de la enseñanza, del trabajo, del hacer y experimentar con ellas en los procesos formativos de los estudiantes; pero son sometidas a duros juicios de valor negativos cuando se trata de su uso en procesos evaluativos.

En este actual contexto de pandemia, la UCASAL mudó todo el sistema de educación presencial a su plataforma virtual, y los procesos de enseñanza fueron garantizados para todas las carreras. En este sentido, las instancias de exámenes finales también fueron transformadas para sostener esta lógica, en algunos turnos los exámenes finales fueron 100 % virtuales y en otros turnos se alternó el sistema presencial con el virtual, para garantizar a todos los estudiantes el derecho de rendir finales, así como la conformación de tribunales evaluadores con los docentes correspondientes.

Las evaluaciones de los aprendizajes mediadas por el uso de la tecnología pasaron al centro del análisis, del debate, y en algunos casos al centro de la hoguera. Resultó evidente que nos encontramos con dos sectores, los docentes a favor y los docentes en contra; estos últimos rechazan de plano este tipo de modalidad en la evaluación. Poder identificar algunos supuestos que caracterizan a estos sectores es el objetivo de este estudio, realizado en una carrera en particular de la Facultad de Ingeniería.

El avance hacia procesos formativos mediados por las tecnologías es una realidad que llegó hoy a las universidades, a las carreras,

espacios curriculares y sectores que estaban seguros en la modalidad presencial. Ya no se trata solamente de ajustar la formación a las demandas del mundo del trabajo, a las particularidades de los nuevos jóvenes estudiantes, a la era digital o a la sociedad del conocimiento; se trata de redefinir las instituciones educativas desde sus fundamentos medulares. Somos los docentes, con nuestras prácticas de enseñanza y de evaluación cotidiana, quienes recreamos las respuestas a esta educación en y post pandemia.

En este contexto, otro aspecto que impacta fuertemente en las ingenierías está relacionado con las competencias específicas y genéricas que se establecieron como estándares de acreditación de las carreras (CONFEDI, 2018). Las entidades receptoras de los profesionales, generadoras de fuentes laborales, tienen la responsabilidad social y legal por muchas de las actividades involucradas en esta profesión, denominadas actividades reservadas. Varias de ellas son catalogadas de interés público, y es en este sentido que el sistema educativo debe garantizar el desarrollo adecuado y eficaz de esas actividades reservadas desde el desarrollo de competencias profesionales de las ingenierías. Estas competencias están explícitamente planteadas en los planes de estudio y deben ser fuertemente desarrolladas en los diferentes espacios curriculares y, en este sentido, deben ser claramente evaluadas (Giordano, 2016).

El desempeño profesional de estas actividades reservadas no solo está regulado por normativas específicas a nivel nacional, sino que es la propia sociedad la que deposita en el sistema educativo (las universidades) la potestad de asegurar los conocimientos y las competencias efectivamente logradas por los profesionales (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2006).

El taller de evaluación

Con el fin de repensar nuestras prácticas evaluativas, y ante la necesidad de ajustarlas a las nuevas características y condiciones de trabajo, como la virtualidad, se decidió realizar un encuentro de taller con docentes de la carrera durante el mes de julio de 2020. El primer elemento a considerar tuvo que ver con la modalidad de las evaluaciones que efectivamente se desarrollan, y que apuntan a considerar solamente conocimientos memorísticos por parte de los estudiantes y a generar un clima de estrés alto.

Los conceptos de memoria y de estrés en los exámenes han sido desde hace tiempo objeto de estudios; como afirman García Ramos y Zurita Aimacaña (2020), existe una correspondencia significativamente negativa entre los valores utilizados en el estudio que confirman la hipótesis de investigación acerca de la existencia de correlación entre la memoria de trabajo y el estrés académico.

Las ciencias cognitivas han denominado memoria de trabajo (MT), o *working memory* (WM), al mantenimiento activo y al procesamiento ejecutivo de la información disponible en el sistema cognitivo. Una extensa literatura muestra que la MT es un constructo muy importante en diversas áreas, y varios estudios han demostrado su rol clave en un amplio rango de procesos cognitivos, tales como la comprensión, el razonamiento y la resolución de problemas (Engle, 2002). La MT es una variable predictiva importante en la habilidad intelectual y del desempeño académico, consistente a través del tiempo (Adams y Hitch, 1997), lo que lleva a interpretar que esta memoria está directamente relacionada con las competencias específicas que se deben adquirir en la formación de un ingeniero.

Tal como afirman Musso, Costa Lieste y Duarte (2012) en un estudio realizado en la Argentina, «las principales dificultades de los estudiantes respecto a sus estrategias de aprendizaje se encuentran en la selección y expresión de ideas principales y en las estrategias de manejo del tiempo y de la ansiedad frente a los exámenes» (p. 7). Las dificultades en la selección y expresión de ideas principales implican problemas a la hora de comprender el texto, y son estrategias que demandan procesos cognitivos de memoria de trabajo y focalización de la atención sobre lo más relevante del texto. En tanto, las dificultades en el manejo del tiempo estarían planteando problemas a la hora de planificar y organizar secuencias de metas, factibles de ser logradas en función del tiempo disponible. En este sentido podemos entender por qué una instancia de examen constituye una situación altamente «traumática», en aspectos fundamentales como el manejo del tiempo y la memoria de trabajo.

Por otra parte, el trabajo de Palacios Navarro (2002), vinculado a los efectos de la evaluación formativa virtual en el rendimiento académico, expresa que desde una perspectiva psicodidáctica las nuevas tecnologías siguen ofreciendo la posibilidad de aproximarse al ideal constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, entendiéndolo como un proceso de construcción y atribución de significados. Claro que esta situación no está exenta de dificultades, dado que al momento de plantear exámenes basados en nuevas tecnologías se requiere de logística y conocimientos particulares de los docentes universitarios, además de consumir un tiempo extra de trabajo y planificación, que no siempre está suficientemente reconocido.

Sobre la base de los elementos desarrollados hasta aquí, desde la jefatura de carrera de

una ingeniería, se convocó a la participación de un taller de evaluación, con el objetivo primordial de repensar los modelos de evaluación y las modalidades que se utilizan. Todo esto en el contexto de sostener evaluaciones no presenciales, avanzar hacia la evaluación de las competencias profesionales y con intenciones de bajar los niveles de ansiedad de estudiantes y docentes, quienes ponen sobre el tapete las dudas en relación con las evaluaciones virtuales. Participaron 46 docentes de los 71 convocados de la carrera, lo que equivale al 65 % de asistencia, y 42 de ellos eran jefes de cátedra.

La tarea central del taller consistió en repensar al menos dos ítems o preguntas concretas de su instrumento de evaluación, para que pudieran apuntar a evaluar algunas de las competencias profesionales presentadas y que no dieran importancia a la posibilidad de consulta externa por parte de los estudiantes. En este punto conviene realizar un paréntesis explicativo, dado que constituye una de las más fuertes dudas y cuestionamientos que se realizan desde los equipos docentes a las evaluaciones mediadas por tecnologías.

La posibilidad de consultas externas de los estudiantes —a textos, bibliografías, sitios *web*, apuntes de cátedras, compañeros, etc.— durante el momento del examen se presenta como uno de los principales cuestionamientos, por parte de los docentes, a las evaluaciones virtuales. En este sentido, desde la jefatura de carrera, en el marco del taller, se desestimó este argumento cuando se propuso evaluar competencias profesionales, como por ejemplo la resolución de problemas o el trabajo en equipo, cuestiones centrales en la formación de un ingeniero. No resulta relevante si el estudiante consulta un sitio *web* o un *software* específico para dar una respuesta, dado que esta no refiere a un dato o contenido lineal y

memorístico, sino a la puesta en juego de un «saber hacer» con ese dato o conocimiento.

Las respuestas del equipo docente

Posteriormente a la realización del taller, se concretó una encuesta a todos los docentes de una carrera de Ingeniería. De los 35 que respondieron la encuesta, el 94 % había participado en el taller de evaluación del mes de julio. Es necesario aclarar que además de la asistencia se planteó la realización de una actividad vinculada con revisar, analizar y modificar algunas consignas de un instrumento de evaluación y la metodología empleada en los exámenes finales.

Dado que dentro de los objetivos del taller se encontraba la posibilidad de repensar los modos e instrumentos de evaluación en relación con focalizar las competencias profesionales, resultó necesario consultar acerca del nivel de conocimientos de estas por parte de los docentes. Resulta interesante observar que el 29 % de los docentes no conocía las competencias profesionales específicas de ingeniería, en tanto que el 71 % restante manifestó que ya las conocía o que se había actualizado en el encuentro. En relación con las competencias genéricas vinculadas con la formación universitaria, solo el 23 % de los docentes no las conocía, y el resto —77 % del plantel docente—, sí. Es necesario puntualizar la importancia de esta situación dado que, como fue señalado anteriormente, una actividad reservada como las ingenierías debe contar con formadores que conozcan al 100 % las particularidades del perfil profesional.

La tarea concreta que se debía realizar luego del taller de evaluación consistía en repensar y reelaborar algunas de las consignas del instrumento de evaluación final de la materia en la cual se desempeñaba cada uno como docente,

reelaboración que debía estar enmarcada en el planteo de competencias profesionales.

El 68 % de los docentes que respondieron la encuesta realizaron efectivamente la reelaboración de una, dos o más preguntas de sus exámenes. Este porcentaje pone de manifiesto el interés por revisar las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en la carrera. En tanto que el 23 % manifestó que las consignas de sus instrumentos de evaluación ya estaban orientadas a las competencias, desde antes del taller de evaluación. El 9 % restante manifestó que no había tenido tiempo suficiente para concretar la tarea, o que las características de su materia no permitían incorporar las competencias profesionales específicas de la ingeniería. En este punto nos encontramos con espacios curriculares comunes a las diversas ingenierías que se dictan en la unidad académica, en los cuales no siempre se retoman las competencias específicas, pero sí debieran incluirse las competencias genéricas definidas en la normativa vigente.

En este punto es importante preguntarse, entonces, ¿por qué si más del 70 % de estos docentes ya conoce las competencias específicas de ingeniería, solo un 23 % las toma en consideración para elaborar sus instrumentos de evaluación? Puede pensarse que esto tiene que ver con la histórica grieta que separa la enseñanza de la evaluación, o que tiene que ver con las concepciones de evaluación que sostienen los docentes, o con el bajo grado de centralidad que se otorga a la evaluación en relación con otras actividades de la práctica docente. Estas cuestiones presentan temas para el constante análisis y evaluación de las prácticas docentes.

La actividad propuesta en el taller también tenía como objetivo lograr algunos cambios en los exámenes finales que se desarrollarían en el cuarto turno ordinario, ya sea en relación con la metodología o en relación con los ins-

trumentos. Esto se vincula directamente con la necesidad de instalar momentos y espacios para el análisis de las prácticas docentes, de manera sistemática y regular, como un accionar constitutivo de la vida universitaria. Una de las preguntas de la encuesta fue pensada para recabar información al respecto, solicitando explicitar lo que había ocurrido en el citado turno. En este sentido, el 54 % de los docentes manifestó que había cambiado preguntas o consignas de sus instrumentos de evaluación y, el 11 %, que había cambiado la metodología de evaluación y las consignas, en tanto que solo el 6 % había cambiado la metodología sin modificar los instrumentos. Más allá del análisis pormenorizado que queda por realizar, lo importante es mencionar que el 71 % de los docentes que respondieron la encuesta realizaron alguna modificación en sus prácticas evaluativas en el turno de exámenes finales con posterioridad a la realización del taller. Esta característica de proactividad en los docentes es fundamental para avanzar en la mejora de las prácticas y en la investigación formativa que se pretende llevar adelante (González Agudelo; 2006).

Resulta interesante someter las respuestas obtenidas a un análisis de coherencia entre las vinculadas a la actividad de repensar las consignas de un instrumento de evaluación (ARC) y las vinculadas a la modificación real de instrumentos o modalidades durante el cuarto turno de exámenes (M4T). Para ello se utilizó el criterio de coherencia segmentado en:

- Coherencia positiva: sí realizaron ARC y también realizaron M4T – 54 %
- Coherencia negativa: no realizaron ARC y no realizaron M4T – 20 %
- Incoherencia positiva: no realizaron ARC y sí realizan M4T – 11 %
- Incoherencia negativa: sí realizaron ARC y no realizan M4T – 14 %

Volveremos sobre estos porcentajes un poco más adelante, con otro análisis de coherencia vinculado con este.

La modalidad del examen y el formato elegido por los docentes son, sin lugar a dudas, los elementos más controversiales de esta situación. Tal como fue planteado más arriba, la virtualidad genera desconfianza en el cuerpo docente. Entre aquellos que manifestaron haber cambiado la metodología de examen en el cuarto turno, el 83 % de los encuestados, se observa que las herramientas tecnológicas más utilizadas fueron:

- 1º Videoconferencia y cuestionario *on line*; cuestionario Moodle, 31 %
- 2º Videoconferencia y tarea a entregar (por cualquier medio), 28 %
- 3º Videoconferencia únicamente; videoconferencia y cuestionario en pantalla; cuestionario en otra plataforma (fuera de la institucional), 11 %
- 4º Tarea a entregar por cualquier medio, 9 %

La elección de una herramienta que permite recrear la presencialidad con un encuentro sincrónico mediado por dispositivos tecnológicos (la videoconferencia) es un aspecto que pone de manifiesto, una vez más, la desconfianza que pesa en la virtualidad al momento de una evaluación de aprendizajes. Asimismo, el uso de la videoconferencia asociada a un cuestionario o a una tarea adicional intentan simular un examen presencial, en el cual el docente entrega un cuestionario o consignas de trabajo en formato papel, el estudiante las desarrolla y las devuelve al docente para su revisión. Más del 70 % de los docentes, habiendo modificado las metodologías de evaluación en el cuarto turno de exámenes, sostienen un formato que recrea la presencialidad.

Al realizar el mismo análisis de coherencia entre las respuestas vinculadas con repensar consignas de su instrumento de evaluación

(ARC) y las respuestas vinculadas a la elección de las herramientas tecnológicas señaladas en el párrafo anterior, se encuentran los siguientes porcentajes:

- Coherencia positiva: sí realizaron ARC y cambiaron metodología, 43 %
- Coherencia negativa: no realizaron ARC y no cambiaron metodología, 26 %
- Incoherencia positiva: no realizaron ARC y sí cambiaron metodología, 3 %
- Incoherencia negativa: sí realizaron ARC y no cambiaron metodología, 29 %

En este punto es cuando se vuelve al primer análisis de coherencia, y se puede evidenciar la disminución de la coherencia positiva y el incremento de la incoherencia negativa. Lo que efectivamente ocurre en una instancia real de evaluación final, en un examen concreto, no se vincula directamente con la tarea realizada para el taller de evaluación en relación con repensar las prácticas evaluativas. La negatividad aumenta en el orden del 20 % en este último análisis.

Cuando se consulta el nivel de satisfacción o insatisfacción de lo acontecido en el cuarto turno de exámenes finales a aquellos docentes que sí cambiaron la metodología de evaluación, nos encontramos con las siguientes respuestas:

- Está satisfecho con el cambio, el 40 %
- Está insatisfecho con el cambio, el 14 %
- Tiene una impresión mixta de satisfacción e insatisfacción, el 20 %
- Manifiesta no haber realizado cambios en la metodología de evaluación, el 26 %. En este punto aparece un dato contrario al recogido anteriormente.

La satisfacción está dada por elementos tales como la facilidad en el desarrollo del examen, la corrección automática del instrumento, el presentar un diseño más amigable para el estudiante, la sensación de tranquilidad

durante el examen. En tanto, la insatisfacción está dada por elementos como los resultados en las notas, los resultados en relación con los conocimientos evaluados, las dudas respecto al desempeño de los estudiantes y el tiempo de desarrollo del examen.

Cabe poner atención en el elevado grado de satisfacción de los docentes en relación con las herramientas utilizadas, del 40 % concretamente, considerando que las descritas anteriormente constituyen una simulación de la presencialidad. En este sentido se puede avanzar en preguntarnos si la satisfacción está dada por esa simulación o por las posibilidades reales del uso de la virtualidad para evaluar.

Entre los docentes que no cambiaron su metodología de evaluación, se pueden identificar los siguientes motivos:

- Considero necesario ver el rostro del estudiante en un examen, 34 %
- Tengo la impresión que de otro modo el estudiante puede tomar algún tipo de atajo, 9 %
- La tarea es la única forma de evaluar mi materia, 0 %
- No estoy seguro de estar evaluando correctamente, 0 %
- No estoy seguro de estar evaluando en forma integral, 0 %

Parece que el hecho de haber cambiado la metodología o no en el turno de examen analizado no interfiere con la alta valoración y el uso que se da a la videoconferencia, al «mirar» a los estudiantes en tiempo real.

Hacia el final de la encuesta se encuentran dos preguntas abiertas. La primera está orientada a identificar los objetivos de una instancia de evaluación final, en tanto que la segunda se vincula con poner de manifiesto las metodologías más adecuadas para este tipo de evaluación.

Cuando centramos la mirada en el momento en el cual se llevan a cabo las evaluaciones,

nos encontramos con tres opciones: evaluación inicial, evaluación procesual y evaluación final. Cada una de ellas tiene objetivos específicos, tanto para el proceso de enseñanza como para el proceso de aprendizaje que lleva adelante el estudiante. Esta tipología no es excluyente de la evaluación formativa y sumativa, dado que desde cualquiera de estos posicionamientos vamos a encontrar evaluaciones que se llevan a cabo antes, durante o al finalizar un proceso, tarea o proyecto, entre otros.

En este sentido encontramos que solamente el 29 % de las respuestas se vinculan directamente con los propósitos de una evaluación final, con expresiones tales como «verificar lo aprendido», «acreditar algunas competencias», «comprobar si lo enseñado fue adquirido por el alumno». En tanto, el 31 % de los docentes sostiene que el objetivo del examen final es «evaluar»: evaluar conocimientos, procedimientos, razonamiento, competencias, conceptos, lo aprendido por los alumnos. El término «evaluar» es tan multifacético como teorías y corrientes pedagógicas conocemos, por lo cual no es posible otorgarle un significado unívoco para cada uno de los encuestados.

Resulta muy significativo que el 40 % de las respuestas obtenidas no identifiquen una finalidad concreta para el examen final, sino que hagan alusión a objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Aparecen expresiones tales como «que el alumno conozca los fundamentos y conceptos básicos...», «que el alumno salga con los conceptos aprehendidos...», «... que el alumno tenga comprensión de los pilares de la materia...», «que el estudiante demuestre que estudió...».

La pregunta de para qué se evalúa remite a las finalidades de la evaluación, cuestión que constituye uno de los ejes centrales para poder tomar las decisiones adecuadas. En términos generales podemos identificar algunas finali-

dades principales de todo proceso evaluativo: diagnóstico, pronóstico, selección y acreditación. Estas finalidades no necesariamente se plantean como excluyentes, pero sí definen opciones metodológicas diferenciadas (Elola y Toranzos, 2009).

La acreditación es un requisito formal que suele descansar en valoraciones cuantitativas, con escalas de valoración definidas, que tiene como finalidad asegurar que el sujeto alcance determinados objetivos establecidos *a priori*, en una materia, en una carrera, en una institución. Las instancias de exámenes finales universitarios tienen esta finalidad, la «acreditación» de las competencias, capacidades, saberes de una materia. Esta finalidad no puede visualizarse claramente entre los docentes que respondieron la encuesta dado que solo tres escritos mencionan la «acreditación» como propósito de un examen final.

Como ya se dijo, la clara explicitación de las finalidades de la evaluación permiten tomar decisiones ajustadas en relación al cómo evaluar, al aspecto metodológico. Es aquí donde la oralidad y la presencialidad se presentan como las opciones más valoradas, elegidas y ponderadas por los docentes. Se construyeron las siguientes categorías a partir de las respuestas obtenidas:

Metodología más adecuada para los exámenes finales:

- 1º Oral, 34 %
- 2º Presencial y oral, 28 %
- 3º Mixta, 20 % (combinación de presencialidad y virtualidad)
- 4º Cuestionario virtual, 14 %
- 5º Oral virtual, 8 %
- 6º Presencial, 6 %
- 6º Oral y escrito, 6 %

Lo enunciado aquí guarda una estrecha vinculación con las opciones metodológicas que efectivamente tomaron los docentes para el cuarto turno de exámenes, tanto los que

cambiaron como los que sostuvieron sus metodologías de evaluación. Queda claro que, más allá de los propósitos de un examen final, en el aspecto metodológico los docentes utilizan las herramientas metodológicas que consideran como las más adecuadas, ya sea en la presencialidad o intentando recrearlas en la virtualidad.

Para concluir

En los formatos evaluativos se ponen de manifiesto las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que subyacen en las prácticas docentes. Estas concepciones no suelen ser analizadas, revisadas y redefinidas durante la formación pedagógica de aquellos profesionales que sí las tienen, ni suelen ser revisadas en aquellos que trabajan de docentes sin esa formación. El trabajo que se pretendió impulsar desde el taller de evaluación en la carrera de Ingeniería estuvo centrado en revisar y mejorar los instrumentos y el formato de las evaluaciones que se concretaron en el cuarto turno ordinario de exámenes finales, tomando las competencias profesionales como objetivos formativos centrales.

Las acciones que efectivamente se concretaron en este sentido pusieron de relieve actitudes, creencias y prácticas en relación con la evaluación, que inician un camino de análisis de la propia práctica, un camino de investigación formativa en el equipo docente de la carrera. El análisis de coherencia-incoherencia presentado permite focalizar la mirada en los elementos que urge que sean puestos en discusión, como también la dificultad de contar con finalidades claras y pertinentes de los diferentes tipos de evaluación que se ponen en juego en el proceso formativo. Nuevamente, es necesario remarcar la importancia de ajustar las prácticas de enseñanza y de evaluación a

las competencias profesionales específicas de la ingeniería.

El actual contexto de emergencia sociosanitaria, causada por la pandemia de COVID-19, obligó a todas las instituciones educativas a concretar profundos y radicales cambios para sostener los procesos formativos de los estudiantes. Los docentes, profesionales que transitaban su formación y su experiencia laboral en sistemas presenciales, debieron asumir un nuevo contexto de trabajo: el aula virtual. En mayor o menor medida se modificaron prácticas, actividades, tiempos, relaciones; pero casi en ningún caso se modificaron creencias y supuestos básicos del campo pedagógico.

Los cambios y la mejora que se concretaron en el cuarto turno de exámenes, la proactividad puesta en evidencia por el cuerpo docente, requieren continuar con acciones de formación, para que no queden solamente en pinceladas superficiales y como respuestas rápidas y eficientes, es cierto, pero no suficientes, a las exigencias de la jefatura de carrera. El incremento de la incoherencia negativa señalada anteriormente obliga a continuar profundizando las prácticas evaluativas, no solo en las instancias de exámenes finales, sino durante todo el proceso de cursado de las materias.

La mejora de las prácticas docentes continúa siendo el horizonte hacia el cual nos dirigimos: la formación por competencias de los ingenieros, pensada como un fin y, a la vez, como un medio para la mejora de la formación profesional.

Referencias bibliográficas

- Adams, J. W.; Hitch, G. J. (1997). «Working Memory and Children's Mental Addition». *Journal of Experimental Child Psychology*, 67, 21-38.

- CONFEDI (2018, octubre). «Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de carreras de ingeniería en la República Argentina». *Libro rojo de CONFEDI*. Universidad FASTA Ediciones, primera edición.
- Engle, R.W. (2002). «Working Memory Capacity as Executive Attention». *Current Directions in Psychological Science*, 11, 19-23.
- Eloa, N. y Toranzos, L. (2009). «Evaluación educativa: una aproximación conceptual». En *Hacia una cultura de la evaluación. ONE 2009*. Buenos Aires: DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación.
- García Ramos, D. C.; Zurita Aimacaña, L. E. (2020). «Estrés académico y su relación con la memoria de trabajo en estudiantes universitarios» *Revista Científica de UCES*, vol. XVI n.º 2. Disponible en: <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/31119> Consulta: 10 de septiembre de 2020.
- Giordano R. (2016). «Competencias y perfil del ingeniero iberoamericano, formación de profesores y desarrollo tecnológico e innovación». En *Documentos Plan Estratégico Asibei*. ASIBEI, 15-37.
- González Agudelo, E. M. (2006). «La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia». *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, n.º 46 (septiembre-diciembre), pp. 101-109.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2006). Resolución n.º 1456/2006. «Educación Superior Título de Ingeniero en Telecomunicaciones». *Boletín Nacional* 10/11/2006.
- Musso, M. F.; Costa Lieste, E. y Duarte, C. (2012). «Procesos cognitivos, estrategias de aprendizaje y competencias: un estudio descriptivo en estudiantes universitarios». *Revista Científica de UCES*, 16(2), 127-144. Disponible en: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/1908> Consulta: 10 de septiembre de 2020.
- Palacios Navarro, S. (2006). «Efectos de la evaluación formativa virtual en el rendimiento académico». *Revista Innovación Educativa* n.º 16, ISSN 1130-8656, 2006, 47-57.

El estudio de las Relaciones Internacionales a cien años de su creación como disciplina científica

The study of International Relations one hundred years after its creation as a scientific discipline

Victor F. Toledo¹

Citar: Toledo, V. F. (2020). El estudio de las Relaciones Internacionales a cien años de su creación como disciplina científica. *Cuadernos Universitarios*, 13, pp. 99-108.

Recibido: setiembre 2020
Aceptado: octubre 2020

Ensayo científico

Resumen

El presente ensayo tiene como finalidad hacer un repaso del estudio formal de las Relaciones Internacionales como disciplina científica desde su emergencia —hace más de una centuria— intentando reflejar cómo los debates en torno a su objeto, metodología y opciones teóricas han incidido en la estructuración de su currícula, generándose así una situación paradójica; pues esto, a la vez que avivó su estudio y reflexión crítica fue, en cierto punto, un obstáculo para su consolidación. Como toda ciencia social, las Relaciones Internacionales están histórica y geográficamente situadas, es por ello que los contextos no pueden eludirse a la hora de realizar un abordaje de esta problemática. Como el contexto internacional es altamente dinámico y cambiante, se resalta la necesidad de acompañar esa particularidad tanto administrativa, pedagógica y didácticamente.

Palabras clave: disciplina - objeto de estudio - relaciones internacionales - transdisciplinariedad

¹ Universidad Católica de Salta. Licenciado y Profesor Universitario en Relaciones Internacionales, egresado de la Universidad Católica de Salta (UCASAL). Magister en Administración de Negocios por la UCASAL. Maestrando en Ciencia, Tecnología y Sociedad (Universidad Virtual de Quilmes). Docente en las facultades de Ciencias Jurídicas, Economía y Administración y Artes y Ciencias de la UCASAL. Miembro del Instituto de Derecho Internacional de la UCASAL, del Instituto de Relaciones Internacionales y Ciencia Política de la UCASAL y de la Asociación Argentina de Derecho Internacional. Investigador Independiente «B» de la UCASAL.
vtoledo@ucasal.edu.ar

Abstract

The present essay aims to review the formal study of International Relations as a scientific discipline from its emergency —more than a century ago— trying to reflect how the debates around its object, methodology and theoretical options have influenced the structuring of its curriculum, thus generating a paradoxical situation; since this, at the same time that it revived its study and critical reflection was, at a certain point, an obstacle for its consolidation.

Like all social sciences, International Relations are historically and geographically situated, which is why contexts cannot be avoided when addressing this problem. As the international context is highly dynamic and changing, it is very important to accompany this particularity both administratively and pedagogically, and also didactically.

Key words: discipline - object of study - international relations - transdisciplinarity

Surgimiento de la disciplina

En diferentes textos de estudio de las Relaciones Internacionales², es común encontrar referencias a la afirmación de que se trata de una disciplina *novel* en el campo de las ciencias sociales, aunque su existencia como teoría sea bastante antigua. Eso es cierto, aunque en 2019 haya cumplido una centuria. El comienzo y posterior desarrollo de las Relaciones Internacionales como disciplina autónoma, que realiza un estudio de manera sistemática y que posee un objeto de estudio propio y métodos para abordarlo, tiene su acta de nacimiento con la creación de la cátedra Woodrow Wilson en Relaciones Internacionales en la Universidad de Gales (en Aberystwyth). En rigor, tenemos que aclarar que ya en el año 1900 había aparecido en Estados Unidos, por primera vez, una obra de Relaciones Internacionales en sentido propio, se trataba de *Política mundial a fines del siglo XIX*, escrita por Paul Reinsch. Más tarde, en 1916, en Londres, se publicó una obra colectiva denominada *Introducción al estudio de las Relaciones Internacionales* (Del Arenal, 2000, pp. 62-63), con lo cual puede asegurarse que, pese a los obstáculos, el cami-

no hacia las Relaciones Internacionales como disciplina científica auténtica ya estaba trazado. El Carnegie Endowment for International Peace (Fondo Carnegie para la Paz Internacional), en 1910, y el World Peace Forum (Foro por la Paz Mundial), imbuidos del pensamiento pacifista de principios de siglo, fueron las primeras asociaciones que impulsaron el surgimiento de las Relaciones Internacionales (Barbé, 1995, pp. 29-30).

En 1919 apreció la primera cátedra en la materia, que, como ya se dijo, fue el punto de arranque formal, más allá que algunos autores prefieran situarlo en 1922, cuando, también en la Universidad de Gales, se creó la primera cátedra con carácter permanente. Al año siguiente, en la London School of Economics, se estableció la cátedra denominada La Naturaleza de las Relaciones Internacionales.

Como puede verse, el contexto para que ello sucediese era propicio, pues Europa salía de una guerra atroz con proyección internacional, por primera vez en la historia se estaba asistiendo a la creación de una sociedad de naciones con pretensiones de establecer un mecanismo de seguridad colectiva, y Estados Unidos se constituía como un actor de primer

² En este artículo, el término Relaciones Internacionales figura en mayúsculas para referirse a la disciplina y en minúsculas para referirse a la actividad.

orden al dejar de lado su doctrina de espléndido aislamiento³. Era lógico, entonces, que las primeras indagaciones que se hicieran sobre las Relaciones Internacionales estuviesen ligadas a las cuestiones de la guerra y de la paz. Por supuesto, se tuvo que transitar un largo camino para la conformación de las Relaciones Internacionales como un campo de estudio autónomo. La Historia, el Derecho Internacional, la Diplomacia, la Ciencia Política, la Sociología y la Economía, en la medida en que se ocuparon de las cuestiones relacionadas con las que estudia la disciplina, habían trazado ese camino. Hasta los años 90 del siglo XX se podía decir que la autonomía de las Relaciones Internacionales estaba cuestionada y era terreno común encontrar, en congresos o simposios, alguna mesa temática o alguna ponencia sobre la «autonomía» de las Relaciones Internacionales. Afortunadamente esto ya no sucede, aunque no quiere decir que haya desaparecido completamente del espectro académico.

Sin embargo, el objeto de este artículo no es focalizar en los antecedentes remotos ni en los más inmediatos de esta disciplina; sino analizar, desde 1919 hasta aquí, qué ha pasado con ella y cómo se han transmitido sus conocimientos.

Sabemos que como tal estudia al sistema internacional, o a la sociedad internacional o a la comunidad internacional —depende del enfoque de cada autor— y que ese objeto de estudio es altamente dinámico. Se han escrito innumerables páginas sobre del dinamismo y la imprevisibilidad de esta disciplina. Ahora bien, el modo de estudiarla, su contenido, ¿ha evolucionado de la misma manera?

En una disciplina dentro de la cual sus estudiosos no coinciden acerca de su objeto

de estudio (sociedad, comunidad o sistema internacional⁴), tampoco en su metodología (sincrónica o diacrónica; con datos duros o blandos, o enfocada en fenómenos de micro o macronivel) ni en su para qué (comprender lo local en el marco internacional o comprender lo internacional a partir de particularidades locales). Todo ello demuestra, por un lado, su riqueza, y por otro pone de manifiesto la necesidad de contar con un abordaje más sistematizado y que cuente con una currícula acorde con el dinamismo de la disciplina.

Disciplina a contracorriente

Una de las particularidades fundamentales de las Relaciones Internacionales ha sido la de remar en contra de la tendencia académica de sus pares de las ciencias sociales. El imperativo científico-disciplinar del positivismo del siglo XIX impregnó fuertemente todas las áreas de estudio y junto con él la exigencia de especialización de las ciencias. El ideal renacentista del genio universal que sabía «de todo» quedó superado por la Revolución Industrial y los nuevos descubrimientos en los diferentes campos del saber. Se hacía imposible que una persona, que un científico, desde una sola disciplina, conociera acerca de todo. Y la misma mirada, o el mismo criterio, se aplicó a los saberes hacia dentro de una disciplina. El médico tenía que especializarse, el abogado tenía que hacerlo, el biólogo también. Había que ser especialistas en algo. En ese contexto, bajo ese imperativo, emergieron las Relaciones Internacionales como una disciplina que estudiaba un objeto de estudio particular desde diferentes ópticas. El especialista en Relaciones

³ Doctrina que establecía la no intervención estadounidense en los conflictos externos en general y europeos, en particular.

⁴ Sobre el debate en cuanto al objeto de estudio de la disciplina, véase Toledo, V. F., *Introducción al estudio de las relaciones internacionales*, Salta: EUCASA, pp. 32-42.

Internacionales tenía que tener conocimientos de Ciencia Política, de Derecho, de Economía, de Sociología, etc. Tenía que ser, pues, un «todista». Por supuesto que abrirse paso desde esa postura no le ha sido sencillo, pues de allí arrancan las críticas a los egresados de esta carrera como profesionales que abarcan mucho pero profundizan poco. Es por esto que cobran fuerza algunas propuestas u opciones de abordar lo internacional desde otras disciplinas (la Historia, el Derecho, la Ciencia Política, entre otras). Esta lógica conduce a afirmar que si todos los fenómenos actuales son internacionales, si todo es internacional, todos están capacitados para estudiar la realidad internacional y pueden ser, por lo tanto, internacionalistas.

El término «internacionalista» merece un párrafo aparte. Como tal, resulta interesante, es agradable al oído, pero también altamente impreciso. Como adjetivo, dice la Real Academia Española, se refiere a un «partidario del internacionalismo», o sea, a una persona «versada en el derecho internacional» [*sic*]. Si profundizamos nuestra búsqueda y nos preguntamos qué es el internacionalismo, encontraremos que es definido como «(...) una doctrina o actitud que antepone lo internacional a lo nacional o una ideología —la socialista— que preconiza la asociación internacional de los obreros para obtener ciertas reivindicaciones». En definitiva, desde esta perspectiva, quien se asuma como internacionalista, a) se reconocería como versado/a en el Derecho Internacional, b) tendría que abrazar el ideario socialista, y c) quedarían al margen quienes estudian lo internacional desde la perspectiva o desde la formación en nacionalismo, o desde su defensa. En épocas en la que la autopercepción parece imponerse, quizás la discusión sea menor, pero parece más acertada la denominación tradicional —y quizás conservadora— de licenciado en Relaciones Internacionales.

En este punto se hace necesario reflexionar sobre el planteo de la enseñanza de la disciplina en cuanto tal. La necesidad de estructurar planes de estudio y contenidos específicos que indaguen el objeto de estudio desde la mirada de las Relaciones Internacionales, a su vez con el apoyo de otras disciplinas, requiere la articulación vertical y horizontal de la caja curricular, sus contenidos mínimos y los objetivos propuestos, teniendo en la mira las competencias con las que se quiere formar a los futuros egresados.

Una segunda cuestión que marca un nacimiento a contracorriente de la disciplina es la metodología. El positivismo ha dominado el espectro de la exigencia metodológica en el siglo XIX y claramente durante la primera mitad del siglo XX. Por consiguiente, se insistió en la necesidad de la explicación, de la comprobación cuantitativa, de la causalidad, de la formulación de leyes. En ese marco dominante, los estudios en relaciones internacionales se edificaron con base en una corriente interpretativa, crítica, que daba más importancia a la comprensión que a la explicación, y en cuyo seno la cuantificación carecía de sentido. Cuando en el campo general de las ciencias sociales empezó a abrirse y a ganar peso la corriente interpretativa y constructivista, a partir de la Segunda Guerra Mundial, en las Relaciones Internacionales irrumpieron con fuerza los estudios cuantitativos-explicativos, dando origen al segundo debate, es decir, el metodológico. Enfrascados en una auténtica batalla entre enfoques tradicionalistas, que afirman que únicamente se puede estudiar a las Relaciones Internacionales apelando a la historia e interpretándola en función de las necesidades y realidades actuales, y los cientificistas, que sostienen que solo hay avances en tanto y en cuanto se puedan generar modelos abstractos que midan y sustenten empíricamente cual-

quier afirmación, los estudiosos de las relaciones internacionales demoraron su consolidación como disciplina. El segundo debate en Relaciones Internacionales, enmarcado en los años 50 y 60 del siglo XX, no fue únicamente formal, pues la observación del objeto de estudio está enraizada en el cómo se lo observará. Puede afirmarse que, con el paso del tiempo, existe una menor polarización entre ambas perspectivas, pero claramente no hay una síntesis o unificación entre ambas (Dougherty y Platzgraff, 1993, p. 39).

Este segundo debate no debería ser considerado como meramente formalista sino que debería ser tenido muy en cuenta a la hora de la enseñanza de una metodología de la investigación acorde con las particularidades del objeto y de lo que se necesita abordar de ese objeto en esta disciplina. Sería impreciso identificar lo cualitativo con el enfoque tradicionalista y lo cuantitativo con el enfoque científico, pues este último tiene como eje, en rigor, al behaviorismo (o teoría del comportamiento) (Del Arenal, 2000, p. 114). En cambio, resulta atinado tomar sus reflexiones, críticas y propuestas como mecanismos que necesitan complementarse en aras de llegar a descubrimientos y afirmaciones relevantes y respaldadas con datos.

Los énfasis

El desarrollo de una disciplina no está aislado del contexto en el que se desenvuelve. Los cien años de esta disciplina lo demuestran claramente y los énfasis que se han realizado en cuanto al estudio del objeto de la disciplina también.

La Economía es un claro ejemplo de ello. Como una actividad científica puede decirse

que se origina en la *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*, obra de Adam Smith. Lo que Smith planteaba es que las políticas mercantilistas que se aplicaban, donde el interés estaba centrado en acumular oro, exportar lo más posible y cerrar las puertas a las importaciones, no generaban beneficios. Proponía que las naciones se beneficiarían mutuamente con el libre comercio, en virtud del cual cada una aprovecharía sus ventajas *comparativas*, abriendo el camino hacia el liberalismo, junto con figuras como las de David Ricardo y John Stuart Mill. Estas ideas fueron precursoras de las teorías liberales en Relaciones Internacionales, en la medida en que entendían que el comercio internacional favorecería a la paz (Waltz, 1959, pp. 129-130). También el marxismo hizo de la Economía un eje central en las Relaciones Internacionales. Distintas teorías se nutrieron de sus ideas para estudiar las relaciones internacionales. Las teorías imperialistas de Rosa Luxemburgo, la de Lenin, la teoría de la dependencia, la del sistema mundo, los estudios sobre el desarrollo y subdesarrollo, entre otras. En realidad, todas las teorías contenidas en el paradigma estructuralista ponen el acento en cuestiones económicas para entender el objeto de estudio postulado (Barbé, 1995, p. 69). No es casual que la primera obra contemporánea sobre relaciones internacionales, abordada desde la perspectiva de las Relaciones Internacionales, sea el libro de Carr, *The Twenty Years' Crisis*, que analiza las relaciones internacionales en el contexto de la crisis de 1929-1930. En dicha obra, el autor afirma que «el pensamiento político es en sí mismo una forma de acción política. La ciencia política no solo es la ciencia de lo que es, sino también de lo que debería ser»⁵ (Carr, 2004, p. 37).

⁵ Carr denomina a la disciplina como Ciencia de la Política Internacional.

Ahora bien, las Relaciones Internacionales adquirieron la categoría de disciplina científica en el transcurso de la Guerra Fría, ante todo gracias a los aportes del realismo y neorrealismo. De manera tal que las Relaciones Internacionales estuvieron empapadas de las categorías conceptuales y de las preocupaciones de este período histórico, es decir, por la guerra, la seguridad y la carrera armamentista. En ese marco, la Economía pasó a otro plano en el estudio y análisis. A medida que avanzaba el siglo XX, los Estados dejaron de ser considerados como los únicos actores internacionales, y las organizaciones multinacionales y las corporaciones transnacionales adquirieron mayor peso en la toma de decisiones internacionales. Así, mientras que el realismo clásico dejó de lado a la Economía a la hora de teorizar sobre las Relaciones Internacionales, el neorrealismo tuvo que darle cabida en su complejo teórico. Es más, para hacerle frente emergió el paradigma trasnacionalista.

A fines de la década del 70 del siglo XX, con la crisis energética que sacudió a todo el mundo, se introdujo la noción de Economía Política Internacional (EPI), impulsada por Susan Strange⁶. Tras la finalización de la Guerra Fría y la aceleración de la globalización, se observa cómo varias corrientes teóricas hacen pie en cuestiones económicas (Toledo, 2006, p. 54), lo que impactó fuertemente en los planes de estudio y carreras de posgrado.

Así como la referencia a la Economía es innegable, también lo es a la Ciencia Política, disciplina que por mucho tiempo acaparó a las Relaciones Internacionales en su égida. El estudio del poder y la utilización de la terminología Política Internacional es muestra de ello. En ese sentido, el realismo clásico ha sido fundamen-

tal, particularmente al trazar la clara distinción entre la política interna y la internacional, como disciplinas que van por carriles diferentes y que no obedecen a la misma lógica. Una vez más, la aceleración de la globalización ha cambiado esta concepción. La *glocalización*, palabra con la que Ullrich Beck alude a la coexistencia, interrelación y conflicto entre lo global y lo local (1998, p. 77) obliga a que las Relaciones Internacionales como disciplina, para poder analizar los fenómenos globales, tengan que comprender los locales. En la actualidad es imposible —o, en todo caso, contraproducente— concebir a nuestra disciplina exclusivamente desde lo internacional. Fenómenos como el Brexit no se pueden analizar en toda su complejidad si se omiten las particularidades locales del Reino Unido, su sistema político, la composición de la sociedad, el voto rural, etc. Tampoco se lo puede analizar solo desde lo interno sin indagar sobre el funcionamiento de la Unión Europea, las resistencias a la integración, el nuevo escenario internacional y el ascenso de los nacionalismos.

Especial énfasis quiero hacer sobre la Geopolítica. Los primeros estudios de Relaciones Internacionales estaban empapados de los aportes de esa disciplina. La Segunda Guerra Mundial y su asociación con el nazismo produjo, por un tiempo, una suerte de ocultamiento de esta disciplina como tal en los estudios internacionales. Pero, aunque sin nombrarla, el realismo y neorrealismo jamás dejaron de considerar sus aportes para los estudios internacionales. A partir de los años 60 y 70 volvió a formalizarse su inclusión. En nuestro país pasó algo similar en los años 80 y 90. La asociación de los estudios geopolíticos con la última dictadura militar hizo que este término fuera obviado o ignorado por mucho tiempo. Pero lo peor fue

⁶ Véase Smouts, M. C. (1998). *Les nouvelles relations internationales. Pratiques et theories*. París: Presses de Sciences Po, p. 9. Disponible en: <http://polcul.xoc.uam.mx/~polucl/pycls/marieclaudesmouts.pdf>. (consulta: 20 de octubre del 2004).

que no solo se ocultó el término, sino que los estudios geopolíticos disminuyeron y la mirada de los asuntos desde esta óptica tendió a desaparecer, lo que constituye una falencia grave en la proyección de un país.

Estos énfasis se evidencian en los planes de estudios de las carreras de licenciaturas en Relaciones Internacionales en el país. Un estudio realizado por Federico Merke (2005) que data del año 2005 pone de relieve que, en términos generales, el mayor énfasis está en lo que denomina el «núcleo duro» de la disciplina (p. 19), seguido de la Economía, la Ciencia Política, la Historia y el Derecho.

A la hora de analizar los perfiles de egresados, en las diecinueve universidades que brindan la carrera, destaca que en la mayoría de los casos hay un perfil enfocado en las Relaciones Internacionales y luego acompañado por la Economía, las ciencias jurídicas, la Ciencia Política y la Historia, con mayor o menor énfasis (Merke, 2005, pp. 21-23.).

Ahora bien, como el mismo autor afirma:

El problema central que se observa no reside en las orientaciones que cada universidad le da a la carrera. No hay nada negativo en ofrecer una buena cantidad de seminarios de historia o privilegiar la economía antes que el derecho. Son decisiones que toma cada universidad en función de sus intereses, sus valores y de los conocimientos disponibles entre sus profesores. El problema reside en la ausencia de un conjunto de materias que sean vistas como un núcleo duro que no puede ser soslayado. En este sentido, la discusión no pasa por discutir si se dicta más o menos historia, más o menos derecho sino por discutir la cantidad y calidad de los cursos de Relaciones Internacionales que deberían ser centrales a todas las carreras. (Merke, 2005, p. 23. *Cursivas del original*).

Un estudio más pormenorizado acerca de los programas de cada materia, la bibliografía seleccionada, el plantel docente, podría dar, eventualmente, otra perspectiva sobre los perfiles. También sería interesante indagar sobre el currículum oculto. En el trabajo de Merke se llama la atención acerca de la poca oferta sobre el tema de seguridad internacional y destaca los casos de la Universidad Católica de Salta, de la Universidad Católica de La Plata y del Instituto Universitario Policía Federal Argentina, que cuentan con materias como Estrategia, Geopolítica o Seguridad (2005, p. 21). ¿Por qué esa ausencia? La decisión de lo que se enseña implica, a la vez, una decisión acerca de lo que no se enseña, intencional o intencionalmente. No debe olvidarse que el currículum ejerce una función «reguladora» del contenido y que a la vez «(...) delimita los territorios de las asignaturas y especialidades» (Sacristán, 2010, p. 24).

Camino a la transdisciplinariedad

Ester Barbé destaca un pasaje de la obra de Quincy Wright en la que escribió que:

Las relaciones internacionales, en cuanto disciplina que contribuye a la comprensión, predicción, valoración y control de las relaciones entre los Estados y de las condiciones de la comunidad universal es, al mismo tiempo, una historia, una ciencia, una filosofía y un arte. (Quincy Wright en Barbé, 1995, p. 27).

Esta cita conduce al tema de la transdisciplinariedad de las Relaciones Internacionales. La transdisciplinariedad implica que las Relaciones Internacionales tienen una autonomía propia y un objeto de estudio propio y, desde su especificidad, atraviesan diversas disciplinas

científicas de las cuales se sirven para poder realizar el abordaje de su objeto de estudio.

Es decir que las Relaciones Internacionales no son, como disciplina, meramente auxiliares de otras ciencias sociales; pero tampoco hay fundamentos para pretender hacer de las otras ciencias, disciplinas científicas, auxiliares de ella (Toledo, 2006, p. 64). Lo que sería mutuamente beneficioso es cumplir la función de disciplinas auxiliares unas de otras para una mejor comprensión de los fenómenos que estudian.

En ese sentido, en nuestro ámbito, las Relaciones Internacionales deberían atravesar a las otras disciplinas desde su especificidad, cuyo eje se vertebra —lo que no quiere decir que se agote— aún hoy en la Diplomacia.

A lo largo del tiempo se ha observado un avance hacia una concepción más flexible de la diplomacia y no solo por la irrupción de la *para-diplomacia*, que todavía genera ciertos debates terminológicos, sino porque otros agentes no públicos buscan impulsar la actividad diplomática desde la esfera de sus campos de acción.

Por citar, existen dos casos que están teniendo cada vez más predicamento. Alejo Antonio Jaime habla de la diplomacia de las organizaciones no gubernamentales (ONG), haciendo hincapié fundamentalmente en los grupos antiglobalización y los movimientos indigenistas (2019, pp. 241-258). Otro caso es la diplomacia científica, tecnológica y de la innovación, no como protesta sino como camino para la solución de problemas que aquejan al sistema internacional: medio ambiente, proliferación nuclear o seguridad cibernética, por ejemplo. Esto ya no es terreno exclusivo de lo académico, sino que hay áreas en las cancillerías de los países desarrollados que incorporan a la dimensión científica y la tecnológica, y hay informes de Gobierno, como el de España, sobre la diplomacia científica, y talleres e iniciativas a nivel internacional. ¿Qué pasa en los

países periféricos como el nuestro? ¿Se está trabajando en estos temas? ¿Los planes de estudio de la carrera lo contemplan?

Otro tema, por ejemplo, la diplomacia del Twitter, o de las redes sociales. Esto ha puesto en perspectiva la necesidad de incorporar estudios de las comunicaciones sociales. Ciertamente, en el estudio las Relaciones Internacionales desde los años 50 del siglo XX se emplean teorías de las comunicaciones, pero no análisis de los medios de comunicación desde la óptica de las Relaciones Internacionales. ¿En dónde están estos temas en los estudios de la disciplina?

Conclusiones

A lo largo del artículo se ha intentado reflejar cómo el objeto de estudio de las Relaciones Internacionales y las discusiones y debates generados en torno a él incidieron decisivamente en la enseñanza de la disciplina. Se ha tratado de mostrar el hecho de que los contextos en los que surgió han sido fundamentales en su estructuración y, al mismo tiempo, que han conformado anclas que han sido difíciles de levantar para incluir nuevos contenidos acordes con la dinámica propia de las relaciones internacionales como actividad que despliegan los actores internacionales.

En el caso particular de la Argentina, tomando como eje el trabajo de Federico Merke, se observó que aún es débil la orientación hacia el núcleo duro de la disciplina, y que suele compartir espacio con otras disciplinas en los planes de estudios y en los perfiles de graduados pretendidos. Esta dependencia de miradas y enfoques incide inclusive en el tratamiento bibliográfico y en la edificación de sus contenidos, pues por lo general la estructuración de las carreras de Relaciones Internacionales muestra una fuerte impronta de las escuelas

Europeas, pero la bibliografía predominante en materia de teoría de las Relaciones Internacionales es estadounidense (Toledo, 2006, p. 16).

Muchos de los debates surgidos a raíz del estudio de las Relaciones Internacionales están arraigados en la concepción adoptada, ya sea como interdisciplinaria o multidisciplinaria. Ambas opciones conducen, en no pocas ocasiones, a desdibujar su esencia y a enfascarse en interminables debates acerca de sus formalidades, metodologías, denominaciones y perspectivas, pero pocas veces en cuanto a sus contenidos. Resaltar su carácter transdisciplinario, en cambio, implica subrayar que hay una mirada específica de las Relaciones Internacionales que atraviesa a las otras disciplinas y que ese enfoque debe acompañar al dinamismo de los fenómenos que aborda.

Es necesario pensar en una flexibilización de los contenidos, en formas de estructuración más dinámicas y menos anquilosadas de nuestra disciplina. Constituye un desafío realmente grande y constituye una obligación acompañar esos cambios con planes de estudio y contenidos acordes.

Referencias bibliográficas

- Barbé, E. (1995). *Relaciones Internacionales*. Madrid: Tecnos.
- Beck, U. (1998). ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuesta de la globalización. Buenos Aires: Paidós.
- Carr, E. H. (2004). *La crisis de los veinte años (1919-1939)*. Madrid: Catarata.
- Del Arenal, C. (2000). *Introducción a las Relaciones Internacionales*. Madrid: Tecnos.
- Dougherty, J.; Platzgraff, R. (1993). *Teoría en pugna en las Relaciones Internacionales*. Buenos Aires: G.E.L.
- Jaime, A. (2010). «Activismo en México: Diplomacias de ONG en la política del siglo XXI». En Carrillo Velásquez, L. P. (coord.). *El estudio de la acción social efectiva de las organizaciones. El caso de organizaciones de la sociedad civil en México*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 241-258.
- Merke, F. (2005). «Relaciones Internacionales. El estado de la disciplina en la Argentina». Primer borrador de trabajo para ser presentado en las Terceras Jornadas de Investigación IDICSO-USAL, Buenos Aires, 14 de octubre. Recuperado de: http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/rev_plan_estudio_cp/materiales_de_lectura/ciencia_politica/Ciencia_Politica_en_Argentina/11_Merke_F-El_Estado_de_las_RRII_en_la_Argentina_2005.pdf [6-9-2020]
- Sacristán, J. G. (2010). «¿Qué significa currículum?», en Sacristán, J. G. (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, pp. 21-44.
- Smouts, M. C. (1998). *Les nouvelles relations internationales. Pratiques et theories*. París: Presses de Sciences Po. Recuperado de: <http://polcul.xoc.uam.mx/~polucl/pycls/marieclaudesmouts.pdf>, p. 9. [Consulta: 20 de octubre de 2004].
- Toledo, V. F. (2006). *Introducción al estudio de las Relaciones Internacionales*. Salta: EUCASA.
- Waltz, K. N. (1959). *El hombre, el Estado y la guerra*. Buenos Aires: Nova.

RESEÑA



Recensión del libro *Belleza y responsabilidad. El arte y la virtud política según Jacques Maritain*, de Gennaro G. Curcio¹

Recension of the book *Beauty and Responsibility. Art and Political Virtue According to Jacques Maritain*, by Gennaro G. Curcio

Carlos Daniel Lasa²

Citar: Lasa, D. (2020). Recensión del libro *Belleza y responsabilidad. El arte y la virtud política según Jacques Maritain*, de Gennaro G. Curcio. *Cuadernos Universitarios*, 13, pp. 111-113.

Recibido: marzo 2020

Aceptado: setiembre 2020

Reseña descriptivo-crítica

No son muchos, dentro del pensamiento metafísico en general, los que centren su reflexión filosófica en el trascendental *belleza*. Siempre se privilegia la consideración de los demás trascendentales del ser: la unidad, la verdad o el bien.

El profesor Gennaro Curcio, en su escrito titulado *Belleza y responsabilidad. El arte y la virtud política según Jacques Maritain*, propone reconstruir la vida política actual a partir del trascendental *belleza*.

La tesis del profesor Curcio es absolutamente original. En este sentido, se vale de la meditación maritainiana acerca de la belleza y de la obra que el artista produce a la luz de esa misma belleza. A partir de allí, establece una relación intrínseca con la tarea del político. Este último, al igual que el artista, también

¹ Curcio, G. G. (2019). *Belleza y responsabilidad. El arte y la virtud política según Jacques Maritain*. Salta, EUCASA, 278 pp.

² Doctor en Filosofía por la Universidad Católica de Córdoba (1993). Docente de Filosofía, Ética y Filosofía del Derecho en la Universidad Nacional de Villa María, la Universidad Católica de Córdoba y la Universidad Católica de Salta. Es también profesor del Doctorado en Pedagogía (UNVM), de la Maestría en Investigación Educativa (UCCOR) y del Diplomado en Políticas Públicas (UCOM, Asunción, Paraguay). Es Investigador independiente en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina (CONICET). Investigador categoría 1 en el Programa Nacional de Incentivos del Ministerio de Educación de la República Argentina. Autor de 9 libros, entre ellos: *El hombre a-lógico o la finalidad de la educación actual* (1996), *Hombre, metafísica y sentido*, *Por una educación que eduque*; *Algunas reflexiones en torno al problema educativo actual*; *¿Qué es el peronismo? Una mirada transpolítica*. Autor, también, de más de 70 artículos de su especialidad en revistas de filosofía del país y del extranjero. Es integrante del Comité Científico de Revistas de Filosofía del país y del extranjero. Académico de Número de la Academia del Plata, Sección Córdoba.

está destinado a producir el esplendor de la verdad (belleza) en la vida de la ciudad.

El capítulo primero del libro, titulado «La belleza para Maritain en el debate contemporáneo» (pp. 25-77), se ocupa, precisamente, del concepto que los Maritain (Jacques y su esposa Raissa) tuvieron de *belleza*, si bien Curcio relee esta concepción de los Maritain a la luz del debate actual. Más concretamente, lo ilumina a partir de las críticas que algunos contemporáneos de Maritain le formularon a su posición sobre la belleza y el arte.

De este modo, Curcio recrea las críticas de Benedetto Croce, Armando Carlini y Vittorio Stella. Luego señala posiciones más afines a las de Maritain, cuales son las de Umberto Eco, Elisa Oberti y Cosimo Campanelli.

El segundo capítulo se titula «Los Maritain y la experiencia del pluralismo de la belleza» (pp. 78-141). Aquí el autor analiza, a partir del epistolario y de las relaciones de los Maritain con los artistas (poetas, músicos, etc.), las cuestiones en torno al tema. No está ausente, en esta consideración, el nexo entre arte y lógica y la posición del filósofo francés respecto de los surrealistas.

En el capítulo tercero, «La esencia interior entre arte y conocimiento» (pp. 143-167), Curcio muestra la relación adecuada que debiera existir entre la poesía, el hombre y las cosas. En este punto, se ocupa de mostrar cómo el arte es una virtud del intelecto práctico. En este sentido, el arte hace posible que la acción sea realmente efectiva, extendiéndose su eficacia a la vida de la *polis*.

El capítulo cuarto lleva por título «La virtud de la prudencia y del arte: una relación conyugal» (pp. 169-195). Aquí se estudia cómo el arte, en cuanto perteneciente al dominio del saber práctico, no tiene como objetivo demostrar la verdad. Este cometido sería propio del intelecto especulativo. El arte, de

suyo, debe manifestar el esplendor, la belleza.

El capítulo quinto, «La virtud del arte: instrumento pedagógico más auténtico» (pp. 197-215), constituye, junto con el sexto, la plasmación de la tesis del profesor Curcio. En este apartado pretende mostrar de qué manera la virtud del arte se erige en dadora de forma humana («segunda naturaleza»). Y esta nueva forma, consecuentemente, es fermento de la vida buena en la sociedad política.

Permítasenos referir un pasaje del libro que estamos recensionando: «El artista tiene su relevancia social, debe ser un ejemplo para la comunidad porque contribuye a la formación de opiniones, a tomar conciencia y a dar vida a modas diferentes que seguramente nos llevan hacia la verdad» (p. 209). Como podemos apreciar, la belleza, que es esplendor de la verdad del ser, ordena el alma del artista. Asimismo, también es capaz de organizar la vida de la *polis*.

Finalmente, en el capítulo sexto (217-267), el autor ahonda en el tema de la responsabilidad tanto del artista como del político. Los dos, en cuanto artistas, debieran plasmar la belleza, contemplada *in interiore*, en su objeto propio y específico. En la obra de arte, el artista; en la organización justa de la *polis*, el político.

La belleza no solo es capaz de transformar la vida personal elevándola a la perfección, sino también la vida de los hombres que viven en una sociedad. Tanto el artista como el político deben dar cuenta del esfuerzo personal que hayan puesto en *conformar* sus vidas según el orden intrínseco de la belleza. Y no solo eso. También deben colaborar en la *conformación* de la materia inerte y de la materia libre de acuerdo con la belleza que es esplendor de la verdad. Materia inerte, en el caso del arte; materia libre, en lo que atañe a la organización de la *polis*.

La tarea de producir belleza, tanto por parte del artista como del político, exige, como

condición necesaria, vivir conforme a ella. Expresa Curcio: «La persona se vuelve artífice y centro alrededor del cual debe girar la política, puesto que una buena política es fruto solamente de una “bella” formación humana y es-

piritual. Sobre este hombre plasmado por las virtudes emerge la belleza de la política, por cuanto la libertad responsable logra echar raíces, convirtiéndose en lugar fundamental de las elecciones y de las acciones» (p. 267).

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA

AUTORIDADES

Rector	Ing. Rodolfo Gallo Cornejo
Vicerrectora Académica	Mg. Prof. Lilian Constanza Diedrich
Vicerrector de Investigación y Desarrollo	Dr. Federico Colombo Speroni
Vicerrector Administrativo	Dr. Darío Eugenio Arias
Vicerrector de Fomación	Pbro. Dr. Cristian Arnaldo Gallardo
Director General del Sistema de Educación a Distancia	Ing. Lic. Daniel Torres Jiménez
Secretaria General	Lic. Silvia Milagro Álvarez

CONSEJO DE INVESTIGACIONES

Director	Dr. Federico Colombo Speroni
----------	------------------------------

CONSEJEROS

Facultad de Arquitectura y Urbanismo	Dra. María Laura Gatto D'Andrea
Facultad de Artes y Ciencias	Mg. Lic. Paula Ulivarrí
Facultad de Ciencias Agrarias y Veterinarias	Dra. Olga Sánchez Negrette
Escuela de Ciencias de la Salud	Dr. Sergio Tamayo
Facultad de Ciencias Jurídicas	Ab. Agustina Mendoza
Facultad de Economía y Administración	Lic. Abel Mendilaharzu Aráoz
Facultad de Ingeniería	Dra. Ing. Lía Orosco
Facultad Escuela de Negocios	Mg. Ing. Horacio H. Pellegrini
Escuela Universitaria de Música	Mtro. Jorge Lhez
Escuela Universitaria de Trabajo Social	Mg. Paula Guilaberti
Escuela Universitaria de Turismo	Lic. María Elena Teseira

EUCASA

Ediciones Universidad Católica de Salta

Directora	Lic. Rosanna Caramella
Edición	Prof. Soledad Martínez
Comercialización	Lic. Mariana Remaggi

Sumario

Editorial

DESAFÍOS

El desafío de repensar la universidad en la era digital
Silvia Milagro Alvarez

COLABORACIONES

Entre la tecnología y la libertad: desafíos de ayer y de hoy
Cecilia E. Sturla

Educar en el humanismo solidario. Los retos para la educación universitaria católica
Laura Noemí Urbina Valor

La dinámica de lo público y lo privado de la educación superior en América Latina. Del manifiesto de Córdoba de 1918 a la CRES del 2018
Claudio Rama

El arte de la palabra en el aula
Mabel Parra

Axiología de la palabra
Gabriela Gómez

Didáctica y juego en la educación superior: configuraciones en la formación docente inicial
Marcelo Gastón Jorge Navarro

Repensando las evaluaciones finales en el ámbito de las ingenierías. El caso en la Universidad Católica de Salta
Roberto Daniel Breslin y Mariela Elsa Capaldo

El estudio de las Relaciones Internacionales a cien años de su creación como disciplina científica
Victor F. Toledo

RESEÑA

Recensión del libro *Belleza y responsabilidad. El arte y la virtud política según Jacques Maritain*, de Gennaro G. Curcio
Carlos Daniel Lasa