

**ENCUENTROS Y DESENCUENTROS ENTRE LA UNIVERSIDAD Y EL SUJETO**

**DOCTORANDA**

**SANDRA MILENA JIMÉNEZ**

**UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA**

**DOCTORADO EN ESTUDIOS SOCIALES Y HUMANOS**

**BOGOTÁ, NOVIEMBRE 2018**

## Tabla de contenido

<b>Tabla de contenido.....</b>	<b>2</b>
<b>Listado de Siglas .....</b>	<b>8</b>
<b>Listado de Gráficos.....</b>	<b>9</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>10</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>12</b>
<b>Intentando Reconstruir la Compleja Coyuntura Histórica Contemporánea de la Educación .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1. Momentos Históricos.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2. Coyuntura Actual Del Sistema Educativo.....</b>	<b>33</b>
<b>1.3. La Educación Superior en el Capitalismo Globalizado .....</b>	<b>42</b>
<b>1.3.1. Concepto. ....</b>	<b>42</b>
<b>1.3.2. Características generales. ....</b>	<b>43</b>
<b>1.3.3. Transnacionalización educativa. ....</b>	<b>45</b>
<b>1.3.4. ¿Tratado de libre comercio en la educación? .....</b>	<b>47</b>
<b>1.4. Aspectos del Proyecto Regulatorio con Referencia a la Educación Contemporánea.....</b>	<b>49</b>
<b>1.4.1. Capital humano. ....</b>	<b>49</b>
<b>1.4.2. Capitalismo Cognitivo.....</b>	<b>51</b>
<b>1.5. La Educación como Eje Fundamental del Desarrollo Económico.....</b>	<b>58</b>
<b>1.6. Resistencias Educativas.....</b>	<b>63</b>
<b>1.6.1. Una educación pensada en valores.....</b>	<b>64</b>

1.6.2.	La educación como un espacio ético, reflexivo y ecológico. ....	66
1.6.3.	Educación y creatividad. ....	70
1.6.4.	Etnoeducación como alternativa educativa. ....	72
2.1	El sujeto como Portador de Sentidos, de Saberes y Constructor de Realidad .....	76
2.2	La Colocación Histórica del Sujeto.....	80
2.3	La Realidad como Horizonte de Posibilidades .....	84
2.4	El sujeto como Punto de Tensión entre lo Determinado y lo Indeterminado.....	86
2.5	Ser Sujeto en la Relación Enseñanza – Aprendizaje.....	88
3	Estructura de la Investigación.....	92
3.1	Marco Epistémico .....	92
3.2	Referentes Conceptuales .....	97
3.2.1	Sujeto.. .....	97
3.2.2	El capitalismo de la producción inmaterial.....	99
3.2.3	Educación superior. ....	100
3.3	Planteamiento del Problema.....	102
3.4	Objetivos.....	105
3.4.1	Objetivo general.....	105
3.4.2	Objetivos específicos.....	105
3.5	Población, Muestreo y Contexto .....	106
3.5.1	Población y muestreo. ....	106
3.5.2	Contexto.....	107
3.6	Diseño Metodológico .....	112
3.7	Técnicas e Instrumentos.....	114
3.8	Proceso de análisis de datos. ....	115

3.9	<b>La Investigación como Experiencia .....</b>	<b>117</b>
4	<b>Resultados con los estudiantes y con los docentes .....</b>	<b>120</b>
4.1	<b>Complejidad, Dificultad y Desorientación en la Elección de Carrera... .....</b>	<b>122</b>
4.1.1	<b>Autonomía limitada del sujeto.. .....</b>	<b>122</b>
4.1.2	<b>El sujeto desorientado y el sujeto interrogante.....</b>	<b>124</b>
4.1.3	<b>Afirmación del sujeto VS Negación del sujeto. ....</b>	<b>127</b>
4.2	<b>Los Factores Determinantes: Oferta Académica, Prestigio Institucional, Facilidad Económica y Necesidades del Mundo Laboral .....</b>	<b>129</b>
4.3	<b>Marcas que Marcan en el Colegio y en Otros Contextos.....</b>	<b>136</b>
4.4	<b>En la Elección de la Carrera, el Apoyo de la Familia Moviliza o Paraliza .....</b>	<b>140</b>
4.5	<b>La Línea de Tiempo entre un Antes y un Después: Horizonte de Expectativas y Confrontación con la Realidad Institucional .....</b>	<b>144</b>
4.5.1	<b>¿Sujetos vacíos?. .....</b>	<b>145</b>
4.5.2	<b>Renuncia del cultivo de las artes y el deporte por las lógicas institucionales.....</b>	<b>147</b>
4.5.3	<b>Miedo a lo desconocido. . .....</b>	<b>149</b>
4.5.4	<b>La pedantería docente.. .....</b>	<b>152</b>
4.5.5	<b>Decepción con relación a vida social en la universidad. ....</b>	<b>155</b>
4.5.6	<b>La vida académica: un espacio absorbente. ....</b>	<b>157</b>
4.5.7	<b>Una experiencia reconocida desde el deseo por aprender.. .....</b>	<b>159</b>
4.5.8	<b>Una carrera que se debe cursar para construir futuro.....</b>	<b>162</b>
4.5.9	<b>Renuncia a la subjetividad.....</b>	<b>164</b>
4.5.10	<b>Un espacio para la búsqueda de la autonomía y la responsabilidad.. ... .....</b>	<b>166</b>
4.6	<b>¿Qué Hay más Allá de lo Académico? .....</b>	<b>169</b>

4.6.1	La difuminación de los otros espacios extra- académicos.....	169
4.6.2	El sujeto invisible sufriendo una presencia estática. .	174
4.6.3	Solo lo académico tiene voz.....	179
4.6.4	La estructura institucional no lo permite.....	183
4.7	¿Y la Relación con los Docentes? .....	185
4.7.1	Más allá de lo académico. ....	185
4.7.2	Dueños y dioses del conocimiento. ....	187
4.7.3	Unos sí y otros no: Márgenes de maniobra de los docentes en la esfera institucional. ....	190
4.7.4	Las lógicas de la universidad como obstáculo en la relación con los estudiantes. ....	193
4.8	¿Qué Motiva al Sujeto a Seguir Estudiando? .....	196
4.9	¿Qué me Llevo de las Conversaciones? La Apertura de Escenarios de Construcción de Nuevos Conocimientos para el cambio .....	199
4.10	¿Cómo se Llega a la Docencia Universitaria? Entre una elección azarosa y una elección a partir de las experiencias. ....	206
4.11	¿Qué implica ser docente universitario? .....	210
4.11.1	Actualizarse para responder a una sociedad centrada en el conocimiento.. ....	211
4.11.2	La función docente entre un sentido tradicional de transmisión de conocimientos y una apertura de espacios creativos .....	214
4.12	Facetas y Formas de la Relación del Docente con los Estudiantes... ..	216
4.12.1	Cuando la institucionalidad se impone como lógica única y dominante. ....	217
4.12.2	Raras son las escuchas de las historias de los estudiantes. ....	222
4.13	La institucionalidad como eje responsable para dar lugar a las subjetividades.....	226
4.14	¿Cuándo siente un docente que su rol tiene sentido? .....	230

4.14.1	<b>Dificultad de superar el horizonte de lo utilitario y lo instrumental. ..</b> .....	231
4.14.2	<b>Las exigencias académicas no se pueden desdibujar y delimitan el quehacer. ....</b>	233
4.15	<b>Movimientos micro moleculares de los docentes para construir una relación con mayor sentido. ....</b>	235
4.15.1	<b>Una relación más humanizada. ....</b>	236
4.15.2	<b>Importancia por las transformaciones que se generan en la vida del sujeto. ....</b>	241
4.16	<b>Estructura de las Clases y Necesidades de los Sujetos: Entre Desencuentro y Reconocimiento Embrionario .....</b>	243
4.16.1	<b>Ante el silencio del sujeto, el docente impone la estructura de la clase.. ..</b>	243
4.16.2	<b>Un movimiento aparente en las estructuras de la clase. ....</b>	245
4.17	<b>¿Cómo Convertir la Docencia en una Práctica de Formación de Sujetos?.....</b>	247
4.17.1	<b>Un descubrir para trascender. ....</b>	248
4.17.2	<b>En búsqueda de una relación más horizontal. ....</b>	249
4.18	<b>¿Qué me Llevo de las Conversaciones? La Apertura de Escenarios de °Construcción de Nuevos Conocimientos para el cambio.....</b>	251
4.18.1	<b>Conocer a mis estudiantes. ....</b>	251
4.18.2	<b>Enseñar con sentido. ....</b>	254
5	<b>Conclusiones y Recomendaciones .....</b>	255
5.1	<b>La Complejidad del Sujeto al Decidir e Ingresar a la Vida Universitaria y los Espacios donde sus Subjetividades son Desvaloradas o Reconocidas.....</b> .....	256
5.2	<b>Tensiones entre la Institucionalidad y la Subjetividad. Encuentros y desencuentros .....</b>	261
5.3	<b>La Fuerza Mercantilizadora de la educación .....</b>	264

<b>5.4 La Investigación como un Proceso Embrionario de Cambio .....</b>	<b>267</b>
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>270</b>

## **Listado de Siglas**

**CERES:** Centros regionales de educación superior.

**DOIP:** Decreto orgánico de instrucción pública.

**ICFES:** Instituto Colombiano para la evaluación de la educación.

**MEN:** Ministerio de educación nacional.

**OCDE:** Organización para la cooperación y el desarrollo económico.

**PEI:** Proyecto educativo institucional.

**SACES:** Sistema del aseguramiento de la calidad en educación superior.

**SENA:** Servicio nacional de aprendizaje.

**SNET:** Sistema nacional de educación terciaria.

**SNIES:** Sistema nacional de Información de educación superior.

**SPADIES:** Sistema para la prevención de la deserción de la educación superior.

**TLC:** Tratado de libre comercio

**UNICEM:** Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl

## **Listado de Gráficos**

Figura 1. Proceso de análisis de información en un diseño fenomenológico.

## **Resumen**

La institucionalidad escolar en la gran mayoría de veces es considerada como una estructura de poder y de homogenización. Esto se percibe con mayor fuerza en la educación superior, que en nombre del conocimiento en algunas ocasiones se contrapone a las necesidades del sujeto. Por lo general, las lógicas institucionales priman sobre las personales y pareciera que estos dos sistemas no se conectan. No se trata de sustituir ninguna de ellas, ni decir cuál es la más importante, sino de ver su relación.

Es así, como la presente investigación pretende comprender como la universidad favorece, obstaculiza o debilita los procesos de formación, de reconocimiento y potenciación de los sujetos educativos en el contexto de las políticas neoliberales colombianas. Esta investigación se desarrolló bajo un diseño fenomenológico y se articuló con el método hermenéutico; se llevaron a cabo conversaciones reflexivas con docentes y estudiantes de cuatro universidades; su finalidad era valorar las dinámicas que se dan en la vida universitaria y de qué forma estas dan lugar a la subjetividad.

Palabras claves: sujeto, educación superior, capitalismo.

## **Abstract**

Most of the time, scholar institutions are considered as power and homogenization structures. This is even perceived stronger in higher education institutions, that under the name of knowledge sometimes go against the needs of the subject. In general, institutional rationality are prioritized over the personal rationality and it seems that these two systems

are not connected. There is no intention in substituting any of them or identifying their importance but understanding their relations.

Thus, the present research expects to understand the way universities favor, block or weaken the processes of training, of acknowledging and of academic subjects strengthening in the contexts of Colombian neoliberal policies. This research was conducted following a phenomenology design and articulated with the hermeneutic approach: reflexive conversations with teachers and students from four universities were carried out with the intention to value the dynamics that happen in university daily routines and how they lead to the subjectivity.

**Keyword: Subject, Higher Education, Capitalism**

## **Introducción**

Actualmente tengo una trayectoria de 15 años en el campo de la educación superior, ejerciendo como docente, como investigadora, como psicóloga y, desde hace 4 años, me desempeño como directora académica de un programa universitario. En el ejercicio de mi profesión, mi interés se ha centrado siempre en atender las necesidades personales de los estudiantes para comprender cómo estas intervienen en su desempeño académico y así generar escenarios de reflexión y encuentro a partir de la articulación entre las lógicas institucionales y las personales, no con la intención de suprimir o alienar alguna de ellas por la otra, sino de establecer espacios comunes de interacción y complementariedad.

En cuanto a las lógicas institucionales, en mi trayectoria he evidenciado una orientación hacia la calidad, la investigación, la innovación, la cobertura y sostenibilidad de la educación superior, en tanto considero que esta es una manera como la Universidad muestra interés por sus estudiantes como sujetos ávidos de conocimiento, y que esperan que las instituciones les ofrezca una formación integral para convertirse en profesionales idóneos, esto reflejado en la alta calidad de los docentes, la suficiencia de la infraestructura física en la que reciben su formación y en la coherencia, pertinencia y actualidad de los contenidos propuestos en los planes de estudio. Sin embargo, en muchas ocasiones las instituciones tienen una concepción rígida de la formación, lo que conlleva a que prime lo institucional sobre las subjetividades.

En cuanto a las lógicas personales, considero que la vida universitaria equivale no solamente a procesos de adquisición de saberes y destrezas, sino, que más allá, es entender que los estudiantes son sujetos en transformación, son un proyecto en devenir constante, en

donde las historias de vida son hitos esenciales en los procesos de formación. No obstante, lo que he visto en mi experiencia profesional, es que las instituciones de educación superior no las toman como significativas y en algunos casos llegan a ignorarlas. Esto solo se trata de mi experiencia, por ende, esta investigación pretende comprender a mayor profundidad las dinámicas de estas dos lógicas.

Esta situación, puede desembocar en la deserción estudiantil, pues en muchas ocasiones, los estudiantes manifiestan no tener con quien compartir sus miedos, anhelos o sus frustraciones, pues se enfrentaron con una Universidad pensada para personas ‘maduras’ y ya terminadas, que deben saber exactamente cómo afrontar la vida junto con sus dificultades, y los aciertos y desaciertos propios de la condición humana. Solamente pocos estudiantes en la investigación afirman y agradecen haber contado con docentes con quien compartir sus propias experiencias y porque les permitieron el ingreso a sus familias a los procesos de formación, es decir, por encontrar en la institución un espacio en el que uno crece y se fortalece como persona íntegra e integral; en donde existen personas que los orientan y animan a continuar con más fortaleza a pesar de cada caída sufrida.

Lastimosamente junto a las personas que apoyan a los estudiantes, también se encuentran docentes y administrativos que ante las necesidades de los estudiantes emiten juicios de valor como: “ellos ya son grandes, no están en el colegio y que se arreglen la vida como puedan”, “aquí se viene a estudiar” o “yo soy exigente, que cumplan y se organicen” y otros totalmente indiferentes a la realidad humana de los estudiantes. Pareciera, que la universidad ‘acoge’ a los estudiantes, pero en algunas ocasiones excluye al individuo con cada una de sus subjetividades.

En la vida universitaria los docentes son sujetos que tejen con sus estudiantes, que de igual forma están inmersos en las lógicas institucionales y son partícipes de las diferentes formas como la voz de los estudiantes es escuchada o en algunos casos ignorada. La participación de los docentes en la investigación es relevante, ellos son en gran medida responsables de la formación de los sujetos y sus experiencias del salón de clase hasta las exigencias dadas por la institucionalidad permiten comprender esta dinámica.

Estos encuentros y desencuentros siempre los he experimentado, desde mi rol, como estudiante, docente y como profesional, lo que me ha puesto ante un reto constante de actualización no solo generando una relación académica, sino también una empatía personal y por ende, en el doctorado hago énfasis en este tema con un mayor convencimiento de la importancia de ver al estudiante desde un marco global donde se puede construir un espacio de diálogo y reflexión entre docentes y directivos en aras del mejoramiento y fortalecimiento de la relación universidad-estudiante.

Estas experiencias ratifican en mí cada vez el interés de hacer énfasis en una institucionalidad en particular, me interesa comprender los factores y analizar cómo estos favorecen, obstaculizan o debilitan la relación entre las lógicas personales e institucionales y que se constituya en un punto de encuentro entre la experiencia subjetiva y la formación académica, que sea coherente con el discurso que se enseña para la vida y el trabajo; en otras palabras, es una apuesta por el sujeto, lo que implica darle un lugar activo y relevante a su voz.

Es así, como en esta investigación los estudiantes y los docentes son los protagonistas y sus testimonios permiten comprender las diversas dinámicas que se tejen al interior de la institucionalidad.

A continuación, se presentan los capítulos que conforman el presente trabajo.

En el primero, *Intentando reconstruir la compleja coyuntura histórica contemporánea de la educación*, se hace un breve recorrido histórico de la educación en Colombia, una descripción de la coyuntura actual del sistema educativo, el concepto y las principales características de la globalización y del capitalismo contemporáneo y su injerencia en la educación superior. Lo anterior dando respuesta a: ¿cuáles son las principales características sociopolíticas del momento y cómo se relacionan con la formación de sujeto?

Así mismo, los aspectos del proyecto regulatorio con referencia a la educación contemporánea, desarrolla las ideas básicas de 'capital humano' y de 'capitalismo cognitivo', así como la comprensión de la educación como el eje fundamental del desarrollo económico; también, se evidencian algunas resistencias educativas como la propuesta de una educación pensada en valores, la educación como un espacio ético, reflexivo y ecológico, la educación y la creatividad y, en último lugar, la etnoeducación como una alternativa educativa.

El segundo, *El desplazamiento y remplazamiento del sujeto*, plantea la forma como se comprende al sujeto como portador de saberes, sentidos y constructor de realidad desde una colocación histórica del mismo. Así mismo, se hace referencia al sujeto como punto de tensión entre lo determinado y lo indeterminado, la comprensión de la realidad como horizonte de posibilidades y el sujeto en la relación enseñanza - aprendizaje.

Luego, se encuentra, en el tercer capítulo, la estructura de la investigación que incluye el marco teórico, los referentes conceptuales, la presentación del problema, sus objetivos, población, contexto, diseño metodológico, técnicas e instrumentos.

Por último, en los capítulos cuarto y quinto, se encuentran los resultados de la investigación, las conclusiones y recomendaciones.

## **Cap. 1**

### **Intentando Reconstruir la Compleja Coyuntura Histórica Contemporánea de la Educación**

La educación en Colombia es un derecho ciudadano y una prioridad del Gobierno Nacional, como se contempla en la Constitución Política de 1991 (Rama Judicial. República de Colombia, 2016) y la Ley General de Educación de 1994, (Congreso de la República de Colombia, 1994) en donde se sostiene que todos los colombianos tienen derecho a acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad. Sin embargo, este derecho ha tenido, a lo largo de la historia, diferentes matices que han involucrado diversos actores, en tanto pretende dar respuesta a las necesidades propias del contexto histórico-situacional en que se ha gestado. Para conocer un poco más sobre la evolución de la educación en Colombia, se realiza a continuación un breve recorrido por los periodos de mayor relevancia de la historia del país, partiendo de la concepción sobre la educación, las principales características sociopolíticas del momento y cómo se relacionan con la formación de sujeto.

#### **1.1. Momentos Históricos**

Identificar algunos de los momentos más relevantes de la educación en Colombia tiene como objetivo ubicarla en el contexto histórico - social en el que se ha desenvuelto y, aun cuando no se pretende hacer un trabajo histórico profundo, se hace importante este recorrido, ya que la educación es el resultado de un complejo entramado de relaciones políticas, religiosas, sociales y económicas, cuestión que permite reconocerla como un

movimiento dinámico y cambiante, que está inmerso en constantes controversias y conflictos, y no como un ente abstracto que se pueda comprender anacrónicamente, pues está concretada y materializada en instituciones, tendencias y contenidos ideológicos que emergen de diferentes intereses y de diferentes coyunturas históricas.

La historia de la educación en Colombia puede ser dividida en cuatro momentos principales:

a. Plan de educación de Santander. Por una educación popular - 1826

Luego de las reformas Borbónicas durante la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX, las cuales se constituyen como un hito en la creación de nuevas características de la institucionalidad en general y la educación en particular al reglamentar la educación como un asunto que debía desbordar tanto las órdenes religiosas y los asuntos ligados casi exclusivamente a la evangelización, así como la educación doméstica, es decir la de los preceptores privados que no tenían ningún otro control más allá de la voluntad de los padres de familia pudientes; y considerarlas como un asunto del estado absolutista de ese momento, con fuerte influencia de las ideas de la Ilustración en donde la educación debía extenderse no solo a los blancos y los nobles.

Durante el gobierno de Simón Bolívar la educación fue considerada como un hito importante para el desarrollo social del pueblo. Para la época, la accesibilidad a la educación estaba fuertemente condicionada por la desigualdad, pues solamente podía acceder a ella una muy reducida y privilegiada parte de la sociedad, además de ser un modelo de educación cristiana implantado por los españoles desde el momento de la conquista y la colonia.

A raíz de esto, Bolívar buscó implementar un modelo de educación popular, de espíritu progresista y revolucionario, que permitiera el acceso de un mayor número de la población,

lo que exigía una transformación desde adentro de las estructuras sociales del país, pues consideraba la educación como una necesidad primaria para el desarrollo, tanto individual como social del hombre, ya que le permitía lograr la libertad, la felicidad y la igualdad social, como lo manifestó en una carta enviada a su Hermana María Antonia, en el año de 1824, refiriéndose a la formación de su sobrino, y que, pero, que enmarcaba su intención para la educación del pueblo, “ [...]Que aprenda las lenguas sabias y las vivas, matemáticas, historia, moral, bellas letras, etc. Un hombre sin estudios es un ser incompleto. La instrucción es la felicidad de la vida; y el ignorante, que siempre está próximo a revolverse en el lodo de la corrupción, se precipita luego infaliblemente en las tinieblas de la servidumbre”. (Bolívar, 1824, pág. 1)

Francisco de Paula Santander quiso forjar las ideas del libertador sobre la relevancia que debería tener la educación y la necesidad de que todos los ciudadanos tuvieran accesos a esta formación pública.

El decreto 6 de 1820 (Instalación de las Cortes ordinarias) “estableció que las ciudades, villas y lugares debían tener una escuela pública, concibiendo así la organización del sistema de educación pública en uno de los fundamentos ideológicos de su gobierno. Se evidenciaba allí un gran afán por enseñar a los hombres el ejercicio de la lectura, la escritura, principios de aritmética, así como, también, los dogmas de la religión y de la moral cristiana como fundamento de los derechos y deberes del hombre en sociedad, derechos y deberes que le posibilitan un buen ejercicio de la ciudadanía. (Rosso, 2013, pág. 3)

Posteriormente, alrededor de la educación se emitió la Ley 2 de 1821 (Instalación de las Córtes ordinarias), aquí se empezó a concebir la educación como un derecho para las mujeres, los principales lugares donde se impartía eran básicamente en los conventos religiosos, colegios y casas de educación. En la misma década, se desarrolló el plan de estudios y sus componentes básicos eran de lectura, escritura, urbanidad, lecciones de moral, gramática y ortografía, aritmética y geografía. Así mismo, se empezó a dar la obligatoriedad, los padres debían llevar a sus hijos a las escuelas hasta que ellos aprendieran a leer y a escribir, si esta situación no ocurría, se generaban sanciones.

Este periodo tuvo que enfrentarse al problema de propagar la educación primaria partiendo de una base muy débil, esto se daba porque el número de ciudadanos aptos para enseñar en la escuela era muy reducido y los que poseían con las capacidades para poder enseñar y eran instruidos estaban concentrados en los asuntos del gobierno o en las actividades comerciales.

El gobierno de Santander trató de obviar este problema adoptando el método lancasteriano, que consistía en que la enseñanza era una tarea impartida por los propios estudiantes como una forma de compensar la falta de instructores adultos, esta experiencia hace que en 1821 surgen las escuelas normales “como una institución para difundir, a nivel de la escuela primaria, la enseñanza mutua que se consideraba el mejor método para uniformar el sistema de enseñanza en la Nación y expandir la educación a bajo costo dada la precariedad económica” (Zuluaga, s.f)

Por su parte, la educación secundaria fue de gran interés y recibió toda la atención por parte de grupos prestigio y de élite y se generó un control más riguroso y, a nivel de educación superior, la enseñanza de las ciencias políticas fue situada a partir de los textos de Jeremías Bentham, lo que conllevó a que las primeras décadas de la República

estuvieran enmarcadas por un carácter utilitarista que determinaba el grado de bondad de las acciones humanas, en tanto su bondad o maldad se determinaba por su grado de utilidad. Además, era una formación de corte eudemonista pues su principal objetivo era que el hombre lograra un nivel mayor de felicidad para su vida.

El objetivo primordial del Plan Santander era “la formación de un hombre que tenía que reconocer sus derechos y deberes y propender por una utilidad general en el cultivo de las artes, el comercio y la agricultura y ser parte activa del florecimiento de la industria” (Rosso, 2013, pág. 21)

Es así, que en el campo de la educación superior surgen las primeras universidades en Colombia, como fueron la Santo Tomás, la San Francisco de Javier, hoy Universidad Javeriana y el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Estas instituciones de educación superior centraron sus actividades en la enseñanza de la teología, la filosofía, la jurisprudencia y la medicina. Sin embargo, el acceso a la universidad fue muy limitado, ya que solamente podían acceder a ella un grupo de estudiantes pertenecientes a órdenes religiosos y familias españolas o criollas con buena posición social. (Rodríguez & Burbano, 2012).

Los estudiantes que comenzaban a asistir a las escuelas públicas recientemente constituidas tenían una mentalidad más ligada a lo colonial y confesional que a un pensamiento cercano a ideas liberales e independentistas que en ese momento pugnaban en este territorio. Las ideas fuertes giraban en torno a educar sujetos para la ciudadanía y no para ser súbditos del rey.

Los altos impuestos y tributos del gobierno, más las condiciones de carencia en que vivían las personas hacían que el ingreso a la escuela se convirtiera en una resistencia para la mayoría de la población; en tanto, los trabajos a los que podían acceder no requerían un

proceso de alfabetización y en general se pensaba que “ la población, tiene suficiente con saber firmar” (García, 2005, pág. 224) la ignorancia no era una preocupación y los padres de familia demoraban el ingreso al aprendizaje de las primeras letras.

En esta primera mitad del siglo XIX, sí la escuela pública se encuentra en construcción respecto a sus políticas, presupuestos y horizontes, de igual forma el sujeto se encuentra distante a los ideales de la escuela; los discursos de la cotidianidad están centrados en no atribuirle importancia a la educación, porque en el mundo del trabajo no es necesario la alfabetización; sin embargo ante esta realidad, “el número de escuelas públicas crece de doscientas en el año 1.825 a mil sesenta en el año 1.838”. (Torreano, 2012, pág. 154)

#### b. La libertad de enseñanza de 1850

En 1857, como respuesta a las políticas autoritarias del presidente de la República, Mariano Ospina, que impulsaban la educación técnica y científica, limitando la libertad de enseñanza al introducirle un carácter confesional a la educación debido al protagonismo que tenía la iglesia católica, liberales y conservadores se unen para apoyar la «libertad de enseñanza». Esta aspiración alcanzó vida institucional en 1850, cuando se aprobó una ley que suprimía las universidades, abolía el requisito de los títulos para ejercer las profesiones y daba completa libertad a los colegios para organizar sus programas a partir de una mezcla de enseñanza media y estudios superiores.

Al implementarla se empieza a romper el régimen de privilegios en favor de los establecimientos católicos confesionales y se crean incentivos para nuevas aperturas académicas y profesionales, todo bajo la suprema inspección del gobierno. Así mismo, se

logra un plano de igualdad para las religiones al consagrar la libertad de conciencia y las garantías a la expresión del pensamiento en todas sus formas.

A pesar de todos los esfuerzos por generar modificaciones en la educación, los métodos de enseñanza seguían siendo deficientes; los procesos memorísticos eran de gran importancia y se esperaba que los estudiantes memorizaran sin entender y el rol del docente era pasivo porque no explicaban ni daban sentido a lo que se enseñaba.

Para Ospina, eran unas prácticas ilógicas y los profesores debían fortalecer los procesos de enseñanza y ampliar los puntos de vista después de ser explicado un tema; es así, que uno de sus proyectos fue que las universidades no solo fueran de nombre, por el contrario, se viviera un auténtico espíritu científico.

Se esperaba que los alumnos no hicieran nada distinto de estudiar. Aún durante los días festivos tenían clases de educación y comportamiento y el mal tiempo dejó de ser pretexto para no asistir al colegio. A los estudiantes que iban a sus casas por la noche, les estaba prohibido vagar por las calles y la policía estaba instruida para observar su conducta. Con la finalidad de reconocerlos, en sus gorras debían llevar una escarapela con la bandera nacional y el nombre del colegio. Sus padres los hacían levantar temprano y los enviaban al colegio, donde la jornada iba de 5 de la mañana a 5 de la tarde, con una hora para el desayuno, otra de descanso y una más para el almuerzo. (Ahern, 1991, pág. 47)

Estas decisiones fueron el resultado de tener una extrema libertad y la falta de disciplina de las universidades en los años anteriores, el cambio resultó demasiado severo.

Los estudiantes, se ajustaron a este nuevo régimen y asistían puntualmente a sus clases desarrollando los compromisos adquiridos.

Otro elemento importante en este periodo era “evitar el azote es malcriar al niño”, las indicaciones desde el gobierno era que los docentes trataran bien a sus estudiantes, “que se ganaran su respeto y cariño, que evitaran humillarlos y que cuando se hiciese necesario el castigo, se hiciera imparcialmente mediante admoniciones, suspensión de privilegios o prácticas similares” (Ahern, 1991, pág. 52) lo que se pretendía de la educación era que se convirtiera en una labor atractiva, evitar instrucciones extensas y mostrar el uso práctico de los enseñado.

c. La reforma liberal de 1870, DOIP

Pasando ya a la década de 1870, se destaca la reforma educativa desarrollada en el gobierno del general Eustorgio Salgar, a partir de la cual se estableció que “la escuela pública sería obligatoria, gratuita y rigurosamente neutral en el terreno religioso, centralizada y supervisada por el gobierno”. (Díaz, 2010, pág. 43)

Se emite el Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP) como un ambicioso programa que organizó el sistema de educación oficial, procurando que los estados consagrarán en su legislación ciertas medidas que permitieran el fomento de la instrucción primaria, la uniformidad de los textos de enseñanza, la fundación de escuelas normales, entre otros objetivos. (Malkún, 2010, pág. 139)

La reforma abarcó todos los niveles de educación primaria, secundaria y la universitaria y se reorganiza la institución pública; se establecieron métodos de enseñanza,

los sistemas disciplinarios y los ideales morales, como, también, se estableció la instrucción pública, gratuita y obligatoria dirigida y supervisada por el gobierno federal. (Jaramillo, 1989).

Esta reforma fue amplia y permitió regular aspecto como: los lugares en los cuales debían realizarse las clases, las cualidades de los maestros y el tipo de cátedra que se debía implementar. Todo eso, bajo un modelo de educación europeo, puesto que la intención de la época era la de formar ciudadanos virtuosos, por lo que se prohibía el castigo corporal y la preferencia por condición social. La educación se fundaba, por tanto, en la moral y en el desarrollo de los principios como la verdad, la piedad y la benevolencia y eran los maestros los que debería instruir de esta manera a sus estudiantes para así constituir una buena sociedad, que era lo que el gobierno perseguía.

Otro aspecto por destacar en esta reforma es la “formación de maestros para las escuelas primarias a través de las Escuelas Normales, bajo los métodos más modernos posibles, puesto que la formación de los nuevos educadores debía responder a los ideales liberales”. (Malkún, 2010, pág. 149)

Por otra parte, el panorama de la educación de la mujer se ve favorecido con esta reforma ya que se estableció la educación de la mujer como obligatoria, gratuita y neutra y es así como, en el año 1872, se creó la primera normal femenina y fue ahí que la mujer pudo acceder a la cultura y a la educación superior.

No obstante, el caos político y social y el ambiente de guerra civil que se generó en la época originó el cierre de las universidades por dos años, cuyas instalaciones fueron convertidas en cuarteles.

#### d. La regeneración de 1886

Posteriormente, en el periodo de 1886 surge un movimiento político denominado La regeneración, conformado por los conversadores y liberales independientes opuestos al radicalismo que ostentaba el poder y liderado por el presidente Rafael Núñez y Miguel Antonio Caro, cuyo objetivo era cambiar la organización que tenía el gobierno y la sociedad colombiana.

Con relación a la educación, se garantiza la libertad de enseñanza aun cuando el Estado tendrá la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, en orden de procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos; además, la enseñanza primaria será gratuita pero no obligatoria.

No obstante, la modificación de mayor trascendencia fue la que resultó como el producto más genuino del nuevo tipo de relaciones entre la Iglesia y el Estado que determinó la Constitución del '86, que declaró a la religión católica como la de la nación, asegurando su protección por parte de los poderes públicos al considerarla, con toda justicia, como elemento esencial del orden social y determinando por tanto, que la educación pública sería organizada y dirigida en concordancia a dicha religión. Era evidente, entonces, un afán por el papel de la ética de corte religioso, pues la sociedad no podía existir sin un principio moral dado por un cristianismo práctico.

La Iglesia Católica era, por tanto, la única institución capaz de establecer una ligadura ética – religiosa eficaz dentro de un país extenso y desarticulado, con extremas desigualdades sociales, raciales y regionales. De igual forma, era poseedora de un aparato burocrático centralizado que contaba con una larga

experiencia educativa que le venía de tres siglos de dominación colonial y con una propuesta y un saber pedagógico probados, que apuntaban al tipo de sujeto, hombre y ciudadano que el nuevo proyecto necesitaba. (Díaz, 2010, págs. 47-50)

Se empiezan a generar procesos de alfabetización a las personas más pobres, a los hijos de los artesanos y a campesinos que llegaban de la ciudad, donde sus ejes rectores eran la educación básica en hábitos, virtudes y trabajo, como principios básicos para asumir la vida civilizada.

Las clases conformaban una escuela única siendo abolido el concepto de un salón para cada maestro y donde los alumnos más adelantados que aún se encontraban en formación, enseñaban a otros; basándose en la memoria, la repetición, la disciplina y el orden. El éxito de la disciplina se veía aquí reflejado en el hecho de que cada alumno cumplía con el papel de agente vigilante. (Barrero, 2009, pág. 5)

En este periodo el sistema se oponía al castigo corporal y se utilizaba la recompensa positiva, cuya finalidad era enseñar el valor al trabajo; lastimosamente la recompensa fue asumida como una forma de castigo donde se sometió al sujeto, principalmente al niño a castigos físicos, palmadas, varazos, a sentarse en una silla solo, aislado de sus compañeros; se interpretaban como mecanismos para regular el comportamiento de los niños y no como acciones violentas o represiones institucionales.

En este periodo el modelo pedagógico pestalozziano toma gran relevancia para la formación del sujeto y “contribuye a la erradicación de la memoria, el verbalismo y los castigos físicos; los cuales se habían convertido en los grandes problemas pedagógicos,

impidiendo alcanzar un verdadero desarrollo del entendimiento” (Barrero, 2009, pág. 7). Es así como se concebía al sujeto como tripartido, es decir un individuo con facultades físicas, morales e intelectuales.

De este proceso de regeneración, surge el plan Zerda de Instrucción, que buscaba delimitar normas de organización nacional para la enseñanza e imponer un sistema de educación nacionalmente unificado. En esta legislación, “serán las pedagogías católicas las que ocupen el primer lugar, quitando al discurso educativo y pedagógico radical con su ética ciudadanía-democrática y los esfuerzos por una educación liberal y laica, naturalista y experimental”. (Díaz, 2010, pág. 55)

Finalmente, garantizó las condiciones para que más tarde la educación pudiera convertirse en un negocio rentable y dejó las puertas jurídicas abiertas donde, años más tarde, entrarían todas las congregaciones religiosas que volvieron a monopolizar la educación, hasta más o menos 1930.

El sistema educativo en el periodo comprendido entre 1930 y 1946, se constituyó en un problema de orden nacional, por lo que debieron trazarse las pautas para sus modificaciones, alcances y limitaciones. Este fue un periodo de renovación y modernización, cuyos cambios más evidentes fueron: la reorganización del Ministerio de educación (MEN); un proceso de difusión cultural sobre temas de interés de educación; la educación popular y la educación técnica para los sectores populares; la ampliación de infraestructura para escuelas de primaria; el fortalecimiento de la educación secundaria con la privatización de algunos centros educativos; la concentración por el presupuesto para la educación superior; y, una mayor coherencia entre las disposiciones legislativas y en el

orden científico, pues se debían originar espacios para la investigación (Herrera, 2007, págs. 4-16).

A partir de 1930, la economía colombiana experimentó grandes cambios que condujeron a una transformación estructural, que, al finalizar la segunda guerra mundial y la consolidación de proceso de industrialización, coincidió con la segunda etapa de la sustitución de importaciones y el crecimiento acelerado de productos, cuestión que los conflictos políticos desatados en los cuarenta evitaron que se desarrollaran con más vigor. De aquí, que la apertura económica llega a su plenitud en Colombia en los años 90, fue un periodo de grandes cambios políticos, económicos, sociales y culturales; los dos procesos que tuvieron gran protagonismo fueron el retorno a la democracia y la modernización productiva, esta última enfocada en la apertura de nuevos mercados acorde a las tendencias de globalización; durante el gobierno de Virgilio Barco (1986-1990), donde imperaron la competencia, la eficacia y la productividad.

Las estrategias en educación se encaminaron en aumentar los niveles cobertura, en contar con programas que mejoren la calidad, fortalecimiento de la gestión institucional, acciones focalizadas de programas hacia los grupos con más bajos logros educativos, ampliación de las jornadas escolares, provisión de textos y materiales de aprendizaje, impulsos en investigación, desarrollo transferencia y asignación de recursos en la relación con la eficiencia y la calidad,

Un movimiento que se destaca en la reforma de los años 90, es el movimiento pedagógico, que permitió transformar en gran medida el pensamiento de los maestros, dar voz a su labor y creó un sindicato de docentes llamado FECODE “contó con la participación de grupos de intelectuales y profesores universitarios, defendió el carácter público de la educación, impulsó la autonomía escolar, luchó por la resignificación de la

actividad docente y promovió la innovación educativa y la creación de espacios de participación en el mundo escolar” (Alvarez, 2000, pág. 15)

Posteriormente, con la expedición de la Constitución política de 1991 se consagra la libertad de enseñanza y se reconoce la educación como un derecho y un servicio público que puede ser prestado por el Estado o por particulares; además se garantizó la autonomía universitaria y se estableció que cada institución podía tener sus propios estatutos. Con base a esto, se aprobó la Ley 30 de 1992 (CNA, Ley 30 de Diciembre 28 de 1992) que constituye la base normativa del sistema de educación superior colombiano, puesto que definió sus principios y objetivos, clasificó los programas académicos y las instituciones en públicas y privadas con base en una tipología que incluye instituciones técnicas profesionales, instituciones o escuelas tecnológicas y universidades.

En 1994 se promulga la Ley General de educación, ley 115; la importancia que tiene esta Ley es que todas las decisiones que se tomen en temas educativos deben obedecer a este mandato. Algunos de los elementos que allí se promueven están enfocados en la función social de la educación como servicio público, compuesto por la educación por grados y niveles, la educación formal e informal; esto para crear mejores condiciones para poblaciones particulares como: adultos, niños con edad superior, grupos étnicos, campesinos entre otros. Así mismo, se genera un régimen especial que permite el control de matrículas, remuneración docente y la implementación de los manuales de convivencia como mecanismo para prevenir las arbitrariedades que se puedan generar en el contexto educativo y proteger los derechos de la comunidad educativa.

De igual forma, se configura un sistema de evaluación que permita identificar fortalezas y aspectos a mejorar, precisando las responsabilidades entre docentes, directivos y educandos.

Otro elemento, es promover la investigación y la innovación como procesos de gran relevancia para pensar las necesidades de la educación. Finalmente, se orienta en promover la participación ciudadana al interior de las instituciones educativas y generar actividades sociales, culturales y políticas pretendiendo que el sujeto empieza a tener mayor participación en los espacios académicos.

En la década del 2000, se fortaleció la formación técnica y tecnológica, se creó el Viceministerio de educación superior, al cual se le encargó la inspección y vigilancia del sector. De igual forma, se crean sistemas de información, con el fin de contribuir al conocimiento y toma de decisiones del sector, como por ejemplo el Sistema nacional de información de educación superior (SNIES), el Sistema de aseguramiento de la calidad en educación superior (SACES) como el sistema para llevar el control de procesos de registros calificados y acreditación de cada programa académico y el Sistema de prevención y análisis de la deserción en las instituciones educativas (SPADIES), como el sistema para el seguimiento y prevención de la permanencia estudiantil y el Observatorio laboral para la educación cuya finalidad es tener un seguimiento de los graduados y la forma como son recibidos en el sector productivo.

En este periodo se ve la necesidad de hacer de la educación un medio para cualificar el empleo; aquí, el sujeto debe desarrollar competencias sociales, personales y laborales para poder enfrentar las exigencias de competitividad que le exige el mundo contemporáneo.

Frente a estas necesidades del contexto, la escuela vive un desencuentro con la época, se evidencia un desconocimiento con las transformaciones culturales que se están produciendo en sociedades, donde los servicios culturales han reemplazado los bienes materiales en el núcleo de la producción. Al respecto, (Parra, 1995, pág. 32) afirma:

La escuela colombiana, especialmente la de los sectores populares, enfrenta serios problemas en su intento de ser la institución social privilegiada para lograr la inclusión social, en tanto maneja un conocimiento obsoleto e ineficaz e intenta formar ciudadanos para una sociedad democrática por medio de esquemas totalmente autoritarios, obstaculizando el acceso de los estudiantes a la modernización de la sociedad.

Esta desarticulación es expresada en situaciones como:

- 1) Desarticulación de la escuela expresada de diferentes maneras y con diferentes niveles de intensidad: desarticulación de los PEI a su interior y con los manuales de convivencia, desarticulación del conocimiento del plan de estudios, entre niveles, en la toma de decisiones y en lo pedagógico, 2) Manuales de Convivencia altamente disciplinarios y normativos, fundamentados en el castigo por comportamientos no adecuados o por el bajo rendimiento académico, con un enfoque de corte individualista y psicologizante para el tratamiento de las problemáticas de los alumnos. 3) Relaciones interpersonales conflictivas entre docentes y con las directivas. 4) Poca consideración y valoración de los niños y jóvenes como actores sociales sujetos de derechos y de sus contextos familiares y locales.
- (Castañeda, 2002, pág. 99)

Siendo así, este periodo busca empezar a dar respuesta a las demandas del contexto, se busca una formación para el trabajo; así mismo, las competencias de investigación empiezan a estar prestas para el sistema educativo y se genera toda una normatividad que garantiza el cumplimiento de deberes y derechos de docentes y estudiantes.

## **1.2. Coyuntura Actual Del Sistema Educativo**

De acuerdo a la Ley 30 de 1992, la educación superior tiene un papel central en el proyecto de desarrollo económico, social, cultural y político del país y de esta forma es un servicio público inherente a la finalidad del Estado Colombiano. Esta ley establece que las instituciones de educación superior en el País están compuestas por tres niveles de formación: técnicas profesionales, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y las Universidades y que los programas académicos pueden ser ofertados en modalidad presencial o en modalidad a distancia.

Las instituciones técnicas profesionales son aquellas facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo o instrumental en su respectivo campo de acción. Las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas son aquellas que pueden adelantar programas de especialización. Son universidad, las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universidad en las actividades de investigación científica o tecnológica, la formación académica en profesiones o disciplinas y producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional. (MEN, 2001, pág. 6)

La ley 30 también concibe que dentro de la educación superior se incluyen los posgrados en niveles como: especializaciones a nivel de técnica profesional, tecnológica y profesional; maestrías y doctorados.

Según datos reportados por el M.E.N., en Colombia existen aproximadamente 288 instituciones de educación superior que ofrecen programas académicos de pregrado y postgrado, instituciones que están divididas en 4 niveles principales según la OCDE (2016) (Organización para la cooperación y el desarrollo económico) a partir de su impacto y cobertura en la formación de los estudiantes, a saber:

- Las universidades corresponden al 28% de todas las instituciones de educación superior, con programas de pregrado y posgrado.
- Las instituciones universitarias representan el 42% de todas las instituciones de educación superior y ofrecen programas de pregrado y especialización.
- Las instituciones tecnológicas representan el 18% de todas las instituciones de educación superior, con una oferta de programas técnicos.
- Las instituciones técnicas profesionales, que representa el 13% de todas las instituciones de educación superior y ofrecen programas de formación profesional para trabajos u ocupaciones específicas. (pág. 27)

Adicionalmente en Colombia, en 1957, fue creado otra entidad que ofrece diferentes programas académicos de educación superior como es el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), cuyo énfasis principal es la formación técnica y tecnológica y funciona de forma

independiente con el M.E.N. Asimismo, en el 20013 se aprobaron los Centros Regionales de Educación Superior (CERES), para ampliar el acceso en áreas subatendidas y de regiones remotas.

Sin embargo, y aun cuando exista en el país un gran número de instituciones de educación superior, la misma se enfrenta constantemente a varios desafíos como es el caso de la cobertura, pues, si bien las cifras de cobertura han crecido, especialmente en la formación técnica y tecnológica en comparación con el contexto internacional, “las tasas siguen siendo bajas y no superan el 50% en comparación con países desarrollados como Estados Unidos, Nueva Zelandia, Australia y entre países latinoamericanos como: Argentina, Chile, Cuba, Uruguay y Puerto Rico, donde se encuentran tasas que superar el 60%” (Melo, 2014, pág. 12).

De conformidad con las metas propuestas en el actual Plan Nacional de Desarrollo, para el año 2018 se proyecta una tasa de cobertura en educación superior del 57%...las estrategias que se han venido adelantando se concentran en el fortalecimiento de la educación superior pública, de manera especial en los niveles de formación técnica profesional y tecnológica, en donde el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA desempeña un papel fundamental...otra estrategia es, “En la noche, estudio” en donde se proyecta que algunas instituciones de educación superior se comprometan a brindar programas de formación de diversas áreas de conocimiento en una jornada que facilite el acceso a la educación superior a las personas que, por razones laborales, familiares o personales, no pueden adelantar sus estudios durante la típica jornada diurna. (MEN, 2016, págs. 3-4).

Otro de los grandes desafíos para el sistema de educación superior es el de la calidad de la educación, pues, aunque sea heterogénea y existan instituciones organizadas y reconocidas, también existen otras, que hasta ahora se están constituyendo y alineándose a las exigencias que implica ser una institución de calidad.

Para regular la calidad de las instituciones de educación superior, el MEN ha establecido tres procesos liderados por el SACES, como son: la evaluación, la información y el fomento.

En primer lugar, la evaluación se da a través de pares académicos y organismos asesores y de apoyo, proceso que se realiza básicamente en el momento de la solicitud de registro calificado para la apertura de programas académicos y, cuando las instituciones buscan la renovación de dichos registros y la acreditación de su oferta, que se convierte en una herramienta de autoevaluación, autorregulación y mejoramiento continuo. Pero, aunque el proceso de acreditación no es de carácter obligatorio, sí permite evidenciar sus fortalezas y la pertinencia de los programas y sus resultados frente a las necesidades del mercado laboral.

El establecimiento del Sistema Nacional de Acreditación es un mandato de la Ley 30 de 1992, y surge como una respuesta a la necesidad, de fortalecer la calidad de la educación superior. Está conformada por políticas, estrategias y procesos que permiten hacer un reconocimiento público a las instituciones que cumplan con los más altos requisitos.

En la acreditación institucional, la calidad se determina por el logro de los objetivos de la educación superior, por la capacidad de autoevaluarse y autorregularse, por la pertinencia social de la misión y del proyecto institucional, por la manera como

cumple sus funciones de docencia, investigación y proyección social y por el desarrollo de las áreas administrativas, gestión, bienestar y de recursos físicos y financieros. Este proceso busca valorar la capacidad de las instituciones para sostener en el mediano y largo plazo su proyecto educativo institucional (PEI) y su capacidad para responder de manera eficiente y oportuna a los cambios del entorno. (CNA, s.f., pág. 2)

Se sigue, entonces, considerando que la investigación es una de las variables de gran importancia para la educación superior cuando se habla de calidad y acreditación de las instituciones educativas, lo que ha generado que las comunidades académicas hayan desarrollado una serie de códigos que determinan la calidad de los productos de la investigación científica, tales como la presentación de resultados en ponencias en seminarios u otros espacios académicos y la consolidación de esa producción en revistas indexadas. Es por esto, que existe una estrecha relación entre la calidad de las instituciones, el posicionamiento y legitimidad de los grupos de investigación y los niveles de formación del investigador, es decir, en la medida que exista mayor producción intelectual desde el proceso de investigación, mayor calidad en la institución educativa.

Otro elemento de la evaluación, son los exámenes de Estado de la calidad de la educación superior (ECAES), hoy conocidas como pruebas SABER- PRO. Esta es una prueba estandarizada de evaluación externa, que se aplica a estudiantes próximos a culminar y se convierte a su vez, en requisito de grado. En el 2003 la comunidad académica universitaria junto con las asociaciones de diversas facultades y profesionales, diseñaron la prueba de Estado que iba a aplicarse a los futuros profesionales de Colombia, integrando áreas interdisciplinarias como ciencias de la salud, arquitectura, urbanismo y afines, ciencias

sociales y humanas con la intención de hacer de este un examen pertinente a las áreas de conocimiento. Ya en el 2004 estaban determinados los ECAES de 42 programas académicos para ser presentados semestralmente. Por tanto, este modelo se convirtió en un mecanismo para medir la calidad del servicio de educación superior en todo el país.

Los principales resultados del 2003 y 2004 permitieron reorientar las políticas educativas hacia el fortalecimiento de la calidad de la educación superior, y en el 2009 la prueba presenta una reestructuración, pues empieza a ser aplicada por el ICFES (Instituto Colombiano para la evaluación de la educación) y es aplicada a 55 programas unificándose la periodicidad en los meses de junio y diciembre de cada calendario académico y, adquieren un carácter obligatorio. Además, en el 2009, sumado a los componentes de competencias específicas, se adicionan las pruebas de comprensión lectora y comprensión del idioma inglés, con el fin de evaluar competencias comunes y básicas para el ejercicio de cualquier profesión. Los resultados de las pruebas conllevan así, a que las instituciones de educación superior reevalúen y replanteen los modelos de enseñanza en tanto se identifican grandes falencias de carácter argumentativo en los futuros egresados. Por tanto, a partir del segundo semestre del 2010, se amplió a 4 el número de pruebas genéricas, incluyendo el razonamiento cuantitativo, lectura, escritura e inglés. (ICFES, 2011)

Algunos de los análisis de los resultados de estas pruebas indican que los programas de medicina y economía obtienen en general los mejores puntajes en razonamiento cuantitativo, lectura crítica e inglés; “por su parte los programas de humanidades se destacan en escritura, lectura crítica e inglés y los de ingeniería en razonamiento cuantitativo”. (Melo, 2014, pág. 23). No obstante, por las múltiples variaciones que han tenido las pruebas no se ha logrado hacer una comparación y medición más eficiente.

Como segundo proceso, se encuentra la generación y sistematización de la información, que está centralizada básicamente en cuatro sistemas: en primer lugar, se encuentra el SNIES quien genera la información del sistema de educación y ofrece datos confiables sobre las instituciones y los programas académicos. El segundo sistema de información es el Observatorio Laboral de Educación (OLE), que permite hacer un seguimiento a los egresados para, a partir de esto, hacer interpretación de la relación entre el mundo laboral y el mundo de la Educación superior. El tercer sistema, es el SACES que sistematiza la información de registros calificados de los diversos programas académicos y finalmente, se haya el SPADIES que permite hacer un rastreo de estudiantes en riesgo riesgos de deserción, medir por institución sus índices de permanencia ya sean por semestre o cohorte, así mismo conocer las cifras a nivel nacional y local.

El fomento, como el tercer proceso liderado por el SACES, ofrece asistencia técnica en procesos de evaluación, acompaña planes de mejoramiento de instituciones que han tenido una inconvenientes con la obtención del registros calificados; desarrolla proyectos enfocados a mejorar condiciones específicas de calidad, como infraestructura, investigación, capacitación docente; y promueve la pertinencia de la oferta en los diferentes niveles de formación o modalidades. (MEN, Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, 2010)

Otro gran reto es el acceso equitativo a la educación superior que actualmente, mediante la ampliación de ofertas, ha logrado que más jóvenes, especialmente de bajos recursos, ingresen y se gradúen de diversos programas académicos, a través de ofertas de

diversas modalidades y porque más instituciones están llegando a regiones apartadas de la geografía nacional.

La política actual del Ministerio de Educación busca que todos los estudiantes, independientemente de su situación socioeconómica, cultural o procedencia, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar competencias y valores para ser productivos y competitivos en el mercado laboral actual que exige cada vez, niveles más altos.

Ante esta situación socioeconómica de muchos jóvenes, el gobierno Nacional lidera el programa Ser pilo paga, que busca que los mejores estudiantes con menores recursos económicos accedan a la educación superior en universidades acreditadas de alta calidad, mediante el subsidio del 100% del valor de su matrícula a través de créditos condonables y el apoyo de sostenimiento durante todo el periodo académico. “El programa inició en el 2015 beneficiando a 10.140 estudiantes de escasos recursos, ya en el 2016, durante la segunda fase del programa, el gobierno nacional cobijó a 12.588 estudiantes, logrando una cobertura de todos los departamentos del país”. (MEN, 2016, pág. 1)

En acceso equitativo, tiene como reto tener presente las demandas actuales de la sociedad hacia la educación superior, como se menciona en la declaración de la conferencia regional de educación superior en América Latina y El Caribe donde refiere que se deben crecer en flexibilidad, diversidad y articulación; esto para garantizar el acceso y permanencia de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven lejos de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afro descendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados,

personas en régimen de privación de libertad, y otras poblaciones vulnerables. (OEI, 2008, pág. 17)

Otro asunto, que actualmente el Ministerio de Educación está desarrollando y que apunta al acceso de la educación, es la política pública del Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET), que pretende configurar una nueva perspectiva educativa mediante la extensión de las posibilidades de fortalecimiento del proyecto de vida de las personas, lo que implica una articulación entre el mercado laboral y un trabajo conjunto en el marco nacional de cualificaciones; así mismo, tiene un gran impacto en la desarticulación y poca movilidad entre los niveles educativos y el bajo reconocimiento que tienen los programas de formación técnica, tecnológica y de educación para el trabajo y el desarrollo humano. (MEN, 2016)

La política se centra en responder las necesidades más apremiantes para el desarrollo del país a través de la educación como motor para el desarrollo y el progreso, para lo que se requieren saberes disciplinares, científicos, técnicos y tecnológicos.

Finalmente, otro reto esencial de la educación es la pertinencia de la educación, pues por lo general este concepto se reduce a las demandas de la economía o del sector laboral. Según la UNESCO el concepto de pertinencia debe ser elaborado “desde un punto de vista de lo que la sociedad espera de la educación superior”. Es decir, la pertinencia debe ser analizada de la forma como la universidad se sintoniza con el mundo contemporáneo y sus diferentes dinámicas en aras de proporcionar programas de formación coherentes, actuales y pertinentes.

Es así, como el plan decenal de 2006-2016 asumió que la pertinencia debe darse en: “1. Con la constitución y la ley (Ámbito normativo), 2. Con el desarrollo económico, social

y humano (Ámbito de la visión de país), 3. Con las exigencias del mundo globalizado (Ámbito global), 4. Con los entornos cultural, social y geográfico (Ámbito contextual), 5. Con las necesidades de convivir en paz y democracia (Ámbito político), y 6. Con las características diversas de los educandos (Ámbitos pedagógico y didáctico)”. (MEN, 2017)

Es así entonces, como actualmente la educación en Colombia se centra en discursos de cobertura, calidad, acceso equitativo y pertinencia para ofrecer una formación integral de alta calidad acorde a las dinámicas del mercado globalizante.

### **1.3. La Educación Superior en el Capitalismo Globalizado**

**1.3.1. Concepto.** La globalización es un proceso político, económico, tecnológico y cultural, este proceso genera diferentes intercambios que no son necesariamente monetarios, facilitando la comunicación y conexión entre varios países del mundo, uniéndolos no solo por sus mercados sino también por su cultura. Las tecnologías van muy de la mano con la globalización, estas permiten facilitar transacciones y fomentar el libre comercio a nivel mundial y aquí, ya empieza el capitalismo a participar.

El capitalismo es alentado por la globalización, el capitalismo al ser un sistema socioeconómico de producción destaca la versatilidad del capital como fuerza productiva, la producción es dada por entidades privadas que buscan acumular ganancias. La globalización y el capitalismo tienen una estrecha relación.

**1.3.2. Características generales.** El proceso de globalización es uno de los principales retos del siglo XXI, pues ofrece un gran potencial de crecimiento económico y abre nuevas oportunidades para los que tienen capacidad competitiva y, pero, al mismo tiempo, excluye en forma creciente, a los que no la tienen. El mejoramiento substancial de la competitividad implica nuevos conocimientos y destrezas, tecnologías de punta y un amplio y fortalecido manejo de la información, lo que significa elevar la calidad de los sistemas educativos y de la preparación de los recursos humanos al más alto nivel posible, o sea, formar la “inteligencia científica” de los países.

Sin embargo, en buena parte de América Latina, se ha gestado una creciente crítica al modelo neoliberal dominante, dando origen así, al debate ante dos proyectos de universidad: uno mediante el cual se pretende generalizar e imponer el modelo empresarial como única opción de enseñanza universitaria; y el otro modelo, que enfatiza la distinción entre la orientación y fines de la universidad pública laica, gratuita y autónoma, de aquellos fines perseguidos por las empresas privadas que mercantilizan el servicio educativo. En otras palabras, se intensifica la polémica entre quienes están a favor de adecuar las universidades a la lógica de los valores del mercado y quienes exigen mantenerlas en los mercados de la academia preservando su carácter crítico y científico.

Es importante resaltar que el impacto del neoliberalismo en la educación superior es el mismo que proclama también el libre mercado y, en consecuencia, no siempre tiene una buena relación con la educación pública por considerar que impide la libertad educativa al ser un monopolio cuya existencia, además de depender de los recursos fiscales, imposibilita la participación de otros agentes más eficaces para promover la oferta en el mercado del servicio educativo. (Delgado, 2009, pág. 88).

La libre competencia a que se someten las empresas educativas hace que, de manera permanente, todas se esmeren por ofrecer servicios de calidad para atraer y dejar satisfechos a sus estudiantes. Esto permite reconocer que, abriéndose la posibilidad que la educación superior se convierta en un servicio mercantil, se podría vulnerar como derecho social, es decir, podría dejar de ser un bien público universal para convertirse en un bien privado, sumiso a la relación capital – trabajo y ofrecido como mercancía, convirtiéndose así, en un bien privado, al cual los jóvenes sólo pueden acceder a través del mercado, pagando el precio determinado por la oferta y la demanda y excluyendo a las personas de más bajos recursos.

La universidad del siglo XXI es la Universidad – empresa, la universidad innova cuyo ideal científico es cuidar el conocimiento tradicional y enseñarlo, mediante el desarrollo potencial de la investigación con fines articuladores con las grandes empresas para así dar pie a nuevas rutinas innovadoras en productos, procesos y modos para generar las emergentes organizaciones del siglo XXI. (Pérez, 2010, pág. 173).

En este sentido, la universidad del siglo XXI se convierte en centro que imparte enseñanzas, investiga en ciencia y tecnología y en compañía de las empresas se vincula con la gestión de las corporaciones transnacionales para estos propósitos.

De aquí, que la innovación sea una competencia esencial en los universitarios y sea el motor que impulsa el avance de la reingeniería de procesos, en los que las destrezas empresariales se unen con las actividades de investigación e, igualmente, constituyen una

reforma eficaz para competir, puesto que lleva al modelo universidad – empresa a buscar, a nivel profesional y laboral, la producción de la investigación como una forma de generar conocimiento mediante las propuestas interdisciplinarias y multidisciplinarias.

**1.3.3. Transnacionalización educativa.** La transnacionalización es uno de los efectos de la globalización y ha significado la generación de empresas que controlan la producción y la economía a nivel mundial. Todo ello incluso ha tenido una significativa consecuencia en la educación superior, pues se empieza a dar una oferta educativa que trasciende las fronteras nacionales y se configura como un desborde del capitalismo globalizado también en el ámbito de lo que casi podríamos llamar la industria educativa transnacional. Esto se ve sobre todo en que el servicio no implique movimientos físicos del consumidor, sino que se establezcan procesos de educación a distancia, aprendizaje on-line y universidades virtuales.

Sigue de aquí, un movimiento transnacional del consumidor de servicios educativos: pasantías, intercambios, jerarquías transnacionales de la apetecibilidad de los distintos países en cuanto a valor de los títulos, etc.: todo ello alimenta una fuerte movilidad entre países, con pesadas recaídas económica y comerciales, por lo cual las universidades requieren establecer sucursales en el extranjero con el fin de vender sus servicios, lo que hace que la educación superior adopte modelos internacionales que incluso, en algunas ocasiones, no son resignificados ni contextualizados a la realidad socio-cultural del país.

Existe otro factor que no es exclusivamente mercantil, pero, sí igualmente responsable de la conmoción de la universidad y es el impacto de las nuevas tecnologías de

la información y la comunicación, que permite el fortalecimiento de la divulgación del conocimiento y, así, las posibilidades de enseñanza – aprendizaje a distancia.

Hay que entender que la universidad, aún sea concebida, en algunos contextos, como una entidad con un fuerte componente territorial, sin embargo, hoy tiende a desdibujarse como territorio. La antigua territorialidad de la universidad se evidencia en el concepto de campus, en el que la co-presencia y la comunicación presencial se combinan con el régimen de estudio. Hoy justamente esta territorialidad es altamente cuestionada por estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación, ya que se pretende que se conviertan en instrumentos pedagógicos para que dicha territorialidad sea puesta al servicio de la transterritorialidad, y así, la exigencia de la co-presencia comienza a sufrir la competencia del estar on-line.

De aquí se sigue entonces, que este nuevo elemento evidencia el fenómeno de la transnacionalización del mercado universitario: también en las universidades convencionales está proliferando el modelo contemporáneo de enseñanza a distancia y universidad virtual. (Sousa, 2012)

**1.3.4. ¿Tratado de libre comercio en la educación?** En esta lógica mercantil que se ha venido exponiendo, el tratado de libre comercio tiene su lugar y ha traído diferentes significados para la educación. Si bien, no hay un capítulo en el TLC (Tratado de libre comercio) dedicado a la educación, es posible identificar importantes amenazas que lastimosamente hacen peligrar la educación pública, lo que significa que se puede esperar que el TLC conduzca a la expansión del control transnacional en educación.

En los horizontes del mercado, los valores ligados de la educación y la formación ciudadana quedan fuera, los principales propósitos de las corrientes comerciales se centran en la equidad, fluidez y libertad.

Tras la idea de movilidad y libertad de los estudiantes para elegir su educación, lo que se está discutiendo es la libertad de vender: a partir de dar por sentada la mercantilización del fenómeno educativo, discuten quién va a vender educación en el mercado mundial y bajo qué regulaciones podrá hacerlo. Los valores ligados a la educación y la formación de ciudadanía quedan fuera del horizonte del mercado. Lo que está expresando es que vamos a tener la libertad de comprar un único modelo posible de educación. (Feldfeber, 2009, pág. 155)

Discutir quién, para quién y bajo qué parámetros se va a vender la educación en el mercado mundial, hace que el fenómeno educativo se enmarque en la mercantilización, esta posible estandarización de la enseñanza puede convertir las prácticas educativas, en prácticas uniformantes y en el diseño de currículos idénticos para diferentes poblaciones.

Los beneficios otorgados a la inversión extranjera en el campo educativo han conducido por tanto a la expansión de la educación superior privada, quedando la

educación pública reducida, llevando a que se dé un aumento de la brecha social, porque casi solo las élites tienen acceso a centros privados de educación; además, se aumenta la brecha tecnológica porque se concentra la investigación y el desarrollo en dichos centros privados.

A partir de estos movimientos, actualmente el concepto universidad – empresa se está extendiendo entre las burocracias gubernamentales y universitarias, mediante el cual se hace referencia explícita a la privatización de los conocimientos surgidos del quehacer universitario a favor de las empresas capitalistas. Este modelo impulsa a la investigación aplicada, tanto como la innovación que demandan los procesos productivos y administrativos en el sector productivo. De esta manera, se promueve, intensamente, la vinculación entre universidades, empresas y gobierno, mediante un proceso que tiende a fortalecer la idea de que la educación superior no es un derecho sino un servicio mercantil que debe ser ofrecido en el mercado por empresas particulares. (Delgado, 2009, pág. 114)

A continuación, se muestra cómo se ha venido redefiniendo la coyuntura donde está reinscrita la educación.

## **1.4. Aspectos del Proyecto Regulatorio con Referencia a la Educación**

### **Contemporánea**

**1.4.1. Capital humano.** Teniendo en cuenta los planteamientos expuestos hasta el momento, se observa un innegable vínculo entre la educación, la productividad y la elevada consideración al beneficio monetario como finalidad y no como un medio para un desarrollo social. Cuando se define capital humano, se habla de “un conjunto de capacidades intelectivas y motoras, hábitos y habilidades que adquiere el hombre y que se encuentran íntimamente vinculados a la productividad”. (Trejo, 2007, pág. 74)

Esta concepción de capital humano nos hace ver al sujeto educativo como una herramienta para el crecimiento económico, donde el ser humano es útil, capacitado y aporta al crecimiento de un país.

Es así, que la (OCDE, 1992) define el capital humano como el conocimiento que los individuos adquieren durante su vida y que usan para producir buenos servicios o ideas tanto en el mercado como fuera de él. No obstante, se ignora la fuente de adquisición de dicho conocimiento (formal o informal, familiar, escolar, por trabajo) y se muestra indiferente a las propuestas teóricas sobre la naturaleza específica de la capacidad adquirida (cognitiva, conductual, técnica u orientada al equipo de trabajo) y del método para certificar o validar la adquisición de la capacidad específica (prueba, trabajo primario, referencia testimonial o trabajo desarrollado).

Aunque persiste el reconocimiento por su labor, el conocimiento se vuelve significativo en temas de inversión. Los trabajadores se preocupan por ampliar sus

conocimientos y se esto se convierte en un elemento importante para el capital humano, a medida que el sujeto tenga mayor conocimiento se incrementa su participación y se espera contar con un sujeto más educado.

Desde este enfoque, se destaca el conocimiento del sujeto y se deja a un lado la dimensión emocional, individual y social del ser humano, todas las capacidades físicas y psicológicas se convierten en función del trabajo; Trejos afirma “el objeto subjetivado es la categoría capital humano, mitad cosa – mitad humano” (La educación desde la teoría del capital humano y el otro, pág. 79)

Es así, como se hace importante reconocer la concepción clásica de la educación, la que defiende el desarrollo integral de las capacidades individuales para la resolución de las necesidades sociales; o sea, tanto el beneficio individual como el social son factores fundantes de la educación. En este marco, el capital humano se da desde una propuesta centrada en el desarrollo humano, que intenta rescatar las capacidades individuales.

Amartya Sen (2006) distingue entre capital humano y capacidad humana, designando con el primero las habilidades particulares que pueden emplearse como capital en la producción; y con el segundo, el conocimiento de que estas habilidades o cualidades no sólo deben usarse a modo de inversión para la producción, sino también para mejorar las libertades en quien posee dichas capacidades. Quienes se inclinan por la visión del capital humano, asumen que todo proceso educativo es, en último término, una inversión que una persona hace sobre sí misma como agente productivo, puesto que, en el enfoque del desarrollo humano, lo que esa persona hace, es ampliar sus posibilidades de disfrutar de tales cualidades, de hacer de su vida, una vida más digna, de vivirse y de gozar de una calidad de vida superior. (Martínez, 2010)

La noción de desarrollo humano, permite pensar la vida no solo en términos de productividad, sino que esa productividad permita mejorar las condiciones y posibilidades humanas, aquí el desarrollo humano propone una posibilidad de crecimiento económico, que implica ampliar las libertades de las que gozan o pueden gozar los individuos como medio y como fin del mismo, que es la felicidad personal, enfocarse en los fines, o mejor, en la libertad para lograr las metas en la vida que cada individuo elige.

**1.4.2. Capitalismo Cognitivo.** Actualmente se evidencia una transición del capitalismo fordista industrial al capitalismo cognitivo, se ha pasado de un contexto donde la producción del dinero se da a través de las mercancías a un contexto donde el dinero es generado por el conocimiento. La expansión del saber y la producción del conocimiento son las principales apuestas de la valorización del capital.

El capitalismo cognitivo ha traído diferentes cambios estructurales, se han aumentado las inversiones dirigidas a la producción y transmisión de conocimiento, esto se evidencia en la educación, investigación y desarrollo. La tecnología y la comunicación se convierten en factores básicos de la producción, estas herramientas permiten facilitar la transmisión y adquisición del conocimiento.

En esta dinámica, las prácticas económicas empiezan a tener unos cambios significativos donde las producciones están centradas en el conocimiento, siendo este la materia prima. Es así, como (Vercellone 2004) citado por (Ruíz, 2012) caracteriza el capitalismo cognitivo como eje principal de la economía.

La difusión del saber y la producción de conocimiento pasan a ser la principal apuesta de la valorización del capital. En esta transición, la parte del capital inmaterial e intelectual, definida por la proporción de trabajadores del conocimiento -knowledge workers- y de las actividades de alta intensidad de saberes servicios informáticos, I+D, enseñanza, formación, sanidad, multimedia, software - se afirma, en lo sucesivo, como la variable clave del crecimiento y de la competitividad de las naciones (pág. 2)

Es importante definir qué es conocimiento, en ocasiones se utilizan algunos términos como sinónimos: competencias, saberes, formación e instrucción; términos utilizados que traen diferentes significados según la finalidad para la cual son usados. Fumagalli (2010) destaca una taxonomía que hace referencia a tres niveles o formas de conocimiento:

1. La información, es decir la producción de datos formateados y estructurados, capaces de ser duplicados de forma mecánica y serial.
2. El saber, es decir la posibilidad de producir aprendizaje, ya sea en términos operativos (saber hacer), ya sea en tanto capacidad de hacer frente a los problemas específicos. Es también una actitud de “saber ser”, “saber vivir.
3. El conocimiento sistemático, es decir la comprensión a nivel sistemático que genera una capacidad cognitiva que permite generar nuevos conocimientos. (pág. 96-97)

Esta taxonomía toma relevancia si se parte de la concepción que el conocimiento es lo que genera valor a través de un proceso de acumulación, base del capitalismo cognitivo. Este conocimiento puede oscilar desde un conocimiento sistemático hasta una información, esto es, lo que se llama producción inmaterial.

Este conocimiento es construido por los sujetos y es el resultado de un proceso de aprendizaje profesional, especializado, operativo o de la cotidianidad y este no puede ser expropiado de quien lo posee. Aun así, existe un afán por ampliar el conocimiento y por prepararse académicamente “proliferan actividades de tipo intelectual en los más diversos temas: grabadores, editores, traductores, desarrolladores de software, creadores de páginas *web*, diseñadores, publicistas, periodistas, trabajadores de la imagen, que configuran ese nuevo intelectual de masas, difuso y precario”. (Galcerán, 2007, pág. 95)

El conocimiento se puede limitar según su finalidad, uno de ello puede ser el uso en registro de patentes o licencias, dos aquel que se enfocan al desarrollo de competencias y tres en la toma de gestión estratégicas para fortalecer los procesos de toma de decisiones.

En la lógica del capitalismo cognitivo el trabajo y la formación son un solo proceso y se da durante toda la vida. Así mismo, se asimila como inversión que le dará garantías al sujeto para que pueda tener acceso o mantenerse en el mercado. El ser profesional y experto en un conocimiento se vuelve esencial en la cotidianidad y el individuo sabe que podrá mantenerse en el mercado según la fuerza que le impregne a su profesionalismo.

Es aquí, donde ingresar a la universidad se vuelve provechoso, se convierte en un requisito para ingresar al mundo laboral, se debe estar formado para poder diferenciarse de los otros y los sujetos persiguen este fin.

Al interior del sistema educativo, los discursos y prácticas educativas siempre giran en torno a la producción y reproducción del conocimiento, como mercancía, como ideología, como dispositivo estructural, entre otras y es así como el Banco Mundial insiste en ver a la educación desde una dimensión económica como factor primordial de riqueza y desarrollo.

Cuando se habla de educación su punto central es la inversión en el capital humano, y es habitual escuchar términos como: sociedad del conocimiento, innovación, educación por competencias, flexibilidad curricular, excelencia y calidad. Los actuales procesos de innovación tecnológica han hecho que se generen nuevas necesidades y por ende nuevos usuarios, y esto lleva a generar otros contenidos de formación, que los sistemas educativos deben atender. “El proceso de mercantilización de la educación adquiere poder, reclama la libertad de la opción individual para elegir entre mercancías diferentes, entre una gama de opciones, desde escuelas de élites hasta escuelas de marginación”. (Bonafé, n.f)

Por consiguiente, la mercantilización tiene que ver con la lógica universal del discurso neoliberal que tiende a alcanzar la solución de los problemas sociales por la vía de la oferta y la demanda del mercado, concibiendo así, un espacio en el que el sujeto neoliberal alcanza su desarrollo según mérito. Esto lo corrobora De Sousa (2004) al afirmar que “la universidad se transformó en un amplio campo de valorización del capitalismo educativo” (pág. 12).

El capitalismo cognitivo, como ya he mencionado trae una serie de particularidades que hace que se genere una modificación en los procesos de acumulación y una reestructuración del capital, desde el conocimiento y la tecnología. En la educación, desde la formación preescolar hasta el nivel universitario se observan algunos cambios relacionados con: el saber, el uso de las tecnologías, el campo de la pedagogía y el rol del docente.

Para algunas instituciones su eje central es un modelo centrado en el conocimiento actualizado e innovador y el uso de tecnología; y de esta forma se habla del saber; se desplaza la formación integral del sujeto a una instruccionalidad, a un aprendizaje memorístico y a una evaluación que desarrolla la competencia de saber hacer.

Hay una percepción de que el uso de las tecnologías están en auge y se convierten en herramientas que mejoran los procesos de enseñanza y que en algunos casos desplaza al docente y “se convierten en un simple operador técnico bajo la idea de calidad asimilada a estándares y competencias, despojando al docente de su función crítica y pública, así como de su papel como agente democratizador” (Mejia, 2010, pág. 5)

El uso de herramientas tecnológicas consideradas como innovaciones pedagógicas en muchas ocasiones genera proceso de autoaprendizaje y autoevaluación que aparentemente son más rápidos y más eficientes que las actividades que pueda llevar un docente, situación que genera un desplazamiento del docente.

En el campo pedagógico se hace una reducción a los mínimos necesarios, la didáctica es quien tiene todo el protagonismo, de igual forma los currículos deben ser universales y transversales logrando tener un contenido centrado en competencias y estándares de calidad, siendo así, la pedagogía se va convirtiendo en un grupo de técnicas que hacen posible la instrumentalización de competencias a desarrollar en un tiempo y

espacio educativo determinado. Sumado a esto, el docente se convierte en un operador que da insumos para la educación.

Finalmente, el docente en estas transformaciones atraviesa por una serie de situaciones que pone su profesionalismo en riesgo. Mejia (2010) menciona 5 componentes que se ven en la pauperización docente:

1. Económica: Los salarios de los maestros son reducidos; entran en libre juego del mercado a sistemas flexibles de contratación, sin seguridad social y sin el pago de la totalidad de los meses del año.
2. Social: Como consecuencia del tipo de vinculación laboral y su mala remuneración, se ha llegado a que en la vinculación al mundo de la universidad los jóvenes no seleccionan en primera instancia la educación como carrera a la cual desean asistir.
3. Cultural: El maestro, al tener que buscar otras actividades para reproducir sus condiciones materiales y culturales de su existencia —pensemos en la compra de libros de punta para mantenerse actualizado a los precios actuales—, pierde el vínculo con los territorios donde cumple su función, generándose una desterritorialización de su función, en cuanto los vínculos con el lugar en donde trabaja son sólo laborales en términos contractuales o también de trabajo pagado. También se ha dado la pérdida del proceso de formación a que tenía derecho por su vinculación laboral, ahora él lo debe cubrir.
4. Ideológica: La disputa de puestos de trabajo, el rendimiento individual como base de la evaluación, la baja apreciación de la profesión fruto de cargar sobre él todo el componente de las pruebas de evaluación de los niños y jóvenes, van construyendo

un imaginario de maestro vago, mal trabajador e irresponsable, mal preparado, que ayuda a profundizar la imagen de que recibe una formación de tercera, y practica mediocrementemente su profesión

5. Personal: Este maestro pauperizado social y culturalmente termina acompañado de una serie de enfermedades profesionales y de estrés, que hacen miserable su vida. Como consecuencia de esto, caen sus niveles de auto-reconocimiento y de valoración tanto de sí mismo como de su profesión, esto lo lleva a cortar los vínculos que lo ligan a las comunidades profesionales autónomas, a las que subjetivamente acusa como responsables de la pérdida del estatus que antes gozaba.”. (pág. 13-14)

Ahora bien, esta necesidad por la producción de conocimiento no solo está en el espacio físico o virtual sino también, en el ámbito relacional. La prestación laboral se vuelve más cognitiva y relacional y la vida del trabajo empieza a involucrarse en la cotidianidad. Este proceso de acumulación se involucra en las facultades vitales del ser humano a través de procesos de comunicación y cooperación social.

La relación entre fuerza de trabajo y máquina, la relación entre mente y cuerpo, cerebro y corazón, o bien convertirse en algo interno al ser humano. Pero, lejos de ser el capital lo que se humaniza, son las vidas de los

individuos, con sus múltiples singularidades y diferencias, las que se vuelven capitalizables. (Fumagalli, 2010, pág. 264)

Todo el sistema social queda expuesto a una forma de apropiación y dominación. Es así como el vivir y no solo la vida laboral queda sometidos a estos procesos de intercambio que determinan el sistema.

Las relaciones sociales ubicadas más en la esfera de lo individual entran en los mecanismos de la compra y la venta. Allí está la sexualidad, formas de socialización y comunicación, formas y estilos de vida, hábitos de ocio y tiempo libre. Para ello, emerge un sector de servicios más allá de lo industrial, dándole contenido a un proceso que construye dispositivos que van a controlar y regular las formas de vida y apropiándose del biopoder” (Mejia, 2010, pág. 18)

El proceso de mercantilización no se da solamente con bienes materiales o inmateriales, las formas de vida también entran aquí. La comunicación, la socialización, la educación, el habitar entre otros, afrontan una serie de descargas de servicios continuos que organizan y controlan las formas de vida.

### **1.5. La Educación como Eje Fundamental del Desarrollo Económico**

En América Latina algunos referentes históricos están relacionados con las reformas de la educación y la visión centrada en el desarrollo. La primera reforma universitaria,

hacia comienzos del siglo XX, denominada 'La autonomía', implementó un modelo de universidad caracterizado por la autonomía de sus instituciones públicas; los ministerios de educación tenían baja injerencia, se divulgaba la presencia visible de la educación pública, la gratuidad en su acceso, una estructura corporativista de gestión a su interior y un rol del estado orientado al abastecimiento financiero.

La segunda reforma universitaria de América Latina, generada en la década de los ochenta, fue “caracterizada por la mercantilización y la educación dual” (Rama, 2007) y trajo una fuerte transformación del modelo tradicional de educación, debido al incremento de instituciones privadas, la diferenciación institucional, el aumento de las matrículas y la reducción relativa del peso de la educación superior pública. Promovió un incremento de la cobertura y empezó a conformarse un modelo universitario de carácter dual, entre lo privado y lo público, de alta y baja calidad como resultado del contexto mercantil y heterogéneo.

Se fundaron nuevas instituciones de educación, se establecieron nuevos procesos de evaluación y acreditación, reformas curriculares, creación de nuevas sedes y se empezó a dar una progresiva participación del sector privado.

El nuevo paradigma fue altamente heterogéneo en un contexto de libertad de mercado, y medido en términos de carreras, cantidad de instituciones, o niveles de calidad, y permitió superar la homogenización de la autonomía y producir una fuerte diferenciación en la estructura terciaria en la región. (Rama, 2007, pág. 7)

La tercera reforma se da por la internacionalización y el control de la calidad; las instituciones de educación superior han sido modificados por las nuevas tecnologías de la

comunicación. Este panorama, como lo afirma Martínez (2010), trae consigo “acortar las distancias, mediante la expansión de la educación transfronteriza, la generación de la educación virtual y la posibilidad no solo de una nueva práctica pedagógica y una educación no presencial, sino también, de la expansión de la sociedad de conocimiento”. (pág. 30)

Esta reforma deja a un lado ese modelo dual privado – público, y da paso a un modelo tripartito como lo menciona Martínez (2010) entre lo privado, público y transnacional, impregnado por un alto componente de calidad y competitividad globales. Gracias a las nuevas tecnologías surgen la educación virtual no presencial y el desarrollo de nuevas modalidades pedagógicas y alianzas internacionales.

Las transformaciones económicas de América Latina han impulsado un nuevo estilo de educación, catalogada con el rótulo de desarrollista, que hace énfasis en el mundo de lo cuantitativo, de la producción y de las exigencias de la competitividad del mercado, en consonancia con los actuales procesos de mercantilización de las diversas dimensiones de la vida social, incluyendo la dimensión educativa.

La mercantilización es una expansión del mercado y se genera una reducción al concepto de mercancía, desaparece o se margina el valor del uso en favor del valor del cambio. La educación ha estado en la lógica del uso, lo que se está presentando actualmente es que la educación se limita a la mercancía haciendo que predomine el uso de cambio.

Por otra parte, las instituciones educativas latinoamericanas han estado marcadas bajo el signo de la dependencia cultural, tratando de copiar los modelos vigentes. Se han impuesto formas culturales ajenas a las tradiciones de América Latina, que no tienen en cuenta las culturas autóctonas existentes e incluso se las anula en tanto se les impide la comunicación y transmisión de sus valores.

Esto no significa que se debe negar la importancia del diálogo entre diversas culturas y modelos de desarrollo, lo que implica es que se debe rechazar el mimetismo cultural y afirmar rotundamente la necesidad de la búsqueda de la identidad propia, partiendo de la consideración crítica de la realidad histórica y de los valores subyacentes, enfatizando en la necesidad de expresarlos sin desconocer las rupturas con los condicionamientos internos y externos existentes.

Esta postura de educación, centrada en el desarrollo económico de los países, define al sujeto como un productor de conocimiento y lo ubica en el centro de la ciencia y la tecnología. Es así como Oppenheimer (2010) habla de la forma como los países latinoamericanos están inmersos en su historia y dejan a un lado la importancia de mejorar los sistemas de educación, donde se hacen necesarios productos de alta tecnología, el manejo de software de punta, las patentes de industrias farmacéuticas y se requieren altos niveles que permitan competir con la economía mundial del conocimiento.

Siempre más en el siglo XXI la economía se centra en el conocimiento y no necesariamente en la producción de mercancías materiales, en abrir nuevos mercados o firmar tratados de libre comercio, sino, en la innovación y la tecnología mediante el mejoramiento de la calidad educativa.

Actualmente el 57% cursan carreras de ciencias sociales, mientras que el 16% cursan carreras de tecnología e ingeniería, requiriéndose mayores profesionales en las ciencias exactas. A diferencia de Latinoamérica los países asiáticos están privilegiando los estudios de ingeniería y las ciencias; limitando el acceso a las facultades de humanidades. (Oppenheimer, 2010, pág. 12)

A partir de esto, los que proponen una mirada economicista hacia la educación sostienen que las instituciones educativas son los sistemas que más influyen en el avance y progreso de las personas y la sociedad, en tanto permitirían alcanzar mejores niveles de bienestar social, crecimiento económico, fomentando la igualdad en las clases sociales, proporcionando la movilidad social, permitiendo acceder a mejores opciones de empleo, elevando las condiciones culturales de la población y fortaleciendo los avances de la ciencia, la tecnología y la innovación. De aquí, que se llega a afirmar que las sociedades con mayor progreso en medida económica y social son las que han logrado cimentar su progreso en el conocimiento, tanto el transmitido mediante la escolarización, como el que se genera a través de la investigación, puesto que, de la educación, la ciencia y la innovación tecnológica dependen, cada vez más, la productividad y la competitividad económica, así como buena parte del desarrollo social y cultural de las naciones. Por tanto, en las economías modernas, el conocimiento se ha convertido en uno de los factores más importantes de la producción.

Esta postura centrada en la subordinación de la educación a la lógica del desarrollo económico genera fuerte polémica debido a la forma como la educación está generando productores de conocimientos y en el cómo las exigencias de estándares de calidad rígidos y descontextualizados dejan a un lado al sujeto educativo, que, aunque siendo el actor principal de la educación no tiene reconocimiento; además, se evidencian pocos referentes que se cuestionen acerca de ¿Quiénes son los sujetos educativos?, ¿Qué sucede con las subjetividades?, ¿Cómo llegan a la vida universitaria? y ¿Qué espera de la educación y qué les brinda la educación?.

Una visión de educación que gire en torno a la globalización y el capitalismo centra toda su atención en problemáticas relacionadas con la cobertura, actualización, extensión,

calidad, competitividad, progreso, ciencia y tecnología. En esta lógica, se hace evidente la falta de voz del estudiante, una desatención al sujeto educativo, pues se centra en políticas uniformes y estadísticas de ingreso, cobertura y deserción.

Zemelman (1997) afirma: “los actores de la educación deben pasar a ser protagonistas, si no se están pensando, se transforman en seres pasivos, que están contribuyendo a través no de su acción, sino de su omisión a que esta lógicas se impongan” (pág. 105).

## **1.6. Resistencias Educativas**

La globalización, como se ha mencionado, es el fenómeno dominante en la sociedad contemporánea y el que más influye en la cotidianidad de las personas. Sin embargo, aunque los discursos que se dan alrededor de la globalización están impregnados de capitalismo y mercantilización, pueden reconocerse otros escenarios, donde se pone de manifiesto la importancia de repensar una educación centrada en valores que le permita recuperar su función socializadora, que resignifique el espacio ético – reflexivo como una finalidad central de la educación, como un lugar que desarrolla las capacidades de los sujetos desde sus diferencias y, finalmente, que recupere al sujeto a partir de las diversidades culturales, lo que exige el planteamiento de otras expectativas para la educación.

**1.6.1. Una educación pensada en valores.** Un reto para la educación en el siglo XXI como lo plantea Delors (1996) es recuperar la esencia de la educación en el desarrollo continuo de las personas y las sociedades, al servicio de un desarrollo más armonioso. Las educaciones tienen la misión de cosechar todos los talentos y capacidades del ser humano, lo que implica que cada uno se responsabilice de sí mismo y pueda desarrollar su proyecto personal. En esta postura no es que se deje de lado la premisa que la educación debe estar al servicio del desarrollo social y económico, por el contrario, se busca es mayor flexibilidad e integralidad.

Es así, como Delors (1996) anuncia cuatro pilares como base de la educación; aprender a convivir, aprender a conocer, aprender hacer y aprender a ser.

Aprender a convivir con otro, implica conocer mejor a los otros, conocer su cotidianidad, su historia de vida, y a partir de esto, poder construir proyectos en común de una forma pacífica, sin agresiones, evitando el conflicto, dado justamente por la comprensión de la diferencia.

Aprender a conocer, los cambios que se van generando en las ciencias, las nuevas actividades económicas y sociales, son muy rápidos, es así, que es necesario tener una actualización permanente para poder estudiar a fondo cada fenómeno, pero este aprender a conocer debe ser un proceso para toda la vida, no se puede limitar solo al momento o la tendencia que se generando en el contexto.

Aprende hacer; este aprendizaje no se debe limitar solo al aprendizaje de un oficio, debe tener una comprensión más amplia, poder hacer en diferentes situaciones; esto implica poder reaccionar antes situaciones imprevistas y facilitar el trabajo en equipo.

Finalmente, aprender a ser, dimensión de gran importancia. Su eje central gira entorno a tener una mayor autonomía y capacidad de juicio, con el fortalecimiento de la

responsabilidad personal. El informe Delors (1996) destaca principalmente el “no dejar de explorar ninguno de los talentos que, como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona...la memoria, el sentido de la estética, la facilidad para comunicarse con los demás y el carisma general” (pág. 19)

Para lograr realizar esta propuesta, debe recurrirse a nociones como el de cultura de paz, como un concepto que emerge de la cultura misma, del pueblo mismo y que excluye no solamente las relaciones violentas entre los estados sino también entre los individuos, los grupos sociales, entre el estado y los ciudadanos y entre los seres humanos y su entorno; exige además, la adquisición de nuevos valores, actitudes y comportamientos; es decir, es una labor que incumbe a todos los actores sociales, desde líderes de opinión, políticos, maestros y gobernantes del estado, hasta el común ciudadano.

La educación en valores, la formación en ética es uno de los temas prioritarios de la agenda del debate internacional, uno de los propósitos de la educación como ejercicio de formación ciudadana y de la escuela como campo socializador. Esta educación en valores promueve una educación holística en la que se comprenda al hombre como un ser integral, como un sujeto con capacidades cognoscitivas, afectivas y psicomotoras, como un ser con personalidad ética. En esta postura, la voz del sujeto tiene presencia, sus proyectos y motivaciones son centrales para pensar y verse en la educación.

**1.6.2. La educación como un espacio ético, reflexivo y ecológico.** Otra mirada con la relación a la educación superior es pensar que los sistemas de educación están diseñados para ampliar la capacidad crítica y de reflexión en los sujetos, que conlleve a una responsabilidad ética.

Maturana (1992) afirma que “no se trata de tomar la educación como una máquina, sino que se debe tener la oportunidad de practicar y reflexionar en el quehacer responsablemente con dominio operacional y reflexivo y tener una conciencia social, ética y ecológica”. (pág. 10). Así, mismo Nussbaum (2010) “expresa que cultivar esa capacidad de reflexión y pensamiento crítico es fundamental para mantener a la democracia con vida y en estado de alerta”. (pág. 12).

La universidad adquiere su legitimidad como institución, en la medida que sea abierta para todos como oportunidad siempre presente, más no como un centro de enseñanza donde se aprende una profesión como mera práctica; en tanto sea un espacio social donde se adquiera dominio profesional con capacidad reflexiva sobre su quehacer y, además, debe propender por una acción profesional responsable desde un operar con conciencia social, ética y ecológica, en donde se garanticen también todas las condiciones de acceso que se requieren.

Como contraparte a una educación capitalista, Maturana (1992)

El cumplimiento de la tarea universitaria no se debe ver desde el rendimiento productivo, sino en el dominio, en la acción, en la reflexión y en la responsabilidad social y ecológica y que la universidad deja de hacer su tarea, cuando sus estudiantes no adquieren la capacidad de acción y reflexión responsable en los distintos dominios del quehacer”. (pág. 205).

Actualmente, algunas de las preocupaciones que tienen gran parte de los estudiantes en el momento de elegir su carrera profesional es poder responder a las necesidades del mercado laboral, contar con las competencias para poder competir en un mercado profesional y que su elección le dé prestigio y estatus social; el inicio de la vida universitaria para la gran mayoría de estudiantes no es concebido como un proceso de reflexión y que implique pensar en el impacto que trae a su vida y su país. Cuando la visión de la educación se centra en la producción, las profesiones que tienen mayor demanda son aquellas que apuntan al crecimiento económico del país y están relacionadas con la ciencia y la tecnología.

Es así, que Nussbaum (2010) habla de una crisis silenciosa por la cual puede pasar la educación y en donde se alerta la forma como las naciones pueden empezar a desechar las disciplinas humanísticas por darles prioridad a las ciencias y la tecnología.

El descuido y el desprecio de las artes y las humanidades generan un peligro para nuestra calidad de vida y para la salud de nuestras democracias... esto puede reconocerse claramente en el hecho de que en algunos países, se están erradicando las materias y carreras de las áreas de las artes y las humanidades, tanto a nivel de primaria, como de secundaria, terciaria y universitaria, ya que son concebidas como ornamentos inútiles para quienes defienden en la actualidad las políticas estatales y por el afán del crecimiento económico.” (Nussbaum, 2010, pág. 13)

En esta época contemporánea, caracterizada por los procesos de globalización, se generan cambios drásticos de los cuales pareciera no se tiene consciencia aún, los Estados y los sistemas de educación están descartando ciertas aptitudes que son necesarias para

mantener y educar en la democracia; al seguir esta situación, el eje central será producir personas con una visión utilitarias, en lugar de ciudadanos capaces de pensar por sí mismos y ser críticos de sus realidades

Si un país y los sistemas de educación quieren fomentar la democracia, promover las oportunidades de vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad, deben inculcar en sus ciudadanos las siguientes aptitudes que plantea Nussbaum (2010)

- La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas.
- El reconocimiento de los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual, como fines en sí mismo y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.
- El interés por la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones.
- La capacidad de imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana es su desarrollo y de reflexionar sobre la infancia, la adolescencia, relaciones familiares, la muerte como realidades inherentes al hombre y no, como un conjunto de datos sino realidades.
- La capacidad de emitir juicios críticos sobre los dirigentes políticos, con una idea realista y fundada de las posibilidades concretas que éstos tienen a su alcance.

- Propender por el pensamiento en el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales.
- La capacidad de concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en que los distintos tipos de cuestiones requieren una deliberación transnacional inteligente para su solución. (pág. 48)

A partir de los anteriores planteamientos, se debe pensar el sujeto no solo como consumidor de conocimiento, por el contrario, se hace necesario ver la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico como ciudadanos en los sujetos educativos; esto evidentemente involucra, de forma activa, a las instituciones de educación, que deberían incluir en su diseño curricular orientaciones centradas en la formación integral. Aquí las humanidades tienen un rol protagónico, independiente de la carrera que se elija.

De esta manera, se empiezan a formar generaciones con una mayor consciencia de la importancia de tener una formación ciudadana y con un entendimiento acerca de los problemas locales, regionales, nacionales e internacionales y de la responsabilidad por las políticas que adopte su propia nación. Nussbaum (2010) afirma:

Incluir las humanidades y el arte permite cultivar los ojos interiores de los estudiantes, lo que supone una forma cuidadosa de diseñar este material siempre acorde a la edad de las personas y su grado de desarrollo, que lo pongan en contacto con diversas cuestiones de raza, género, origen étnico y experiencia multicultural. Esta formación artística debe estar vinculada con la educación para la ciudadanía democrática, ya que muchas veces las obras de arte ofrecen una valiosa oportunidad

de empezar a aprender cuáles han sido los logros y los sufrimientos de una cultura distinta a la nuestra. (pág. 147)

**1.6.3. Educación y creatividad.** En este panorama de educación globalizada y capitalista y pensando en cómo ver al sujeto dentro del sistema, Ken Robinson (2012) postula un cambio de paradigma en los sistemas educativos: El planteamiento central está en comprender la educación como un medio para la capacitación de las personas en la búsqueda de su talento natural, en donde la escuela tiene que procurar que los entornos, los estímulos cognitivos y estéticos lo hagan posible. Los sistemas educativos requieren generar proyectos innovadores que permitan que los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades en relación con las circunstancias presentes. El sistema, ya está organizado y regido por ciertos principios, que establecen una rigidez estructural y en algunos casos esta organización inhibe o limita la creatividad de los sujetos.

Para algunas instituciones de educación, el principal interés es generar procesos memorísticos, de repetición y de llegar a creer que solo existe una respuesta correcta; es aquí, donde Robinson (2012) hace énfasis en la importancia de desarrollar el pensamiento divergente en los estudiantes, definido como “la capacidad de ver distintas formas para interpretar una cuestión, una característica esencial de la creatividad.” (López, 2011, pág. 3)

Cuando se discute la forma cómo la educación estimula el pensamiento divergente y la creatividad, se hace una relación con lo que sucede en la industria, donde se limita al desarrollo de ciertas capacidades del ser humano y no permite potenciar otras habilidades. Torres (2006), afirma:

Entran niños distintos y se les trata de transformar en personas capaces de desempeñar una profesión en el mercado laboral. Este paralelismo escuela – fabrica (taylorismo), es ejemplificado por elementos como: el timbre, la formación en filas, aulas separadas, bloques de materias, promociones en función de la edad entre otros, que acaban de oprimir la creatividad del niño y concibe a la escuela al servicio del mercado, o el neoliberalismo mercantil (pág. 5)

Se hace referencia a estas reflexiones, porque al parecer los niños, a medida que van creciendo van perdiendo progresivamente la capacidad del pensamiento divergente. Desde este planteamiento, el reto para las instituciones educativas es implementar diferentes estrategias que estimule el pensamiento divergente, este pensamiento debe ir asociado a una flexibilidad mental y a generar conexiones entre una idea y otra, buscando como fin dar soluciones que puedan ser inesperadas y no predominen cualidades que formen sujetos autómatas.

Con base en este planteamiento es que se pone de manifiesto la importancia de repensar las capacidades humanas, dejando a un lado las concepciones que dividen lo académico y lo humano, lo teórico y lo abstracto y de esta forma dar otro lugar al sujeto educativo.

La educación, por lo tanto, nunca puede privar a la creatividad tal y como se viene haciendo hasta ahora, ni cohibir las propias formas de expresión; por el contrario, debe permitir que cada uno de los ámbitos de la persona, tanto cognitivos como afectivos, puedan obtener el pleno desarrollo en todas las áreas (técnicas, físicas, artísticas). Por consiguiente, su finalidad es la de permitir el empoderamiento de

todos los individuos como personas activas y participativas en la sociedad de la que forman parte. (Robinson, 2012, pág. 2)

Educación en la creatividad, es un reto de los sistemas educativos y esto permite que el estudiante investigue, se cuestione permanentemente y genere diversos interrogantes ante las problemáticas que pueda enfrentar, permitiéndole proponer soluciones y alternativas novedosas que vayan más allá de lo esperado y potencie la inteligencia como una capacidad dinámica. En la medida que se generen estrategias que le permitan al sujeto crear, se empieza a desplazar la idea de un sujeto inmovilizado y que solo repite ya modelos establecidos.

**1.6.4. Etnoeducación como alternativa educativa.** Otra mirada de la educación es la interculturalidad; los grupos indígenas y étnicos son los protagonistas de esta alternativa educativa, una propuesta donde el sujeto es el principal actor.

En la constitución de 1991 (Rama Judicial. República de Colombia, 2016) se consagran principios que definen a Colombia como una nación pluralista, en temas educativos; en el artículo 67 se establece que “la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (pág. 29) y en el artículo 68 se señala “que los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” (pág. 30). Posterior a este marco legal, la etnoeducación avanza en su conceptualización, y se empieza a definir como un proceso, se habla de proceso porque esta propuesta educativa requiere la participación constante de cada comunidad, no es fija y no debe quedar atrapada en decretos que la determine.

El Ministerio de Educación (1996) define la etnoeducación, como un proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y los grupos étnicos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto de vida. (pág. 45)

Considerar la etnoeducación como un proceso, implica que es una construcción constante, es dinámica y quienes dan vida a este proceso son las mismas comunidades, y las personas que trabajan en ellas, participando de una manera activa, reflexiva y propositiva comprendiendo los elementos culturales propios. La etnoeducación no puede convertirse en un programa, con unos objetivos diseñados y que se replica sin hacer una lectura de contexto. Articulado a lo anterior, la UNESCO (2002) hace hincapié en la importancia de comprender la etnoeducación como un proceso continuo y dinámico.

La etnoeducación, como se ha planteado, hay que asumirla como algo estratégico y no coyuntural. No se trata de resolver situaciones emergentes, sino de desarrollar propuestas que garanticen la continuidad y sostenibilidad de sus objetivos, de manera que reconozca los derechos a una educación integral que encadene la identidad étnico-cultural y, al tiempo, aporte

conocimientos que permitan no sólo contemplar la realidad sino interpretarla y transformarla creativamente. (pág. 20)

Esta alternativa educativa centrada en reconocer la diversidad étnica y cultural de la nación le debe permitir a la etnoeducación hacer aportes para la paz de Colombia; es así, que el MEN espera que esta propuesta tenga un impacto en los diferentes niveles de educación, pre-escolar, primaria, secundaria y educación superior.

A partir de esto, el MEN (2001) habla de la etnoeducación, como una política para la diversidad y el objetivo central es:

Posicionar la educación intercultural en todas las escuelas y colegios de sector oficial y privado del país, para que todos los niños, niñas y familias entiendan que las culturas afrocolombianas, indígena y gitana son parte de las raíces de nuestra nacionalidad. Así mismo, busca desarrollar una educación que responda a las características, necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos, desarrollado la identidad cultura la interculturalidad y el multilingüismo”. (pág. 2)

Esta política etnoeducativa está dirigida a los grupos indígenas, las comunidades rom o gitanas y las afrocolombianas. Según los datos del Censo del 2005, “la población que se reconoció étnicamente es del 14.05% de la población

colombiana censada, el 10.62% es población afrocolombiana, el 0.01% rom o gitanos y 3.43% son indígenas”. (DANE, 2005, pág. 28)

La etnoeducación, rescata la relación entre la educación y la cultura propia de cada grupo étnicos; esta propuesta toma sentido en la medida que posibilite el desarrollo del ser humano en su esfera individual y social.

El desarrollo social de los grupos es un aspecto de gran relevancia en la etnoeducación, ya que se espera que estos grupos puedan construir su futuro, teniendo como recursos básicos las enseñanzas de sus antepasados y las potencias que caracterizan cada cultura.

Esta propuesta alternativa trae varios retos; uno de ellos es darle voz activa a los integrantes de estos grupos culturales y étnicos, porque son ellos los que deben hacer posible este proyecto dando un valor privilegiado a sus saberes, prácticas y experiencias; por otro lado, el diseño de los currículos deben ser flexible, permitir hacer lectura de cada contexto y, desde ahí, hacer su propia apuesta pedagógica y metodológica, pensando en el desarrollo de sus comunidades y el crecimiento individual; no puede ser un diseño que se repita, cada currículo debe expresar su identidad.

Es una propuesta que pone al sujeto en un lugar privilegiado, por varias décadas han sido marginados, no han sido escuchados y se ha querido imponer prácticas que desdibujan su identidad y saberes, es así, como esta resistencia educativa da voz y participación al sujeto en el ámbito educativo.

## Cap. 2

### Desplazamiento y Remplazamiento del Sujeto

#### 2.1 El sujeto como Portador de Sentidos, de Saberes y Constructor de Realidad

Actualmente el sujeto es un protagonista, se ha tratado de dejar a un lado la comprensión de corte estructuralista, donde el sujeto es concebido de una forma muy causal, pasiva y determinista, para dar lugar a una comprensión más amplia e integral.

En esta nueva concepción, el contexto al que pertenece el sujeto toma relevancia, porque es allí donde se construyen sentidos, saberes y realidades.

El sujeto no se comprende como una isla, como lo plantea Bruner (2005), está inmerso en una cultura que le permite construir y de-construir significados para asimilar su realidad. Es así, como el sujeto puede transformar sus creencias, sus acciones y su entorno de forma paralela.

Cuando el estudiante ingresa a la universidad puede ya traer unas creencias y unos significados predeterminados de lo que implica estar ahí; pero, estar inmerso en las dinámicas institucionales de la universidad le permite redefinir su experiencia y construir nuevas realidades.

De esta forma, el sujeto debe tener una participación activa, un sujeto que aprende de todo aquello que está en su exterior, toma la información que le proporciona el contexto, pero no solo se queda con datos impuestos. Por el contrario, genera un proceso de “enactuación” (Varela, 1992) , donde debe cuestionarse cómo, qué y para qué, buscando darle sentido a lo que construye. Como lo afirma Vigotsky (1989) “el sujeto construye a

partir de un proceso de interiorización del mundo externo que le permite autorregularse”  
(pág. 12)

En algunas ocasiones se considera que el estudiante es un sujeto pasivo y vacío, y que sus conocimientos son muy escasos y la universidad debe suministrar toda la información posible. Es aquí, donde se considera que la universidad no puede basarse solo en procesos de adquisición de información desactualizada o muy de vanguardia; esta debe estar contextualizada, permitiéndole al estudiante construir y de-construir realidades. Ante esto, Bruner (1997) afirma:

El objetivo de la educación consiste en ayudarnos a encontrar nuestro camino dentro de nuestra cultura, a comprender sus complejidades y contradicciones...No sólo de pan vive el hombre; ni sólo de matemáticas, ciencias y de las nuevas tecnologías de información. La tarea central es crear un mundo que dé significados a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones” (pág. 10)

Las realidades que construye el sujeto se encuentran articuladas por una multiplicidad de posibilidades, que constituyen y dinamizan a las subjetividades. Se hace necesario reconocer que el sujeto, producto de dichos elementos, se configura a su vez como el posibilitador de esta misma realidad. De esta manera, los sentidos y saberes que emergen de esta dinámica (constituida y constituyente), se encuentran cargados de elementos inacabados e indeterminados.

El sujeto es la posibilidad de fuerza en el plano de las prácticas sociales, en tanto éstas se construyan en realidades nuevas, el sujeto puede ser entendido como el

colectivo que potencia las posibilidades de la historia, con base en su potencialidad de construirla (Zemelman, 1990, pág. 95).

Por tanto, la identidad colectiva permite que el sujeto se exprese y esta conformación de identidad implica una transformación de identidades individuales y su resignificación en una identidad mayor, a partir de lo cual, el colectivo, lejos de ser un grupo de personas, es un espacio que permite el reconocimiento y el trascender entre ellos. Este reconocimiento se teje en una red de relaciones sociales, familiares, políticas, entre otras, que se moldean, se redefinen, en algunas ocasiones se omiten, como parte de la dinámica que constituye la subjetividad.

Por lo anterior, se proponen por Zemelman (1992) tres formas de constitución y desconstitución de los sujetos:

El momento de lo individual (familiar, de lo cotidiano); el momento de lo colectivo (de la identidad, del horizonte histórico compartido) y el momento de la fuerza (del proyecto como capacidad de desplegar prácticas dotadas de poder). Estos momentos no suceden de forma lineal, se diferencian como forma de articulación colectiva y posibilidades de construir poder; implica analizar a la subjetividad individual desde su apertura hacia lo grupal; y lo grupal desde sus posibilidades de expresarse en un proyecto. (pág. 15).

En ocasiones, se olvida que el sujeto, cuando ingresa a la universidad no está solo. Por el contrario, cuenta con una red construida por sus relaciones familiares, de amigos y estas juegan un papel importante en la manera como el sujeto se empieza a

definir en su rol como estudiante y a darle sentido al inicio o desarrollo de su vida universitaria. Esta experiencia es dinámica, y no se puede determinar si las lógicas personales o institucionales están por encima de una u otra. Por el contrario, la relación con docentes y pares le permite redefinir su experiencia y generar diferentes sentidos.

Esto nos lleva a hablar de la subjetividad como productiva, es decir, verla como un proceso inagotable que permite influir sobre la realidad. La subjetividad no puede solo comprenderse desde sus expresiones, ya sean de percepción o desde el actuar. “El sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto definido, en la medida que se estudia bajo las potencialidades y modalidades de desenvolvimiento temporal” (Zemelman, 1997a, pág. 216). Es así, como la subjetividad debe mirarse desde diferentes ángulos, teniendo presente sus contenidos, sus matices; y, ya que esta observación no se puede determinar en un solo momento, la subjetividad se puede reconocer y manifestar en diferentes escenarios.

Finalmente, Sandoval (1997) considera que para hablar de subjetividad el sujeto debe ser un observador activo de sí mismo y poder dar cuenta de lo que sucede a su alrededor.

Problematizar la subjetividad implica la interpretación que hace el sujeto acerca de sí mismo, cómo este construye su realidad, le da sentido a su vida y lo hace posible con la interpretación de su experiencia en diversas prácticas sociales; la manera en que se actúa, son producciones históricas, que obedecen a una época y por tanto a una tradición que se manifiesta por el lenguaje que cobra importancia en tanto es el medio en donde la subjetividad se hace visible. El discurso que se hace de sí mismo no es al azar, por el contrario, tiene que ver con la relación constante y

dinámica entre el lenguaje, la historia y la política que determinan una época para su construcción, lo que lo enmarca como un sujeto en procesos, produciéndose y no producido. (pág. 28)

Esta triangulación entre lenguaje, historia y política es muy compleja y es donde se sitúa parte del problema de esta investigación, ya que se esperaría que la relación que el sujeto construye con la institucionalidad – universidad se dinamice desde estos ángulos y le permita encontrar sentido de por qué y para qué está allí y a su vez comprender que hace parte de lo que se genera en la vida académica.

## **2.2 La Colocación Histórica del Sujeto**

Incluir al sujeto desde la conciencia histórica es tener otra mirada, una mirada que rompe los esquemas de clasificación y etiquetas, permite que el sujeto no quede encerrado en lo ya determinado y que se logren incorporar espacios de sentidos en los que el ser humano pueda asumir porqué está, dónde está.

Nos enfrentamos al problema de la recuperación del sujeto, como un sujeto erguido, es decir, un sujeto constructor, que se entiende a sí mismo en el ámbito de una realidad dada como ante una realidad construible, que se puede potenciar desde el presente y que se debe y puede fomentarse no solamente desde el gran conocimiento acumulado. El conocimiento sin duda tiene presencia, pero no basta si no tiene también la representación del uso crítico. (Zemelman & Quintar, 2006, pág. 120)

En la vida universitaria pareciera que, en muchos casos, el sujeto quede preso en un lenguaje científico y determinado, un conocimiento que se expresa como una única comprensión de una realidad. Es aquí, donde el sujeto, desde una postura histórica, no puede volverse solo un acumulador de información; por el contrario, debe tener una postura crítica que le permita encontrar eco en lo que escucha, ve y hace.

Incluir al sujeto en la historia, trae consigo pensar en presente con un deseo de futuro, supone un sujeto capaz de recuperar su subjetividad, de reconocerse como persona, desde lo heredado de su historia; es decir, pensar en la historia presupone rescatar al sujeto.

Ahora bien, si el sujeto se construye, el reto es capacitarlo, pero esta capacitación debería ir más allá de una visión técnica o instrumental, recuperar al sujeto desde su integridad emocional, cognitiva, social, entre otras, lograr un conjunto armonioso de sus facultades.

La universidad puede ser el lugar más apropiado para el desarrollo integral del sujeto, pero, pueden presentarse dos situaciones. Primero, los procesos cognitivos son los de mayor relevancia y se pretende replicar procesos de enseñanza innovadores sin tener presente las diferencias individuales o estilos de aprendizaje. Segundo, los estándares de calidad e innovación, en ocasiones, ya definen parámetros de qué es permitido, situación que conlleva a delimitar el campo de observación y de acción.

Estas dos situaciones hacen que la problematización del sujeto se vea limitada, no permite que el sujeto pueda rebasar su lógica, abrirse a nuevas preguntas, pensar y pensarse en su formación, su cotidianidad y su mundo.

Zemelman (1992b) afirma que “en la homogenización de la gente, se pretende que todos piensen lo mismo e igual que todos tengan las mismas expectativas, que tengan el

mismo mundo de necesidades” (pág. 24). Este planteamiento es similar a lo afirmado por Kent Robinson (2012), ideas que ya se mencionaron en el capítulo anterior.

Pero, en estos tiempos se hace necesario que las personas piensen diferente, que no solo se informen de los principales problemas, sino que se formen para que puedan tener una postura propia, como lo menciona Zemelman, una “formación de conciencia”, donde se piense en la construcción de la realidad, no como la construcción de cosas macros o heroicas, sino como la construcción desde lo particular, desde lo individual del sujeto, ya que “la realidad se construye desde lo micro, se ve en lo macro, la realidad la construimos todos, en cada instante y en cada espacio” (Zemelman, 1992b, pág. 30).

Esta postura me parece importante, porque el proceso de enseñar no se puede solo limitar a transponer conocimientos científicos o transmitir verdades aprobadas por teóricos reconocidos. Es importante que el sujeto tome un rol protagónico en este proceso de enseñanza y logre darse cuenta y dar cuenta de qué existe detrás de lo que la universidad le proporciona y de lo que vive en su cotidianidad.

El análisis de la realidad entonces, desde la óptica de los sujetos, significa reemplazar la exclusividad del análisis de las estructuras por un análisis de la relación dinámica entre estructuras y sujetos, basado en la dialéctica presente - futuro, concebido como un proceso de historización a través de las prácticas construidas por los sujetos. La historicidad es asomarse a lo desconocido, pensar y explorar en lo no dado; postura que implica que el sujeto se asuma, no solo como sujeto pensante, sino también existencial, como un sujeto histórico capaz de ubicar el conocimiento que construye, en sus opciones de vida y en su sociedad.

Es aquí, donde el estudiante no puede solo quedarse con las normas o directrices del sistema educativo, reduciéndose a un sujeto pasivo; él debe ser capaz de construir otras

formas que le ayuden a fortalecer su identidad y den sentido a lo que aprende. Es así, como Bruner (2008) afirma:

Cuando los alumnos asisten a una escuela o universidad, un contexto natural situado o en vivo, no están haciendo más que interiorizar las prescripciones normativas, culturales (las reglas, conocimientos, normas y tradiciones) y, además, construir modos de imaginar y compartir la realidad. Es decir, están construyendo su identidad, su personalidad y su autoestima, así como aprendiendo los instrumentos que les permitirá manejarse y operar en el mundo real. (Pág.23)

Por esto, cuando el sujeto ingresa a la universidad no es solo lo que está determinado por la institucionalidad; las lógicas personales también tienen su lugar. Pero el reto es poder tener un encuentro entre estas dos lógicas, darle un lugar a la subjetividad y generar acciones más allá de lo establecido. Las estructuras pueden estar determinadas, pero también son producidas y producentes por el sujeto.

Finalmente, concebir la historia desde el papel del sujeto, obliga a transformar la objetividad en red de sentidos y así, el desafío del ser humano es mantener a lo largo de su vida su capacidad de asombrarse, para que este asombro se convierta en imperativo de conciencia y este en necesidad de mundo.

Desde la historicidad, pensar es la actividad para descubrir lo necesario, de manera que “el pensamiento no quede atrapado en las determinaciones de objetos, lo que obliga, a su vez, a pensar que cualquier denominación conceptual contiene una potencialidad vasta de significados posibles”. (Zemelman, 2011, pág. 241).

A partir de ello cabe interrogarse ¿si la universidad efectivamente permite que esas denominaciones conceptuales tengan una potencialidad vasta para ser miradas por los estudiantes o por el contrario esas denominaciones conceptuales que se consideran ya están determinadas?

### **2.3 La Realidad como Horizonte de Posibilidades**

Estamos acostumbrados a pensar en la realidad como algo estático, Zemelman nos propone una visión más dinámica de la realidad. Nos plantea verla como un conjunto de hechos, un conjunto de potencialidades, y esto se conecta con el concepto de utopía como necesidad de construcción y cumple el papel de lectura alternativa; como una expresión de subjetividad social, que incorpora la dimensión futura como la potenciación del presente, formulando y reformulando la relación entre lo vivido y lo posible. La utopía busca transformar el presente.

Esta utopía es viable en la medida en que los seres humanos tengan la voluntad de hacerlo, la debilidad de las visiones utópicas es la debilidad del sujeto. La utopía, por tanto, hace parte de la recuperación de sujeto y no se puede pensar la utopía si no hay sujetos.

Este concepto de utopía me parece importante, porque, aplicado al discurso de la universidad, en ocasiones nos preguntamos de la participación que tienen los estudiantes en la vida académica, y en la mayoría de los casos los percibimos apáticos a las realidades institucionales y a las de país. Algunos de ellos pueden afirmar que lo dado por la universidad ya está estipulado y se debe cumplir, se va solo a estudiar y otros manifiestan que el espacio donde se pueden generar propuestas y tomar una postura crítica son las

clases, pero en la mayoría de los casos el docente tiene el conocimiento, las teorías se deben seguir y son ellos los que deben replicar o memorizar cierta información.

Esta situación evidentemente no da lugar a la utopía; esta deber ser constitutiva de lo humano, es “[...] un estado, una forma de ser. Es una disposición interna, un intenso estar listo para actuar” (Rosi, pág. 151); se relaciona con un sentido de trascendencia del sujeto que trasgrede lo dado en la búsqueda de encontrarle finalidad de las cosas y la dificultad se da cuando el ser humano va dejando de inquietarse, se va silenciando y se pierde en sí mismo, cuando sus capacidades se van adaptando a lo que está determinado, a lo dominante.

Para esto, se requiere un estudiante que esté dispuesto a que sus subjetividades sean tenidas en cuenta, que pueda ir más allá de los parámetros establecidos por los sistemas educativos como una forma de poder generar otros horizontes de posibilidades que se convierten en otras realidades. Pero, no es solo una tarea del estudiante, el docente juega un papel importante en esta transformación, si su enseñanza está parametrizada y es rígida no permitirá que el estudiante pueda visualizar otras opciones que lleven al sujeto a la acción, solo a la obediencia.

Aquí lo que se trata es de encontrar los espacios micro/ macrosociales y dar cuenta de sus consecuencias sobre el individuo. Se busca romper con los espacios parametrizados, construidos por la sociedad para penetrar en sus dinamismos constitutivos y, de esta manera, contribuir a colocar al sujeto ante sus circunstancias, en vez de limitarse a encuadrarlo en el interior de sus condiciones. (Zemelman, 2011, pág. 256)

La universidad, es un espacio parametrizado. Actualmente los sistemas de calidad y acreditación encierran la forma de actuar y pensar de cada espacio pedagógico, y en esta realidad están incluidos los sujetos que en su gran mayoría se convierten en sujetos silenciosos que siguen las indicaciones y parámetros establecidos para obtener un título profesional y no se genera un espacio de reflexión que pueda llevar a la acción.

Los sujetos sociales son una realidad permanente y lo son por sus prácticas, utopías y proyectos de sujetos sociales, lo que implica remplazar la relación presente – pasado por la relación presente – futuro. Desde este punto de vista, la construcción del conocimiento se hace a partir de la apropiación de futuro, por lo tanto “los sujetos deben ser vistos en su proceso de constitución, como condensadores de historicidad, entendida en doble acepción: como fruto del pasado y como presente que contienen posibilidades del futuro” (Zemelman, 1990, pág. 90).

A partir de lo anterior, es importante que los sujetos (estudiantes, docentes, directivos) que están inmersos en los sistemas educativos puedan cuestionar el hoy para poder tener una visión de cambio (futuro), es así como surge la pregunta ¿la educación es una realidad que permite la posibilidad de horizonte o es una realidad ya determinada?

#### **2.4 El sujeto como Punto de Tensión entre lo Determinado y lo Indeterminado**

La realidad es una articulación abierta, dinámica, algo inacabada y colocarse ante ella, consiste en la apertura de la razón para estar en capacidad de confrontarse con lo inédito. En la construcción de esta realidad que no es permanente, es importante reconocer la relación que se da entre lo dado y lo por darse, lo determinado y lo indeterminado.

Comprender al sujeto como punto de tensión entre lo determinado y lo indeterminado se hace útil, porque cuando los estudiantes entran a la universidad pareciera que ya es una situación determinada y que el estudiante no tiene nada más que hacer, que es un sujeto pasivo que solo viene a recibir y poco tiene para aportar.

Pero, en esta dinámica también existen situaciones que emergen a partir de los movimientos que la institucionalidad genera y que involucra al sujeto, y es así, como el sujeto encuentra diferentes escenarios en lo que siente que tiene un lugar y puede ser propositivo, entrando a escenarios que consideraba no eran posibles.

El reconocimiento de lo indeterminado exige recuperar una concepción de la realidad como algo que no es fijo, sino que está en movimiento y requiere un repensar continuo de cada momento histórico. Lo indeterminado expresa la necesidad de lo que está afuera de lo determinado. Supone también, que el mismo concepto de lo determinado se tenga que trabajar en sus potencialidades. En este marco, lo indeterminado es expresión de la necesidad de acabamiento de lo determinado a partir de sus propias potencialidades. (Zemelman, 1993, pág. 42)

En esta tensión de lo determinado y lo indeterminado, existe una diferencia entre ponerse ante la realidad y en la realidad; ponerse ante la realidad se plasma cuando el sujeto es capaz de reconocer su historia como elemento de su subjetividad y puede potenciarla; es donde se puede decir en términos de Zemelman (2002) que hay necesidad de ser sujeto “potenciador – protagónico”. Por el contrario, si el sujeto está en la realidad, se minimiza porque su finalidad es constatar sus propias determinaciones.

Este concepto de ponerse ante la realidad y en la realidad, es relevante cuando nos estamos preguntando de qué manera la universidad da lugar a las subjetividades de los estudiantes. En ocasiones se espera que el estudiante “obedezca” lo establecido por la universidad considerando que es un sistema que tiene todos los conocimientos y experiencias para formar un profesional, haciendo de este un sujeto minimizado y como lo menciona Zemelman es un sujeto en la realidad que solo está para corroborar lo que se dice de la educación.

Por el contrario, si la universidad le permite al estudiante reconocerse como protagonista de la cotidianidad de la vida universitaria y generar acciones frente a lo indeterminado, pues es un sujeto que está ante la realidad.

Finalmente, se busca que el sujeto pueda tener movilidad entre lo dado y lo por darse. Esta postura hace que el estudiante no pierda su capacidad de asombro y pueda estar alerta de lo que puede encontrar para crear ante lo desconocido.

## **2.5 Ser Sujeto en la Relación Enseñanza – Aprendizaje**

En la educación, pareciera que el conocimiento ya estuviera determinado por los estándares de calidad. Las propuestas curriculares van moldeando y definiendo la práctica de la enseñanza y convirtiendo a la realidad, en una realidad ya prevista. “En estos momentos, los espacios educativos nos son impuestos sutilmente, con discursos que plantean beneficios espectaculares, en forma de decreto, para poder ser modernos, competitivos, actuales y de calidad; así que nos hacemos cargo eficientemente como depositarios de unas prácticas de dominación” (Quintar, 2008, pág. 22) .

En la vida universitaria es necesario incluir a los sujetos concretos que configuran el espacio de enseñanza – aprendizaje, rescatar la pedagogía como una práctica social y por ende política; es recuperar al sujeto en su propio contexto histórico y cultural. Quintar (2008) afirma que:

La pedagogía es el espacio de construir la realidad a partir de la recuperación de la experiencia, recuperar la cultura como espacio de resignificación de la memoria y el olvido para comprender el presente e imaginar el horizonte de futuros inéditos y viables históricamente en la articulación de sentidos vitales e identitarios. (pág. 23)

Actualmente, las principales discusiones de la mayoría de las universidades están enfocadas en cómo ser instituciones que estén a la vanguardia del conocimiento, tener un posicionamiento en temas de investigación y ser innovadoras en sus prácticas pedagógicas, dejando a un lado la importancia de la pedagogía.

Se hace necesario repensar qué es la pedagogía. No se puede limitar solo a los problemas de la enseñanza y cómo responder a las necesidades del mundo laboral, cuando en este problema se debe tener presente la relación sujeto – sujeto. La didáctica, es uno de los escenarios de la pedagogía que más está orientado por diferentes normatividades y teorías, con contenidos centrados en temas de competencia, innovación y calidad, en algunas ocasiones estos lenguajes son síntomas de parámetros que pueden minimizar a los sujetos y a las prácticas pedagógicas.

Cuando circula la frase “el que piensa, pierde”, que lleva a la pregunta ¿para qué sirve pensar?, o ¿para qué te vas a exponer?, esto conduce a minimizar

más al sujeto, a opinar menos, a cuidar sus intereses. Así, el ser humano se va limitando zoológicamente, transformándose en el sujeto mínimo; se va minimizando, porque se le van quitando posibilidades; parece una persona pero no lo es porque la corporeidad es un espacio que piensa, y si le quito al cuerpo la capacidad de conectarse con la realidad, el cuerpo no siente, pero tampoco piensa. (Zemelman & Quintar, 2006, pág. 13)

Y en esto, la didáctica ha quedado entrampada en parámetros que determinan los criterios y pasos para orientar las clases. Esta noción se relaciona con la pedagogía del bonsái, como lo plantea Quintar (2009) donde los parámetros y el orden, están presentes; es decir, en la metáfora del bonsái a este se va cortando “delicado” y “amorosamente” la raíz central, de igual forma se va cortando el pensar y la potencialidad del sujeto. Así, lo educativo se reduce a la transmisión de un saber ya predeterminado, mientras que lo didáctico queda atrapado en parámetros que lo determinan como recetario cuya finalidad es la de subordinar, características propias del contrato social.

Estos planteamientos se pueden evidenciar cuando las universidades tienen ya sus guías académicas o syllabus que determinan las competencias u objetivos, un temario a desarrollar, unos criterios de evaluación y unos referentes teóricos. En la gran mayoría de los casos estos contenidos curriculares no se conectan o responden a las necesidades de los estudiantes y son impuestos por “expertos” que consideran son las teorías o conceptos que se deben conocer para poder ser profesionales, responder a una necesidad de país y estar a la vanguardia. Ante esta situación, algunos estudiantes no expresan sus inquietudes o inconformidad, la postura que toman es de asumir lo que se da, sin tener una visión crítica y entender para qué es necesario conocer ciertos contenidos o teorías, en varias ocasiones los

estudiantes sienten temor de expresar que no ven utilidad en lo que la universidad les brinda y se convierten en depositarios de información.

Por otra parte, está el sujeto erguido, quien se coloca frente a las situaciones, puede reconocerlas y es un sujeto constructor que se puede potenciar en el presente con visión de futuro. En la realidad de la vida universitaria algunos docentes y estudiantes cuestionan el desarrollo de ciertas actividades y asignaturas y encuentran en las teorías y conceptos una forma de comprender la realidad, pero no como única verdad y permiten generar procesos de reflexión e interpretación de una realidad que es dinámica y no estática, fomentando en el sujeto una postura crítica y a su vez moviliza al estudiante a qué se podría hacer de diferente, para modificar lo que aparentemente ya está dado.

Es aquí donde los planteamientos de la pedagogía de la potenciación toman relevancia, ante esto Quintar (2008):

Es una pedagogía que asume la práctica de la formación de sujetos como una práctica social, como parte de la cultura, y al conocimiento como producción de sentidos y significados que se construyen en la relación con el otro y con los otros, que la realidad nos muestra a la vez que nos oculta. (pág. 27)

En ese sentido, la preocupación de la pedagogía de la potencia es la relación sujeto – sujeto, que adquiere sentido en la vida, con la comunidad, generando resignificaciones, que den movimiento, para poder nombrar lo no nombrado, trabajar en diferentes territorios, en una realidad cambiante.

Finalmente, cuando se habla de la minimización del ser humano no es un juicio de valor, sino se está hablando de un hecho social, pues el orden exige que el individuo sea sumiso, que se desconozca así mismo y que no se asuma como sujeto.

### **Cap. 3**

## **Estructura de la Investigación**

### **3.1 Marco Epistémico**

Esta investigación se centra en entender la subjetividad dentro de la institucionalidad, si es así, no puedo pensar la realidad como una cosa, sino como un conjunto de significados, de saberes que se mueven y que tienen dinamismo.

No se puede construir conocimiento, como si se tratara de explicar una cosa, generando principios de determinación, de clasificación y de teorización, no todas las realidades son objeto o se cristalizan en objetos, sino comprender estas aportaciones de significados y que están en permanente construcción de realidad, algunas son emergentes y en ocasiones no se estabilizan o se mantienen en el tiempo, pero son un desafío y se necesita una episteme no tradicional positivista y es aquí donde encuentro que el planteamiento de pensamiento teórico y pensamiento epistémico es coherente con la investigación.

El pensamiento teórico es acrítica a la teoría y el pensamiento epistémico hace referencia las posibilidades infinitas de poder conocer diferentes puntos.

Se enuncian y se repiten muchos conceptos sin revisar si estos dan cuenta de una realidad concreta. Se está presentando un desajuste entre la teoría y la realidad, se

están inventando realidades. Ante esto, Zemelman plantea la importancia de definir un pensamiento teórico y un pensamiento epistémico, diferencia que reside precisamente en el cómo se resuelve la relación del pensamiento con esa realidad que se quiere nombrar. (Zemelman, 2010, pág. 5)

El pensamiento teórico ya tiene un contenido organizado y su estructura en términos de construir proposiciones es muy precisa; el pensamiento epistémico no renuncia a la teoría, pues esta se pone ante el juicio de la realidad histórica y del sujeto histórico, que conlleva a colocarse frente a las circunstancias, sean culturales o políticas, lo que significa que se construye una relación de conocimiento sin que quede enmarcada en una serie de atributos, porque ya sería teórica.

En el pensamiento teórico le da un nombre a un proceso o cosa, por el contrario, en el pensamiento epistémico la pregunta es ¿cuántos nombres puede tener estos atributos?, o ¿cuántos puntos de vista o ángulos de mirada puede tener?

El pensamiento epistémico es pre teórico, funciona sin un corpus teórico y, por lo mismo, sin conceptos con contenidos definidos, con funciones claras de carácter gnoseológico o cognitivo. Por el contrario, los instrumentos del pensamiento epistémico son categorías que permiten plantear lo que, de manera abstracta, se ha llamado colocarse ante la realidad; esto significa construir una relación de conocimiento, que es un ángulo desde el que se comienza a plantear problemas susceptibles de teorizarse. (Zemelman, 2005, pág. 70)

Este desencuentro entre teoría y realidad no se supera si nos quedamos solo con el pensamiento teórico, pues se corre el riesgo de no dar cuenta de una la realidad histórica. Una postura alterna es comprender los problemas desde la historia, dejar de ver los problemas desde lo concreto, es importante ver los contextos históricos, y quien piensa la historia es el sujeto, como lo plantea Zemelman, un sujeto pensante que está muy ausente en las ciencias sociales.

Cuando se habla de pensamiento, se entiende como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construir frente a las circunstancias que quiere conocer.

No se trata de decir que se tienen los conceptos y a partir de allí construir un discurso cerrado, lleno de significaciones; se trata más bien, partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, formulándose la pregunta: ¿cómo podemos colocarnos ante aquello que queremos conocer?”. (Zemelman, 2010, pág. 5)

La ausencia del sujeto es uno de los problemas epistémicos más importantes que se plantea a partir de la idea de la incorporación del sujeto; actualmente se dan varios discursos, pero muchos de ellos no tienen sujeto. Hay discursos pensantes, pero no tienen sujetos y en la medida en que este sujeto esté ausente; la historia se va a escapar. Entonces, ¿Qué significa recuperar el sujeto?; representa recuperar las dimensiones que por lo general han sido excluidas, en palabras de Zemelman (2011) “Significa no solo recuperar el pensamiento analítico, no solo la capacidad de procesar información, sino recuperar la capacidad de insertarse en la sociedad, de insertarse en lo que un momento se llamaba el momento histórico”. (pág. 22). Esto implica recuperar la imaginación, la intuición, el

pensamiento crítico y lo más relevante, recuperar un sentido de realidad, que seguramente no brinda un sistema de información o un software.

De aquí, que el pensamiento debe estar alineado con la historia, en el sentido de adecuarse creativamente a los cambios de los procesos históricos, cuestión que implica: primero, comprender que los fenómenos no son lineales, homogéneos, simétricos, sino por el contrario, son complejos en su dinamismo, se desarrollan en diversos planos y recortes de la realidad y esto hace que se estudien varios y no solamente uno. Aquí, el pensamiento tiene como reto romper con aquello que lo determina, es ganar autonomía en esa sociedad que lo contiene, pues lo que no lo determina le ayuda a ser creador de las cosas nuevas.

La construcción del conocimiento se refleja en la exigencia de colocación ante las circunstancias del sujeto en su condición histórica; sujeto histórico como aquél capaz de ubicar al conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad. Esto implica tener que romper la tendencia de cosificar la realidad como simple externalidad que envuelve a los sujetos de manera inexorable, para concebirla como una constelación de ámbitos de sentidos posibles. (Zemelman, 2010, pág. 18)

Los procesos se presentan de una forma no tan definida, es cambiante, indeterminada, no es un dando, sino un dándose por eso se necesita un pensamiento epistémico que no se llena de teorías, sino deja un vacío para que dentro de ese vacío los sujetos puedan dejar sus propias construcciones y así entre investigador e investigado puedan construir una realidad, como una forma de colocarse en la problemática, pensarse y ver antes que explicar.

En la propuesta de Zemelman, el conocimiento es una construcción, no es solo información, es colocarse ante el mundo, entonces, se fundamenta ante la fuerza de lo indeterminado como necesidad de realidad, este debe permanecer abierto a sus propios cambios o discontinuidades categoriales, de manera que no se contenga en ninguna estructura de categorías o sistema clasificatorio.

Es así, como este proyecto no busca validar la hipótesis que la institucionalidad anula al sujeto, por el contrario, es poder entender la dinámica que se teje en esta relación compleja e identificar que situaciones, sentidos, significados, encuentros y/o desencuentros emergen entre la universidad y sus estudiantes. De esta forma, podemos hablar de la vida universitaria como una realidad y no una cosa ya determinada y predecible. Así mismo, comprender la fuerza de la estructura, no como algo estático, por el contrario, como el resultado de lo producido por el sujeto.

## 3.2 Referentes Conceptuales

**3.2.1 Sujeto.** Como se ha mencionado el sujeto no puede ser visto como un objeto definido, el reto está en analizarlo en función de sus potencialidades y modalidades de desenvolvimiento temporal, sin reducirlo a los límites fijados por determinaciones históricas. El sujeto es aquella persona que trae consigo un conjunto de capacidades analíticas, afectivas, de imaginación y de intuición; debe ser entendido bajo un sentido histórico, puesto que la historia le debe permitir hacer una construcción de presentes sucesivos y convertirse en un sujeto capaz de construir. Cuando se habla de presentes sucesivos implica que el sujeto está determinado por la historia y es a la vez creador de la historia.

Comprender al sujeto desde la historicidad trae como reto, entrar a lo desconocido, pensar e interactuar en lo no dado; esta postura implica un sujeto activo, un sujeto que vaya más allá del acto de pensar y que sea capaz de ubicar el conocimiento que construye como una opción de vida.

De aquí, que el sujeto se constituye en la medida que puede construir realidades con una dirección consciente; esto implica asegurar que lo que plantea es viable y se traduce en realidad. Así, los sujetos se convierten en productos y su vez productores de realidad sociohistórica, sin pensar que es un proceso que termina.

Se concibe a los sujetos sociales como creadores de historia, se forja la idea de un sujeto activo que propicie la búsqueda de nuevos significados que requiere para esto un lenguaje abierto y nuevo. A su vez, en la construcción de subjetividad se propone rescatar la historia a través del sujeto. (Briñis, 2015, pág. 12)

Por tanto, los sujetos sociales son una realidad permanente y lo son por sus prácticas y sus formas particulares de expresión social a partir del análisis basado en la dialéctica presente – futuro, concebida desde el proceso de historización a través de prácticas constructoras de sujetos sociales. Esto conduce a hablar de la subjetividad como producente, como un proceso que permite influir sobre ella.

En síntesis, en esta investigación se asume el sujeto como el que es capaz de reconocer el dato de la realidad, pero también es capaz de dinamizar creativamente la realidad activando un dándose. En este sentido, la subjetividad no es la antítesis de la estructura sino es lo que dinamiza las estructuras y determina sus cambios. Además, el sujeto crea sentidos y significados, y en este cuadro podríamos decir que el sujeto es quien le da nombre a lo conocido y a lo desconocido. Por ello, esta investigación se centra sobre la relación sujetos e intencionalidad (en este caso universitaria) y sobre todo en investigar las vivencias a través de las cuales los sujetos dinamizan y llenan de sentido la estructura institucional de la educación superior.

**3.2.2 El capitalismo de la producción inmaterial.** El capitalismo cognitivo se centra en dos dimensiones. Primero, todo lo relacionado con el saber y la producción del conocimiento como principal valor del capital, la materia prima es el conocimiento. Dos, el ámbito relacional, se involucra la cotidianidad, las formas de vida entran aquí y las relaciones sociales están en el campo de la venta y la compra, se empieza a dar un proceso de apropiación, dominación y organización de la vida.

Esta transición del capital industrial al capital cognitivo trae un incremento en el valor del trabajo inmaterial intelectual en comparación con el trabajo material de las relaciones productivas actuales, aquí el eje central es la producción de conocimiento.

El trabajo inmaterial produce, comunica, comparte, divulga y genera nuevos conocimientos a unos ritmos inesperados, y así mismo requieren que sean actualizados de forma inmediata generando nuevas versiones. Esta dinámica impacta directamente a las universidades, por el afán de ir a los ritmos exigidos por capitalismo cognitivo se generan modificaciones en espacios, tiempos para docentes e investigadores, formar de adquirir el conocimiento, la libre circulación de conocimiento y saberes sujeta hoy a nuevas condiciones de explotación y movilización de los recursos cognitivos.

El trabajo inmaterial tiende a adoptar la forma social de redes basadas en la comunicación, en la colaboración, en las relaciones de cooperación nuevas e independientes, a través de las cuales produce. Su capacidad para captar y transformar todos los aspectos de la sociedad y su forma de red de colaboración son

dos características enormemente poderosas que el trabajo inmaterial está extendiendo a otras formas de trabajo. (Hardt & Negri, 2004, pág. 94)

El capitalismo cognitivo evidentemente trae un impacto a las realidades que se dan en la universidad; es por esta razón, que para este proyecto es relevante. Permite comprender los cambios que se generan en el rol docente, la forma como el sujeto está ubicado en la institucionalidad, el desarrollo del currículo, las prácticas pedagógicas y la forma como se empiezan a modificar las relaciones humanas entre docentes, estudiantes y directivos.

Así mismo, ante la producción de conocimiento se amplía la oferta de formación hecha a la medida, cursos gratis, educación virtual, intercambios internacionales y ofertas de varios precios para varios públicos. Las anteriores características permitirán comprender los encuentros y desencuentro entre la universidad y las subjetividades.

**3.2.3 Educación superior.** En Colombia la educación superior se define como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona. La educación superior se realiza en el ámbito universitario y una de sus finalidades es brindar una formación académica para acceder al mundo laboral y en este sentido, se determina una serie de asignaturas con unos conocimientos, técnicas y saberes específicos de una profesión o área particular.

En Colombia las instituciones de educación superior están clasificadas por su carácter académico, clasificación A o su naturaleza jurídica, clasificación B.

En la clasificación A, su carácter académico las clasifica en: instituciones técnicas profesionales, instituciones tecnológicas, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y universidades.

En la clasificación B, según la naturaleza jurídica, la cual define las principales características que desde lo jurídico y administrativo distinguen a una y otra persona y tiene que ver con el origen de su creación, se clasifican, a su vez en establecimientos públicos y entes universitarios autónomos. (MEN, 2010, pág. 1)

La educación superior tiene una duración aproximada entre 2, 4, o 5 años según el nivel de formación y se da en instituciones públicas o privadas, de manera presencial y/o virtual y se imparte en dos niveles: pregrado y postgrado. El nivel de pregrado tiene a su vez, tres niveles de formación: técnico profesional, tecnológico y profesional.

En la educación de postgrados los niveles son: especialización técnica profesional, especialización tecnológica y profesional, maestría y doctorado.

Según la normatividad establecida por el Ministerio de Educación Nacional, pueden acceder a los programas formales de pregrado, solamente quienes acrediten el título de bachiller y el examen de estado como prueba oficial obligatoria que presentan quienes egresan de la educación media y aspiran a continuar estudios de educación superior.

La educación superior debe guiarse por el rigor intelectual, la libertad de cátedra del docente y por los valores morales que impregna el conocimiento académico. Por otra parte, se deben incorporar métodos educativos basados en la innovación, así como planteamientos que potencien el pensamiento crítico y la creatividad.

### 3.3 Planteamiento del Problema

En América Latina el discurso del sujeto es un tema fundamental y desde la pedagogía se han generado críticas que se centran en la recuperación del sujeto educativo; pero, esta preocupación no puede ser solo meta teórica. Cabe preguntarse si en la mayoría de los casos los sujetos se desconocen cómo fuerzas que construyen la realidad, se ignora cómo nacen, cómo se desarrollan, cómo se transforman y qué capacidades tienen para transformar la realidad día a día. También es importante preguntarse si es posible o no construir un discurso sobre educación sino interlocutamos con los sujetos que están dentro de la universidad.

Mucho de los estudios que retoman el tema de educación han dejado a un lado esta perspectiva de sujeto y se han centrado en la institucionalidad, la forma como debe operar y estructurarse la universidad y a dar respuesta a las exigencias de la globalización y del capitalismo posicionado, a la educación desde la mercantilización; sin embargo, es importante volver a intentar a comprender los encuentros y desencuentros que existen en esta dinámica, dando voz a los sujetos educativos y comprendiendo las emergencias de esta subjetividad, lo que permitirá, no solo nuevas lecturas de la realidad social, sino también, encontrar, tal vez potencialidades insospechadas.

Pareciera que la educación superior está actualmente fuertemente condicionada por las necesidades de lo que se ha convenido llamar el “capitalismo cognitivo” y las demandas de la globalización, centrándose en estándares de calidad, innovación, ciencia y tecnología. Pareciera también, que son pocos los espacios que la universidad brinda al estudiante para tener un acercamiento a los ideales con lo que llegan y a la forma como se van desarrollando a lo largo de su vida académica.

Al presentarse el desplazamiento de la razón social por la razón económica, la formación universitaria en la mayor parte de los casos tiende a perder el sentido humanista y social, para convertirse en un servicio mercantil lucrativo que ofrece a los jóvenes el adiestramiento y capacitación de habilidades y competencias específicas para el sector productivo” (Delgado, 2009, pág. 91)

Pareciera que se deja a un lado la subjetividad, los valores y el pensamiento crítico y se forman profesionales para las empresas y no para la sociedad. En otras palabras, la educación parece transformarse en un lugar que, en vez de alimentar las subjetividades, las moldea a la fuerza en jaulas preconstituidas a raíz de intereses fundamentalmente ajenos.

El sujeto educativo y la universidad son dos instancias y cada una es portadora de diferentes lógicas: la universidad es portadora de intereses, proyectos, saberes, normatividades basadas en reglas, un sistema de poder y jerarquías que regula la obediencia a varias instancias, y que de igual forma cuentan con un horizonte misional explícito – implícito y una práctica didáctica metodológica.

Por otra parte, el sujeto educativo se configura en una coyuntura histórica con un conjunto de saberes, expectativas, motivaciones, fuerzas, pertenencias, identidades y un organismo que está presente en toda su complejidad, racionalidad, emocionalidad, afectividad, simbología y proyectos, sin asumir la potencial riqueza de estas subjetividades.

El sujeto educativo se muestra también como productor de conocimiento, pero muchas veces el saber académico se contrapone a sus necesidades de una manera uniforme, dejando a un lado sus motivaciones, intereses y proyectos personales. Cuenta con derechos, saberes, opiniones, valores que no pueden ser silenciados ni borrados por la institucionalidad y pareciera que existiera una desconexión, tal vez asfixiándose la

institución académica en un producto de autorreferencialidad monológica y no abriéndose a un diálogo con los seres humanos que la constituyen.

Toda la institucionalidad escolar ha sido asumida y muchas veces denunciada como una estructura de poder y de homogenización; cuestión que se percibe de manera más radical en la educación superior que, en nombre del saber académico, muchas veces se contrapone a las necesidades y posibilidad del sujeto educativo como productor de conocimiento.

Todo esto constituye entonces, un conjunto de síntomas que afectan tanto a los sujetos educativos como a la institucionalidad que los asume (educación superior), síntomas que no son aislados entre ellos, sino que se conectan en una “constelación de relaciones” (Quintar, 2008) hasta configurar un síndrome que representa un verdadero nudo problemático que se podría expresar de esta manera.

Es así como este proyecto pretende indagar si existen o no puntos de diálogo entre estas dos instancias, centrándose en la relación entre la institucionalidad educativa y el sujeto educativo y cómo estas dos lógicas sean recíprocamente miradas, excluidas, violadas, aceptadas y cuáles sean sus puntos de encuentro y/o desencuentro; será inevitable que se presenten algunas tensiones y la solución no sean eliminarlas sino comprenderlas desde las dimensiones que pueden emerger en esta relación.

El punto central es la relación de estas dos instancias, de la cual surge la siguiente pregunta orientadora: ¿De qué manera la universidad favorece, obstaculiza o debilita los procesos de formación, de reconocimiento y potenciación de los sujetos educativos en el contexto de las políticas neoliberales colombianas?

Pareciera ser que son pocos los espacios que la universidad le brinda al estudiante para que comparta los ideales durante el proceso de su vida universitaria;

diversos sueños llegan al inicio de cada semestre, diferentes saberes y conocimientos previos, muchos talentos, estilos cognitivos, tipologías familiares, formas de pensamiento divergente, personalidades y culturas. Al parecer los principales temas se centran en la academia, los contenidos curriculares, los estándares de calidad a nivel nacional e internacional, finalmente todo lo que impone la globalización, el neoliberalismo, la mercantilización de la educación; por ello es importante mirar cómo se tiene presente el sujeto educativo como organismo desde su complejidad; es inevitable este tipo de tensiones y la solución no es eliminarlos sino establecer un espacio de negociación y encuentro.

### **3.4 Objetivos**

**3.4.1 Objetivo general.** Indagar la forma como la universidad favorece, obstaculiza o debilita los procesos de formación, de reconocimiento y potenciación de los sujetos educativos en el contexto de las políticas neoliberales colombianas.

**3.4.2 Objetivos específicos.** - Conocer quiénes son los sujetos educativos, cómo llegan y qué espacios tienen en la Educación Superior y de qué forma son apreciados o desvalorados.

- Conocer las lógicas institucionales y la forma como la universidad ante las necesidades y las posibilidades de riqueza del sujeto las atiende o se impone ante ellas.
- Identificar los momentos de encuentro, desencuentro, de relación recíproca, intercambio, equilibrio entre la universidad y los sujetos educativos.
- Analizar el problema de la investigación desde una mirada actual de las políticas educativas de Colombia.

El planteamiento metodológico de la investigación pone de manifiesto una tensión de fijar unos objetivos, no es caer el extremo opuesto de no plantearlos; por el contrario, no se renuncia a ellos, estos son flexibles y están presentes durante todo el proyecto y marcan un posible camino a seguir, y puede ir punteando otros rumbos desde las propias dinámicas de la investigación.

### 3.5 Población, Muestreo y Contexto

**3.5.1 Población y muestreo.** La población elegida para la investigación pertenece al vasto amplio de la educación en Colombia, es así como se tuvo un acercamiento con universidades representantes de la élite, de lo público y de los nuevos modelos universidad – empresa en Bogotá y una universidad indígena de México - Oaxaca. Se realizaron entrevistas a estudiantes que cursaran carreras de ciencias exactas y ciencias sociales y/o humanas y que, de igual forma, estuvieran en primer semestre, mitad de carrera y finalizando. Así mismo se hicieron entrevistas a docentes. La distribución de la muestra es la siguiente:

**Tabla 1. Población**

UNIVERSIDAD	PROGRAMA ACADÉMICO	No. estudiantes	No. Docentes
<b>Externado de Colombia (universidad privada)</b>	Ciencias sociales y humanas	3	2
	Derecho	3	0
<b>Nacional de Colombia (universidad pública)</b>	Ciencias sociales y humanas	3	2
	Ciencias exactas	3	2

<b>Unipanamericana</b> <b>(universidad – empresa)</b>	Ciencias sociales y humanas	3	2
	Ciencias exactas	3	2
<b>UNICEM</b> <b>(universidad indígena)</b>	Desarrollo comunal	2	2
	Comunicación	1	
TOTAL		21	12

La muestra de estudiantes y docente fue a través de un muestreo no probabilístico, ya que la elección de los participantes no dependía de la probabilidad sino de las características de la investigación. Así mismo, se realizó un muestreo por redes, como lo plantea Sampieri (2006) “se identificaban participantes claves y se agregaban a la muestra, se les preguntaba si conocen a otras personas que puedan proporcionar datos más amplios, y una vez obtenidos sus datos, se incluyeron”. (pág. 568)

El carácter de la muestra se es consciente no va a permitir sacar conclusiones de carácter general, pero si va a permitir caminos o interrogantes sobre el problema de investigación. Así mismo, en la investigación cualitativa “el tamaño de la muestra no se fija a priori, sino que se establece un tipo de unidad de análisis y a veces se perfila el número aproximado de casos” (Sampieri, 2006, pág. 385)

**3.5.2 Contexto.** A continuación, se hace una breve descripción de las características de cada universidad que participó en este proyecto de investigación.

La Unipanamericana “es el fruto de una experiencia institucional de servicio al país en la formación de jóvenes para la vida y el trabajo, que inicia el 26 de octubre de 1978 como el Instituto de enseñanza profesional INESPRO”. (Proyecto Educativo Institucional , 2009, pág.

7) Actualmente, es una fundación universitaria, que le apuesta al fortalecimiento de la educación profesional en los ciclos propedéuticos técnico, tecnológico y profesional, con la premisa de buscar la pertinencia para la estructura empresarial del país, las tendencias internacionales, las exigencias disciplinares y la necesidad de una formación integral. Su misión se centra en transformar vidas y empresa. Esto ha estado ligado a la convicción de la universidad, en lo que se conoce como el modelo universidad-empresa, no como un simple slogan, sino como parte integral de su historia institucional; este es un aspecto clave de la labor de Compensar, a cuyo grupo empresarial pertenece la universidad.

La relación con la empresa significa para Unipanamericana en primer lugar la preparación del capital humano que requieren las empresas, con formación en competencias específicas y transversales, que resulten útiles para estas y permitan la adaptación rápida al mundo laboral de los estudiantes, siendo así un modelo basado en un enfoque por competencias.

El Externado de Colombia nació el 15 de febrero de 1886, “desde sus comienzos, ha permitido el estudio y examen libre de las ideas, ha acogido a alumnos de todas las regiones del país, ha practicado el respeto por los credos religiosos e ideologías políticas”. (Universidad Externado de Colombia, s.f., pág. 1)

Es una institución de carácter laico y liberal, su enfoque pluralista le permite tener una postura abierta a diferentes corrientes del pensamiento. Se reconoce como una universidad flexible y abierta para cualquier persona.

Dentro del espíritu liberal que la anima, persigue el ideal de la libertad como derecho inalienable del ser humano; tiene fe en la democracia; lucha por el perfeccionamiento del estado social de derecho en la búsqueda de la igualdad en los planos social y económico y del respeto por los derechos fundamentales.

(Universidad Externado de Colombia, s.f., pág. 4)

El principal interés es la formación integral de sus estudiantes y que aporten a su país de una visión de ciudadanos “profesionales solidarios, auténticos, austeros, dotados con criterio, capaces de resistir la intimidación, enfrentar la corrupción y contribuir al rescate de la dignidad de la patria”. (Universidad Externado de Colombia, 2009, pág. 3). Su modelo pedagógico se fundamenta en los principios de autonomía, la capacidad crítica y reflexiva y habilidades de pensamiento creativo.

La universidad Nacional de Colombia fue “creada en 1867 por medio de la expedición de la Ley 66 del Congreso de la República, como un ente universitario con plena autonomía vinculado al Ministerio de Educación Nacional, con régimen especial, de carácter público y perteneciente al Estado”. (Universidad Nacional de Colombia, s.f, pág. 1).

Su misión como universidad de la nación se centra principalmente en el acceso a la educación superior con equidad, contar con una amplia oferta de programas y formar profesionales competentes y que puedan responder a las necesidades del país.

La universidad Nacional de Colombia como institución pública favorece la articulación de proyectos a nivel nacional y regional, promoviendo sus avances a partir de

la investigación en campos sociales, artísticos, tecnológicos, científicos y filosóficos del país.

Es una universidad que se caracteriza por pensar permanentemente y reflexionar sobre los problemas estructurales del país, esto le permite ser una institución líder y reconocida por sus procesos de investigación y formar líderes en el campo de la ciencia y la tecnología, virtud que permite generar respuestas pertinentes e innovadoras para los retos de nación.

El proyecto Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM) tiene su razón de ser en las propuestas de educación comunitaria, ofrece una propuesta educativa a nivel superior centrada en la reflexión crítica, analítica y propositiva ante las problemáticas de la región. Su fundamento principal es formar profesional que puedan hacer una lectura de las necesidades de su pueblo, construir con ellos y trabajar para y con ellos. Es una propuesta educativa integral basada en un tipo de desarrollo desde la filosofía ayuujk<sup>1</sup> para el desenvolvimiento del humano-pueblo. Tiene un sustento histórico determinado por diferentes maneras de nombrar, pensar, actuar, relacionarse y vivir. “Se trata de un proyecto que sugiere caminos para generar en las comunidades estados de bien vivir, hasta ahora incomprensidos por las lógicas de desarrollo que se han impuesto a las presentes generaciones”. (UNICEM, 2012, pág. 4)

---

<sup>1</sup> Desde la filosofía ayuujk, ëëy'ajtne estar bien juu'käjten vivir. Tres momentos sustentan un estado de bien vivir. Podría entenderse como un pasado, presente, futuro (temporal, horizontal, lineal).

El sentido educativo del proyecto, parte de concebir la educación como un proceso formativo que no se da sólo y desde la escuela institucionalizada, sino de un proceso vivencial, analítico y propositivo. En el pueblo Ayuujk, la educación se concibe en los términos de Wejën-Kajën, significando el sentido profundo de lo que se debe ser y conocer para resolver problemas inmediatos y a largo plazo, con la capacidad de dialogar, de analizar y sintetizar la profundidad del pensamiento colectivo. Esta educación se entiende de manera global, no como un aprendizaje unidireccional o unilineal-vertical, sino a manera de retroalimentación entre el que enseña o apoya en el proceso de aprendizaje-desenredo, a quien recibe desenreda estos conocimientos. (UNICEM, 2012, pág. 33)

La propuesta del proyecto educativo comunal en nivel superior tiene una base filosófica sustentada en “la comunalidad”, este principio le permite dar cuenta de las expresiones del pueblo, su organización desde la reciprocidad, complementariedad y bien común.

La comunalidad es también un eje rector porque la vida de los pueblos se ha regido bajo esta filosofía; la fiesta, el trabajo, el poder, el disfrute colectivo son construcciones colectivas que han permitido generar procesos organizativos en las comunidades y perfilar también estrategias de defensa y posicionamiento frente a una sociedad más amplia. (UNICEM, 2012, pág. 35)

El componente intercultural es de gran importancia en este proyecto educativo, se buscan relaciones incluyentes, equitativas y respetuosas y no se niega la esencia multicultural y multilingüe de Oaxaca.

### **3.6 Diseño Metodológico**

Esta investigación se desarrolló bajo un diseño fenomenológico, que se enfoca en las experiencias singulares y subjetivas de los participantes, bajo el cual se pretende conocer las experiencias, significados y percepciones en la vida universitaria de estudiantes y docentes.

Para la fenomenología la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. La tarea del fenomenólogo, “es apre-hender este proceso de interpretación. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de las personas”. (Taylor & Bogdan, pág. 23).

El investigador estudia el mundo percibido y no un hecho en sí mismo, entiende que la percepción permite el acceso a la vivencia; las preguntas a trabajar se centran sobre el significado íntimo, tratando de develar la esencia de la experiencia.

El énfasis de este diseño se centra sobre lo singular y sobre la experiencia subjetiva; de ahí que se considera que la fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad. (Rodríguez & García, 1996)

Concretamente, el acercamiento fenomenológico se articuló con el método hermenéutico, entendido como el arte de la interpretación a partir del diálogo, complementado en la consideración del contexto histórico-social como aspecto significativo para la comprensión. Schleiermacher (1768-1834).

El inicio de la hermenéutica, según Schleiermacher, arranca de la pregunta ¿cómo una expresión, sea está escrita o hablada, es entendida? la situación propia del entendimiento es la de una relación dialogal, donde hay alguien que habla, que construye una frase para expresar un sentido, y donde hay alguien que escucha. Este último recibe un conjunto de palabras para, súbitamente, a través de un misterioso proceso, adivinar su sentido. (Echeverría, 1997, pág. 219)

Cárcamo (2016) afirma que “la hermenéutica puede ser asumida a través de un método dialéctico que incorpora a texto y lector en un permanente proceso de apertura. En este sentido, el texto ha de ser asumido en el proceso de interpretación de discurso en un permanente siendo.” (p.1). Desde los planteamientos de Zemelman (1994) la realidad debe ser concebida como un proceso inacabado y en constante construcción.

A modo de síntesis, y utilizando las palabras de Ulises Toledo (1997), lo fundamental en la hermenéutica es:

El referente es la existencia y la coexistencia de los otros que se me da externamente, a través de señales sensibles; en función de las cuales y mediante una metodología interpretativa se busca traspasar la barrera exterior sensible de acceder a su interioridad, esto es: a su significado; así queda descrita la esencial actitud frente a las cosas humanas que, condensada en el término griego hermeneuein alude a desentrañar o desvelar" (pág. 205).

Por tanto, en esta investigación, a través de la conversación con estudiantes y docentes, se buscó crear contextos favorables a la negociación interpretativa; no se pretendió registrar información o datos, sino comprender, o sea, lograr construir contextos compartidos de sentido.

### **3.7 Técnicas e Instrumentos**

La técnica, es la conversación reflexiva, esta se constituye principalmente a partir de la comunicación y permite establecer los significados y sentidos de la acción social y la identidad de los sujetos. Es así como durante la investigación, esta conversación no se caracterizaba por tener restricciones conceptuales o categoriales, por el contrario, se genera un espacio de participación espontaneo a partir de los ejes de conversación.

El análisis de la conversación pretende dar cuenta de un proceso secuencial e interrelacionado de condiciones comunicativas, secuencias temáticas, intercambios verbales, intervenciones y actos de habla, que enmarcan y constituyen las posibilidades de significado y sentido de los interlocutores en un contexto específico. (Villalta, 2009, pág. 2)

El instrumento utilizado fueron ejes de conversación, para estudiantes se contó con un guion de 18 campos de interés, que no tenían como objetivo las actividades académicas, sino valorar la subjetividad y la influencia de la universidad en el refuerzo de dicha subjetividad.

Los tópicos se relacionaban con características sociodemográficas, motivaciones de elección de carrera, valoración de sus estudios haciendo una reconstrucción de la historia,

ideas con que se llega a la universidad y las experiencias que ha tenido a lo largo de la vida universitaria, relación con sus docentes y hablar acerca de su cotidianidad y la forma como la universidad lo acoge.

Por otra parte, los ejes de conversación para docente contaron con 16 campos de interés que se orientaban en conocer cómo el docente llega a la universidad, cómo les da lugar a las subjetividades del estudiante y conocer también su experiencia docente. Los ejes giraban en torno a las características generales del docente, planeación institucional, desarrollo curricular de clases y seminarios, acercamiento al estudiante y dinámicas institucionales.

Al ser una conversación solidaria alrededor de estos tópicos, surgían otros elementos que no se tenían contemplados que alimentaban este espacio en torno a los encuentros y desencuentros entre la universidad, el docente y los estudiantes.

### **3.8 Proceso de análisis de datos.**

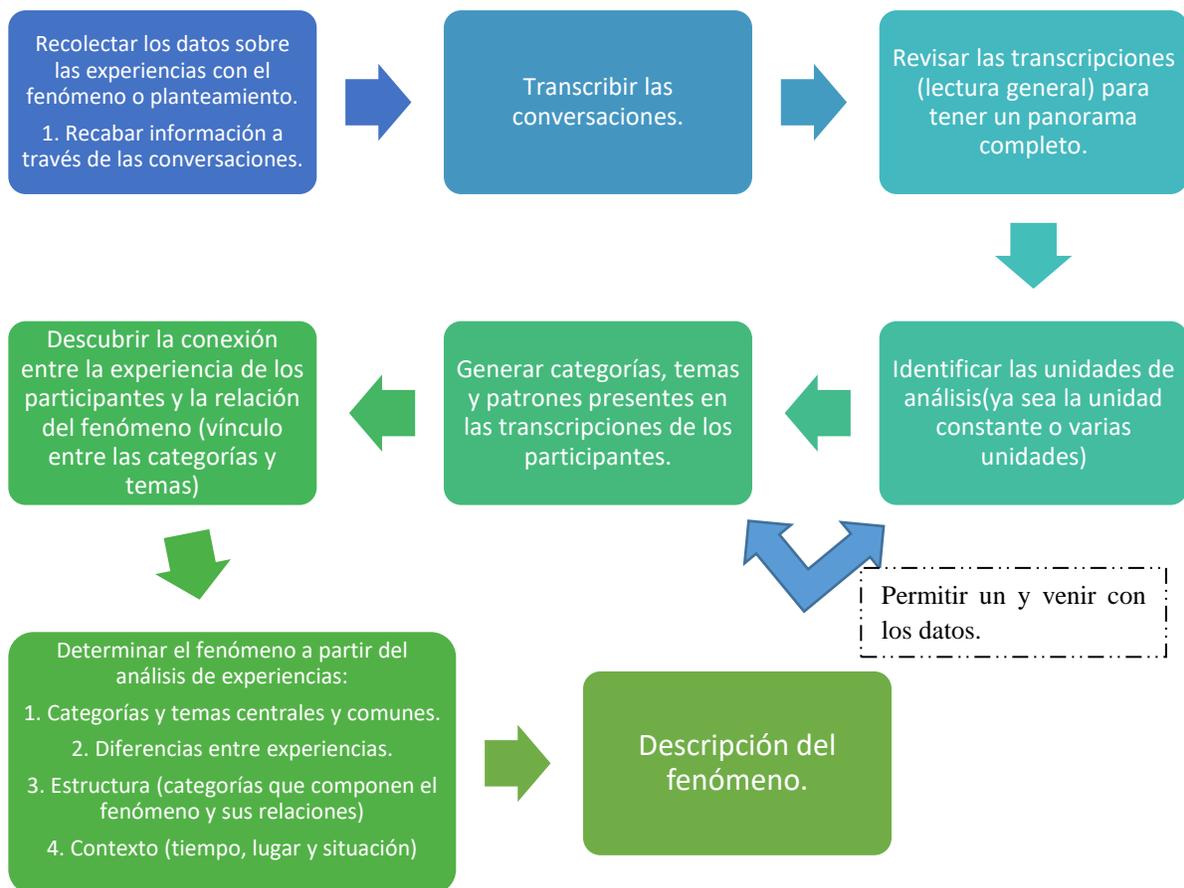
A partir de las conversaciones realizadas con los estudiantes y docentes se llevo a cabo un proceso de análisis de datos, esto se realizó de manera contextual y se centraba en analizar cada testimonio y la relación entre ellos; fue un proceso sistemático, más no rígido.

En este proceso se encontraban similitudes, relaciones entre los testimonios y patrones lo que hacia que este proceso fuera dinámico y permitiera ir y volver a lo recolectado y analizado. “Se trata de un proceso no lineal, resulta sumamente interactivo (vamos y regresamos) y en ocasiones es necesario retornar al campo por más datos enfocados.” (Sampieri, 2006, pág. 422)

Las unidades, son segmentos que surgen de los testimonios, estos son analizados y organizados en un sistema de categorías que guardan una estrecha relación con los datos, estos pueden tener similitudes o diferencias.

A continuación, se presenta un esquema que evidencia el paso a paso en este proceso de análisis, siendo coherente con el diseño fenomenológico planteado en la investigación.

*Figura 1 Proceso de análisis de información en un diseño fenomenológico*



Fuente: Metodología de la investigación. Sampieri. 2014

### **3.9 La Investigación como Experiencia**

Esta investigación tuvo un recorrido que me permitió comprender la realidad de encuentros y desencuentros entre la universidad y los estudiantes. Los proyectos de investigación en su gran mayoría deben manejar un cuerpo teórico, generar discusiones académicas sobre la realidad que se está investigando y no está mal, la teoría es útil; pero la realidad no se agota en lo que ella enuncia, la teoría no es la realidad, sino una modelación abstracta de ella, y nos brinda unas orientaciones que son válidas. Siendo así, durante este ejercicio de investigación la teoría se volvió concreta, en la medida que tenía la experiencia de encuentros con los sujetos y sus discursos, y todo ello me ha enriquecido en una experiencia de co-construcción de conocimiento de carácter en primer lugar humano y no tan solo teórico.

Esta premisa hizo que la investigación no se convirtiera solo en una acción de recolectar datos y de romper el esquema de mirar datos concretos, sino por el contrario, construir desde una mirada del sujeto históricamente situado. Es por esto, que hablamos de fenómenos o acontecimientos, como producto de la mirada del sujeto que construye y no como un producto del dato registrado por parte de un investigador.

A partir de esto, la finalidad del proceso de investigación no ha sido encontrar información que valide o no el problema planteado, por lo contrario, no es restringido y busca evidenciar diferentes matices para comprender las formas en la que se construye. Sin embargo, no fue fácil generar un diálogo conversacional con los estudiantes y docentes, porque los sujetos venían con experiencias previas de participar en una entrevista ya diseñada y responder a una serie de preguntas.

Esta investigación cuenta con elementos básicos de un proyecto como son: enunciar un problema a investigar, plantear objetivos, delimitar un marco teórico, trabajar con una población, aplicar unos instrumentos entre otros; pero, se enriquece en la medida que sean vistos desde la apertura, la complejidad, la problematización, la potencialidad, el cierre y la enunciación. Comprender de esta manera el proceso investigativo me permitió trabajar desde la apropiación la realidad, con la posibilidad de llevar al sujeto a pensar en pequeñas posibilidades de acción, su finalidad era conocer para transformar, no para acumular. Así mismo, se dejó a un lado la concepción de la investigación como proceso sistemático y detallado para convertirse en un proceso de descubrir y de construir con el otro, proceso que no fue fácil porque implica ser flexible y dejar al lado parámetros que ya están establecidos.

Un ejercicio interesante durante el proyecto de investigación fue poder recoger que cosas se llevaban los docentes y estudiantes de las conversaciones. Los sujetos que colaboran con este proyecto al inicio se mostraban como personas que solo suministraban información, a medida que se avanzaba las anécdotas empezaron a tener presencia, hasta llegar a un momento de reflexión, expresado en silencios, gestos no verbales y testimonios concretos de lo que dejaba este espacio de investigación. Se generaron dinámicas de curiosidad, sorpresa y consciencia. Ver las cosas de otra forma, pensar en poder tener otras prácticas en su vida universitaria ya sea desde el rol estudiante o docente. Esta situación, convierte la investigación en una semilla para iniciar procesos de cambio, quizás muy embrionarios, pero marcan una diferencia entre quedarse con la información para el investigador o los anaqueles de las bibliotecas a dejar la duda, asombro y en algunos casos posibles llevar a la acción.

Finalmente, conversar sobre la forma como la institucionalidad da lugar a las subjetividades fue un elemento de impacto para todos los que participamos en ella, porque la institucionalidad es tan rígida, normativa y determinista que es inevitable entrar en parámetros ya definidos y estandarizados dejando a un lado al sujeto; así mismo, para mí como investigadora era sentirme como estudiante de un proceso de postgrado y orientada por las mismas exigencias de una universidad, y aún más, identificada con la forma como mi subjetividad no era tomada en cuenta, que los tiempos, exigencias y lógicas de cómo debería ser una investigación de doctorado ya estaban dadas; aunque quisiera salir de los esquemas dogmáticos de cómo y para qué investigar era pensar que no podía salirme del sistema y debía ser prudente con los planteamientos, pero también coherente con la forma como estoy comprendiendo mi proyecto de investigación. Situación que cada vez me hacía más parte de este proceso investigativo y no como un individuo aislado que observa una realidad que no le toca, por el contrario, sumaba a esta realidad que estoy tratando de comprender y me ha llevado a cambiar mis prácticas como estudiantes, docente y directora de un programa académico de una universidad; en conclusión, me ha aportado como profesional, principalmente en tener presente un punto de encuentro entre las exigencias de la institucionalidad y la voz de los sujetos.

## Cap. 4

### **Resultados con los estudiantes y con los docentes**

Por lo general, la institucionalidad escolar ha sido asumida y muchas veces denunciada como una estructura de poder y de homogenización. Todo ello se percibe más radicalmente todavía en la educación superior, que en nombre del saber académico en algunas ocasiones se contrapone a las necesidades y posibilidades del sujeto educativo, como productor de conocimiento; en muchos casos la institucionalidad, tanto organizativa, legislativa, procesual y metodológica, se construye de manera uniformante, agresiva y casi sutilmente violenta con relación al sujeto.

Las lógicas institucionales priman sobre las personales y pareciera que estos dos sistemas no se conectan. No se trata de sustituir ninguna de ellas, ni decir cuál es la más importante, sino de ver la relación que tienen.

Los resultados que se van a exponer muestran la dinámica de estas dos lógicas y pensamos sean resultados capaces de dar en nuevas aportaciones a la comprensión de esta relación entre institucionalidad y subjetividad, siendo esta una relación compleja que presenta varios matices, algunos contradictorios, otros complementarios y otros conflictivos.

Esos resultados se consideran útiles porque han permitido profundizar y comprender estos diferentes matices que se dan en esta relación; así mismo, han permitido evidenciar que ninguna de estas lógicas prima sobre la otra, en diferentes espacios y momentos una tiene mayor protagonismo, pueden tomar distancia o presentar algún punto de encuentro. Aun así, las subjetividades siguen pasando fuertemente desapercibidas en la

vida universitaria y cuando se tienen presentes es un logro que es muy bien reconocido y valorado por los sujetos.

Aquí se presentan los resultados del análisis de la conversación realizadas a estudiantes y docentes de 3 universidades de Colombia y 1 de México – Oaxaca. De las tres universidades una representa al sector público, otra el privado y la tercera el modelo universidad - empresa; la universidad mexicana es una universidad indígena.

Para la participación en las conversaciones los estudiantes debían cumplir con dos condiciones: primero, que su ubicación semestral fuera al inicio de su carrera, en la mitad o finalizando; y segundo, pertenecieran a programas académicos de ciencias exactas y ciencias sociales o humanas. Los docentes debían pertenecer a los programas ya mencionados. (Ver capítulo metodológico sobre población)

Con las transcripciones de las conversaciones se han identificado ejes analítico-interpretativos y se hizo una elección de testimonios que sustentaran estos ejes. Estos testimonios constituyen una fundamentación interpretativa de los resultados mismos. Por otra parte, han surgido las categorías que me permiten traducir en otro lenguaje el código narrativo de los testimonios, evidenciadas en los diferentes títulos de las distintas categorías. Se hace un análisis interpretativo – hermenéutico valorando el lenguaje del sujeto.

A continuación, se presentan los resultados de los estudiantes y posteriormente los de los docentes.

## 4.1 Complejidad, Dificultad y Desorientación en la Elección de Carrera

En este grupo de resultados se presentan algunos hallazgos de como la elección de carrera de los estudiantes es un momento complejo entre la institucionalidad y la subjetividad.

**4.1.1 Autonomía limitada del sujeto.** La autonomía se entiende como la facultad que tienen las personas para obrar según sus criterios, con independencia; es esta investigación hemos visto que **la autonomía se encuentra limitada por una serie de factores**, puesto que el sujeto no es totalmente autónomo, sino que **también está condicionado** por un conjunto de situaciones externas.

Más específicamente, uno de los resultados es que los estudiantes no se han sentido expuesto a una verdadera y rígida obligación externa; se trata más de una orientación, una influencia, una guía. Al final la decisión bajo la influencia de esos modelos u orientaciones. No es un proceso de imposición dominante, sino de condicionamiento.

Esto se ve claramente en estos testimonios:

*“Yo pienso que influyó mucho los profesores del colegio.” (Ep4)<sup>2</sup>*

*“Yo empecé a estudiar derecho, digamos, por orientación de mis papás.”(Ep6)*

Como se puede apreciar en estos testimonios la connotación semántica de las palabras *“influyó”* y *“orientación”* no es la de una imposición, es decir no niega la

---

<sup>2</sup> Para la comprensión del análisis de los resultados, (E) corresponde a la palabra estudiante; la siguiente letra al tipo de universidad (g: gubernamental), (p: privada), (e: empresa) e (i: indígena) y el número que le sigue, es el consecutivo de número de participantes. Entonces: Eg: Estudiante gubernamental, Ep: Estudiante privada, Ee: Estudiante empresa y Ei: Estudiante indígena.

autonomía del sujeto, pero sí la limita. Evidencia una fuerza de otro sobre el sujeto, de modo que actúe en una cierta dirección.

Esto que se ha dicho se confirma en otros testimonios como:

*“Por parte de lo eclesial fue que vino la parte de pedagogía, porque yo pertenezco a una comunidad cristiana.” (Ee4)*

*“El director nos conocía muy bien desde pequeños y conocía muy bien como era nuestro desarrollo académico y todo eso; él muy sinceramente nos podía dar una perspectiva y nos guiaba mucho; siempre me decía que medicina, y que iba a ser médica.” (Eg2)*

*“Mi hermano es ingeniero electrónico, pero como que él se mete en la parte de los computadores y me llamó la atención”. (Ee1)*

En la elección de carrera, la autonomía del sujeto se ve limitada por esa fuerza del otro, no es una elección que dependa solo de él, sino que se da la participación de otro; ese otro puede ser una institución, como se observa en uno de los testimonio de pertenecer a una comunidad cristiana, o el director de una institución que se convierte en una guía, o un familiar que por su experiencia se convierte en un modelo a seguir. Se podría decir que es una decisión compartida.

En ese sentido debemos pensar que el sujeto nunca es aislado, sino que siempre se coloca en una red de relaciones personales, afectivas, emocionales y por su puesto en los

senderos de la vida; dentro de esta red su autonomía es limitada, pero también alimentada por la intervención, más o menos condicionante, de otros actores, sin los cuales simplemente no se podría dar la experiencia del sujeto.

**4.1.2 El sujeto desorientado y el sujeto interrogante.** Entrar a la universidad es ingresar a un mundo desconocido. Por ello, se generan diversos interrogantes sobre qué puede ser lo mejor, hacia dónde van los intereses o motivaciones. Se sale de un lugar conocido como lo es el colegio y se pone al sujeto en pensarse en la universidad y en cuestionarse en qué es lo que quiere.

Todo ello se evidencia en el siguiente testimonio:

*"Tenía muchas ideas en mi cabeza y a la vez no quería hacer nada... Cuando yo salí del colegio no tenía nada definido, todo me gustaba y nada." (Ee4)*

En este testimonio, cuando se expresa *"nada definido"*, *"todo me gustaba y nada"* el campo semántico es homogéneo y evidencia un estatus de incertidumbre, un sujeto que se encuentra atrapado en el deseo de querer tomar una decisión, pero a la vez no saber. Siente que no cuenta con los elementos necesarios.

Esto se confirma en otros testimonios:

*"Al recién salir de once, uno es muy novato en esos temas; uno dice ya salí del once ¿ahora qué hago? Entonces uno empieza a decir: a mí me gusta tal cosa, me gusta dibujar o las matemáticas. Entonces, uno empieza a cuestionar esas cosas. En mi caso no sabía*

*que estudiar. La mayoría de veces cuando me preguntaban si quería estudiar no sabía; decía que cosas relacionadas con sistemas, pero la verdad no la tenía muy clara...” (Ee5)*

*“Cuando salí del colegio no tenía muy específico el interés, no sabía si era realmente la carrera de biología o era otra.” (Ei1)*

*“La verdad... uno a 16 o 15 años, pues... tampoco tiene muchas luces de que quiere uno para la vida. Entonces, digamos que fue una decisión muy difícil y digamos que fue por descarte.” (Ep6)*

Salir del colegio es una situación que pone al sujeto a pensar en cuál es el camino que debe seguir; empieza a surgir un cuestionamiento a partir de una lista de chequeo de sus gustos y habilidades; por otra parte, el sujeto se siente muy joven y que requeriría una experiencia mayor para este tipo de decisiones. La elección de la carrera se percibe como algo relevante para su vida y el no tener una respuesta clara genera desorientación. Cuando se expresa “¿ahora qué hago?”, “no sabía si realmente era la carrera”, “fue una decisión muy difícil” evidencia un campo semántico que reafirma esta dificultad en la toma de decisiones.

Cuando se afirma “por descarte” muestra como la elección de carrera puede ser una decisión residual, esto implica, que después de descartar todo, no es lo que se quiere, pero es lo menos peor.

Esta decisión es un proceso complejo, que presenta vulnerabilidades como la desorientación y la indecisión; sin embargo, en esta elección se presenta otra dinámica, que se caracteriza por enfrentar esa incertidumbre, haciendo que el sujeto sea dinámico, y ante sus cuestionamientos o dudas se genere en él un movimiento hacia la búsqueda de información, ya sea en relación con otros o a través de un medio de comunicación. El sujeto encuentra herramientas de conocimiento, que le brindan mayor seguridad para tomar esta decisión.

Ello se observa en los siguientes testimonios:

*“Empecé hacer preguntas seriamente y empecé a buscar y la que más me llamó la atención fue geología.” (Eg4)*

*“Me puse a investigar, varias conversaciones con compañeros, con personas de trabajo social y pues me decidí.” (Ep3)*

En estos testimonios la palabra “*seriamente*” evidencia como el sujeto toma una actitud de reflexión, responsabilidad y rigor para tomar una decisión con mayor seguridad.

Estos otros testimonios lo corroboran:

*“Revisé hasta donde llegaba cada carrera y me incliné más por ingeniería.” (Ee3)*

*“Pues no tenía clara la carrera...entonces averigüé por internet universidades y carrera que tuviera química y decidí.” (Eg5)*

*“Me gustaban las ciencias políticas o algo así, pero revisé bien el pensum, y me di cuenta que esa parte yo la quería y me gustó.” (Ep2)*

Los anteriores testimonios reflejan que el sujeto, ante la duda empieza a cuestionarse y esto lo lleva a movilizarse y a salir de la incertidumbre, como se observa en las palabras *“decidí”, “me incliné”, “me di cuenta que esa parte yo la quería”*. Ese sujeto interrogante permite que su elección de carrera esté fundamentada por algo que le dé sentido y llene esos vacíos que siente tener.

La toma decisión de carrera se evidencia como un proceso complejo en donde interviene múltiples actores, situaciones y condiciones con dificultades del sujeto mismo.

**4.1.3 Afirmación del sujeto VS Negación del sujeto.** En este proceso de elección de carrera, otra manifestación que se presenta es un sujeto que afirma su subjetividad desde sus intereses y afinidades con unas temáticas específicas o experiencias de vida. En la medida que el sujeto reafirma sus deseos no se genera ninguna confusión en esta decisión, como se ve en los siguientes testimonios:

*“Me remonto al colegio y siempre estuvo en mi cabeza, no fue algo que saliera y me pusiera a pensar, porque ya sabía, y tenía en mi cabeza lo que quería estudiar...siempre la tuve en la cabeza.” (Ep5)*

*“Recuerdo que yo siempre quise estudiar medicina, veo en la medicina esa oportunidad de interactuar con las personas y ayudarle...en el colegio siempre era medicina.” (Eg3)*

En estos testimonios las palabras *“siempre quise”*, *“siempre estuvo en mi cabeza”* son una forma de evidenciar que algunos sujetos van construyendo unos ideales y los van proyectando a lo largo de su vida.

Situación que se confirma en los siguientes testimonios:

*“En el colegio siempre fui afín a las carreras de ciencias sociales, humanas y tuve la posibilidad en el colegio de tener un énfasis en humanas.” (Ep2)*

*“Mi elección nunca fue entre varias carreras, desde séptimo yo supe realmente lo que quería ser...” (Eg1)*

*“Me inscribí en un curso de química y quedé enganchada con la química... y dije medicina no...apenas entré a un laboratorio fue una sensación extraña, como de que uno pertenece ahí, fue muy bonito.” (Eg6)*

*“Apenas salí del colegio el deseo fue más por ingeniería de sistemas.” (Ee1)*

Cuando el sujeto puede darle lugar a su subjetividad, se crea una situación que facilita esta elección de carrera; cuando se observan testimonios como: *“siempre fue afín”*,

“yo supe lo que quería ser”, “uno pertenece ahí”, “el deseo fue”; es una red léxica que hace énfasis y da prioridad al yo del sujeto, priman sus deseos, motivaciones y reafirma lo que quiere hacer y ser.

Por otra parte, también se observa, en otros casos, la negación del sujeto: un sujeto que abandona sus intereses. La renuncia a sus anhelos es una sumisión del sujeto y da lugar a que otros puedan opinar y en algunos casos decidir, y se termina haciendo cosas por agradar o cumplir expectativas de otros.

Estos testimonios lo evidencian:

*“Me gustaba diseño, pero opté por ingeniería de sistemas...tenía más opciones laborales, pero me gustaba diseño.” (Ee3)*

*“Cuando terminé mi bachillerato yo sí quería estudiar, pero mis papás dijeron ¡no! eso es mucho gasto...ellos me decían vete a trabajar y nos mandas dinero, ellos no confiaban en mi estudio.” (Ei3)*

Las expresiones “*me gustaba, pero*”, “*yo sí quería estudiar, pero*”, ponen de manifiesto como el deseo del sujeto es aplazado por otra situación que pareciera tener más fuerza que la propia elección de la persona.

#### **4.2 Los Factores Determinantes: Oferta Académica, Prestigio Institucional, Facilidad Económica y Necesidades del Mundo Laboral**

La decisión del sujeto no solo es de qué carrera cursar, sino también en qué universidad, y al hablar de universidades se observa como actualmente entre ellas compiten para captar el mayor número de estudiantes. De esta forma se empiezan a dar diferentes

ofertas para diferentes tipos de estudiantes; cada institución identifica y divulga sus ejes diferenciales y sus estrategias de publicidad le permiten capturas diversos estudiantes.

Los estudiantes, cuando están preguntándose qué estudiar, revisan la oferta de las universidades y lo que cada institución ofrece son elementos influyentes y tenidos en cuenta por el sujeto, en el momento de tomar la decisión.

Así se observa en los siguientes testimonios:

*“Miré el pensum de las universidades que están aquí en Bogotá, de lo que ofrecen, los campos de acción, hacia donde se especializan y esta universidad tiene una propuesta que a mi modo de ver es bastante rica, me agrada, me parece atractiva.”*  
(Ep1)

*"Por el pensum que maneja, pues era la única conocida que maneja los ciclos propedéuticos." (Ee3)*

*“Me gustó porque cumplía el mismo plan de estudio, la misma cantidad de créditos, en un año menos que la otra, entonces dije, me suena.” (Ee4)*

En las expresiones de los anteriores testimonios “*lo que ofrecen*”, “*era la única conocida que manejaba*”, “*un año menos que la otra*” hacen ver como la elección de universidad, está centrada en un comparativo de servicios entre las universidades, en estos testimonios los intereses del sujeto se trasladan a las situaciones externas o elementos que les puedan ofrecer la educación.

Esto se confirma en estos testimonios:

*“Entro a la facultad, me reciben y me cuenta todo sobre la carrera, me dicen que es una carrera interdisciplinaria, como se dividen los ciclos y camino por la universidad me enamoro de la universidad, sobre todo de la ideología laica, libre pensadora; librarse de esos dogmas, para un investigador social, es una cosa absolutamente importante.” (Ep3)*

*“Empecé a mirar otras universidades y empecé a empaparme del tema, de la universidad, del pensum y a ver lo que me gustaba y pues me llamó la atención.” (Ee2)*

Es así, que la elección de la universidad está en gran medida movilizada por las ofertas de cada institución y la extrema variedad de motivaciones como eje central y la forma como cada una de ellas le da un valor a la formación del sujeto.

Por otra parte, el estatus y prestigio institucionales son otras variables de gran importancia para el sujeto en el momento de elegir una universidad. El posicionamiento social y académico pareciera que le asegurara al sujeto un mejor futuro y le diera firmeza en su elección.

Esto se observa en estos testimonios:

*“Todo abogado de cualquier parte del país, tiene el sueño de estudiar en el Externado, si es abogado... porque de alguna manera es la mejor del país; entonces mis padres, aunque ellos no son externalistas, pues ellos dijeron... si va a ser abogada, pues que seas la mejor y ahí se eligió el Externado.” (Ep6)*

*“Por el prestigio que tiene la universidad en el país.” (Eg3)*

*“La Nacional es la mejor universidad del país...siempre me han dicho que los profesionales son muy buenos y pues estudiando uno allá se nota la diferencia.” (Eg4)*

Este prestigio que tienen las universidades está enfocado en su reputación, logros y recorrido que han alcanzado en el tiempo, y ante esta lógica, el sujeto se siente influenciado y refiere un grado de aceptación e interés para involucrarse con ellas, buscando una forma de protección para un mejor futuro.

Por otra parte, el factor económico es otro elemento que se tiene presente en la elección de la universidad y la carrera; el sujeto puede tener claro su interés y motivación, pero el dinero es una variable que hace que sus anhelos estén sujetos a sus posibilidades económicas.

Esto se ve en estos testimonios:

*“Pensando en la cuestión económica...influyó bastante.” (Eg1)*

*“Obviamente iba hacer la Nacional, por accesibilidad económica.” (Eg2)*

Las aspiraciones del sujeto pueden ser otras, orientarse hacia otras instituciones de educación superior o en otros programas académicos; sin embargo, estas limitaciones económicas hacen que los intereses del sujeto pasen a un segundo plano y se elija desde lo económico.

Esto se ratifica en los siguientes testimonios:

*"Yo no quería estudiar en la Nacional, quería los Andes, eso es todo espectacular, eso es super play, me presenté a los Andes, aplicando una beca porque económicamente era imposible, pero no... en la primera fase me sacaron... lloré toda una tarde, me dio muy duro."(Ep2)*

*"Era mucho dinero para cubrir... mi papá... Entonces, me incliné por la Nacional...era más barato estudiar acá, que no en una universidad privada."(Eg5)*

El factor económico se antepone ante los intereses y motivaciones del sujeto. El sujeto puede tener una proyección de cómo se ve en el futuro, inspirarse por sus deseos, pero prima una educación pensada en unos beneficios monetarios y esto genera una mayor fuerza que orienta esta decisión. Por otra, se evidencia que un otro (familia, amigo, colegio) hace apreciaciones de la pertinencia de esa elección, también en términos de estatus social y económico y de la forma como le va a brindar un mejor futuro.

Esto se ratifica en los siguientes testimonios:

*"Las ciencias sociales no son vistas como carreras prometedoras en término de lo económico; entonces, digamos que las personas y amigos me decían que lo debía pensar, porque la universidad como tal es de las más costosa del mercado estudiantil y me decían no es prometedor, no es una inversión que vale la pena." (Ep1)*

*“Yo trabaje en una notaría y allá los abogados me decían ¿cómo, derecho? Todo el mundo es abogado, ¿que usted no va a conseguir trabajo, estudie una ingeniería esa es la que está dando dinero.” (Ep5)*

*“En el colegio sí me decían, que eso para que servía, que para que iba a estudiar esa vaina, que los científicos aquí en Colombia no servían para nada.” (Eg6)*

En los testimonios anteriores las expresiones *“una inversión”*, *“es la que está dando dinero”* y *“no servían para nada”* delatan como el ámbito educativo esta enunciado desde lo económico y no desde lo pedagógico.

Los anteriores testimonios permiten ver como el sujeto piensa el inicio de su vida universitaria en términos mercantilistas y de inversión, la valoración que hace el sujeto es de ganar dinero, obtener éxito social y poder, se elige una carrera por su demanda y posicionamiento, en contraposición con sus intereses formativos; de igual forma las apreciaciones de otros continúan por esa línea, donde la elección de carrera se ve como un producto que se debe elegir porque garantiza un estatus económico y social.

Finalmente, las demandas del contexto laboral tienen una gran influencia en esta decisión. El sujeto pone en conversación esas exigencias con sus deseos y motivaciones, dando en muchos casos una preferencia a las necesidades laborales y desde allí, considera cómo tener un futuro con mejores opciones de crecimiento y posicionamiento.

Ello se observa en los siguientes testimonios:

*“En las investigaciones que yo hago, veo que la ingeniería de telecomunicaciones, pues no está tan demandada y que es muy solicitada por las empresas.” (Ee1)*

*“Me encuentro en una empresa de telecomunicaciones trabajando y el campo laboral me da más opciones.” (Ee3)*

En lo anterior, se puede observar que el principal interés es poder dar respuesta a una necesidad externa como es la empresa, y no se hace énfasis en sus intereses personales; solo se percibe como una mejor opción para el crecimiento laboral.

Esto se puede ratificar en los siguientes testimonios:

*“Quise estudiar algo administrativo, inicié con algo técnico en asistencia administrativa, era algo para el trabajo, pero no me encantaba y con esto conseguí trabajo.” (Ee4)*

*" Me dieron ganas de estudiar ciencias políticas, porque la política me gusta mucho, pero siendo realista, las ciencias políticas en Colombia como profesión no es muy viable, porque si no eres político y no te aceptan en una ONG, no puedes ser muy importante.” (Ep4)*

Es así, como las necesidades del sujeto parecieran que se invisibilizan, porque es más importante garantizar mejores oportunidades de ingreso al mundo laboral. El sujeto se convierte en una pieza que debe estar actualizada en sus conocimientos y que solo es útil en la medida que encaja con lo que está en pleno auge em el ámbito económico.

#### **4.3 Marcas que Marcan en el Colegio y en Otros Contextos**

La experiencia que el sujeto ha construido en el colegio está dada por las prácticas desarrolladas en cada espacio académico o de su cotidianidad y relaciones significativas con sus compañeros y docentes. Esto le permite ir cimentando un camino acerca de lo que quisiera ser en un futuro y va alimentando sus gustos y motivaciones. Cuando el sujeto empieza a cuestionarse qué carrera quisiera elegir, lo vivido toma fuerza y es uno de sus principales criterios en el momento de su elección.

Esto se observa en los siguientes testimonios:

*"Realmente fue lo del colegio, no tengo ningún familiar ingeniero, no conocí a nadie que me haya metido en ese cuento; entonces, es más lo que hice en el colegio que me encaminó e hizo que me llamara la atención."(Ee1)*

*"Me acordé que un profesor en el colegio me dijo porque no se mete de profesor de inglés; a mí me había ido muy bien en todo esto del inglés cuando estaba en el colegio, me acordé de esas palabras del profesor de inglés." (Ee5)*

El sujeto evoca recuerdos gratificantes de su experiencia de colegio, situaciones que en su momento fueron placenteras y le permitían identificarse con sus intereses y habilidades; dentro de este terreno conocido y seguro el sujeto elige con mayor seguridad.

Estos otros testimonios lo evidencian:

*"Fue en el colegio donde desarrollé esa parte de diseño e ingeniería, y fui desarrollando habilidades, el colegio no tenía un énfasis, eran clases especiales de diseño, durante 3 años y fortalecimiento en mantenimiento de computadores en 2 años."(Ee3)*

*"Desde que yo era muy pequeña y estaba en el colegio, yo tenía mucha empatía con los niños, yo recuerdo que mi trabajo del colegio era de temas sociales, la violencia social, donde quería hacer mis prácticas era en el ICBF, entonces siempre he tenido esa línea."*

*(Ee4)*

Estas experiencias le permiten al sujeto tener un punto de partida y un criterio establecido frente a lo que desea para un futuro; la incertidumbre que se puede generar ante lo desconocido ya no se presenta en la misma intensidad y se vuelve una experiencia significativa en la medida que adquiere el valor de seguridad que el sujeto necesita.

Aunque lo vivido en el colegio sea de gran importancia para el sujeto y delimite un posible camino, las experiencias que el sujeto vive con su familia, amigos, grupos de interés o pasatiempos son muy diversas. También pueden influenciar sus opciones académicas. El sujeto se encuentra ante diversas sollicitaciones, sus experiencias son

múltiples y solo elige aquella opción que produce mayor resonancia en él, con la cual se siente identificado, motivado y emocionado.

Esta conexión de sus experiencias de vida con su elección de carrera no es una situación de la que el sujeto este **totalmente consciente**, se habla de ello cuando se cuestiona qué situaciones cree que pudieron pasar en su vida que se conectan con la elección de la carrera que hoy cursa. Cuando se conversa sobre esto, el sujeto hace énfasis en esas experiencias significativas, que va más allá de lo vivido, es una marca que lo ha marcado.

Este resultado evidencia como esta investigación no se centra en la extracción de ideas, por el contrario, se da una co-construcción del conocimiento y el sujeto como participante no solo comparte sus experiencias como un dato, por el contrario, este proceso le permite conocer de sí mismo.

Las experiencias que se dan al interior de la familia, ese compartir diario, las anécdotas del día a día, la historia de vida de los padres, hacen que en el sujeto empiece a encontrar una afinidad que de alguna manera se conecta con su identidad y le permite delimitar algunos intereses por algunas carreras profesionales.

Como se ratifica en estos testimonios:

*"A mi papá le gusta mucho la astronomía y pues me mostraba los programas y los artículos que hablan de eso y me empezó a gustar, a interesar, pues mi hermana también con su biología me decía cosas."(Eg4)*

*"Mi mamá trabaja en bienestar familiar y ella toda su vida ha sido muy sobreprotectora y vivimos solo las dos; cuando yo era muy pequeña ella me llevaba a su*

*trabajo y ella tomaba las declaraciones a chicos habitantes de calle; entonces yo creo que escuchando historias...historia de calle, niños de mi edad que ya metían y robaban, que mataban. Yo crecí mucho en ese ambiente de bienestar familiar y yo hice allá mis prácticas del colegio y pues mi mamá ha trabajado toda la vida allá, todo esto influyó mucho en la elección.” (Ep3)*

*“Eso es algo bonito en cierta medida, cuando yo empecé a interesarme por ir a la biblioteca mi mamá también me acompañaba, yo iba con ella.” (Eg1)*

Los anteriores testimonios, ponen de manifiesto la gran participación que tienen las experiencias vividas al interior del sistema familiar, en el momento en que el sujeto elige su carrera profesional; no existe una conversación o indicación directa en la familia sobre qué estudiar, esto se da en la cotidianidad, en el compartir y en las relaciones de sentido que se van tejiendo. En otras palabras, la influencia se da en la forma de la emulación.

No solo las experiencias de familia tienen relevancia en este proceso; cualquier experiencia que el sujeto viva y le permita orientar sus gustos y motivaciones son situaciones válidas, que asumen un papel importante en esta decisión.

Como se ve en los siguientes testimonios:

*“Lo que pasa es que yo tengo una afinidad religiosa, yo soy cristiana... he tenido una participación activa dentro de mi iglesia y hemos llevado como obras sociales y trabajo con personas vulneradas.” (Ep1)*

*"En once fui personero, digamos que era un paso de querer el derecho, porque la personería tenía que abogar por mis compañeros, defender las cosas, ser la persona que está ahí al tanto, esto me motivó que derecho fuera la carrera." (Ep5)*

*"Yo solía ver no frecuentemente, pero si este canal Discovery Health, muchos programas de medicina, sala de urgencia y me llamaba la atención y ver ese médico me llamó la atención, yo creo que eso fue lo que más influyó." (Eg3)*

Las experiencias en el sujeto dejan una marca que tiene un valor por sí misma y van más allá de lo vivido y en este proceso de decidir qué estudiar son indispensables, no es tan cierto que solo las exigencias y presiones de medio externo influyen, las vivencias del sujeto también tienen su lugar.

#### **4.4 En la Elección de la Carrera, el Apoyo de la Familia Moviliza o Paraliza**

El estudiante en su elección de la carrera profesional no se encuentra solo; sus amigos, familia y compañeros de colegio son espacios relacionales donde él puede encontrar aprobación o descalificación acerca de su decisión. En estos resultados, el sujeto principalmente cuenta con el sostén de la familia, situación que le permite reafirmar su elección y tener mayor seguridad.

Ello se observa en testimonios como:

*"Recibí el apoyo de mi familia, un apoyo total, no se presentó ninguna objeción, su apoyo fue total." (Ee1)*

*“No tuve problemas, porque sentí el apoyo de mi familia.” (Ee3)*

*“Mi mamá me apoya desde el principio, que, si era lo que había elegido, ella me apoyaba en un 100%.” (Ee2)*

En la medida que el sujeto encuentra en su familia una aceptación de su elección, elección que en la mayoría de los casos no se tiene clara, el sujeto se ratifica a sí mismo y experimenta un estado de tranquilidad, como se evidencia en las frases de los testimonios *“no se presentó ninguna objeción”, “no tuve problemas”*.

Lo anterior, se confirma en otros testimonios como:

*“Todos me apoyaron, fue apoyo full y además, en mi familia ser la primera persona que puede acceder a la universidad es un esfuerzo muy grande.” (Eg2)*

*“Pues recibí todo el apoyo, mi papá se alegró mucho y en general todos los integrantes de mi familia.” (Eg5)*

En el sistema familiar se descargan de tensiones y preocupaciones; al mismo tiempo es una fuente de motivación y ánimo; en la medida que el sujeto se sintoniza con su familia, se generan estados de alegría, satisfacción y orgullo para los diferentes miembros.

Por otra parte, cuando la familia apoya al sujeto en sus decisiones, le está otorgando responsabilidad de sus acciones, lo hace responsable no solo de que elige, sino lo responsabiliza de su elección y le exige que pueda dar lo mejor de sí.

Esto se ratifica en los siguientes testimonios:

*“Mi familia, mi mamá, mi papá todo el tiempo, ellos siempre me apoyan, si eso es lo que quieres hacer, que lo hagas... Mi papá como mi mamá, en todo momento... estudie lo que usted quiera, no estudie porque su mamá es psicóloga y su papá es abogado, no, nada, lo que usted quiera estudiar, que sea algo que le guste, que quiera hacer, no lo haga por obligación ni porque le va a dar plata, sino de verdad porque usted quiere eso.” (Eg3)*

*“Mi familia siempre me ha dicho que lo que quiera estudiar pues que lo estudie, mi hermana como también estudia una ciencia me dijo, pues si eso es lo que quiere, pues chévere.” (Eg4)*

*“En la casa siempre han dicho como: estudien lo que quieran, porque es lo que van a hacer todo el resto de vida.” (Eg6)*

*“Mi papá siempre fue un apoyo, zapatero a tus zapatos, y si vas a ser zapatero el mejor, entonces fue como una motivación, mis papás me decían algo que le guste, pero sea el mejor.” (Ep4)*

En estos testimonios las frases “no lo hagas por obligación, ni porque le va a dar plata”, “estudie lo que quiera, pero sea el mejor” y “es lo que van a hacer el resto de vida”, hacen ver como el sujeto no desaparece, al contrario, se empodera dando prioridad a sus gustos, motivaciones, tiene libertad para elegir y hacerse cargo de sí mismo; en palabras de Zemelman (2006), un “sujeto erguido”(pág. 120), dignidad de estar siendo un sujeto constructor.

Como se ha mencionado, el apoyo que brinda la familia es primordial en la toma de decisiones y en la medida, que sea efectivo le permite al sujeto ubicarse y elegir; sin embargo, en este transcurso también se presenta otro tipo de apoyo, al que denomino enmascarado. Enmascarado porque se dice apoyar, pero desde las expresiones dadas se apoya desde lo que para se piensa oportuno para el hijo; pareciera que el no estar de acuerdo con la decisión del sujeto, es por querer protegerlo de un futuro no promisorio y orientarlo, o hasta obligarlo a optar por una elección que pueda garantizar unas mejores oportunidades para el futuro.

Es así donde las decisiones del sujeto se ven limitadas por las opiniones o apoyos económicos de su familia, situación que hace que el sujeto se encuentre atado por otro y no logre decidir por sí.

Ello se observa en los siguientes testimonios:

*“ Mi papá dice ¡no! se opone, entonces empieza con todo su discurso que me voy a morir de hambre, que nunca voy a tener un trabajo estable, que mejor estudie una administración o derecho; y él me dice, yo te pago lo que tú quieras, menos una humanidad o unas artes, pero no te voy alcahuetear eso, y me acuerdo mucho que él me dice: lo que yo voy hacer contigo es una inversión, entonces eso se tiene que ver retribuido*

*en ti, pero más adelante, entonces yo no voy a botar la plata para que estudies por hobby y después te arrepientas." (Ep3)*

*"Lo primero fue en ¿en eso vas a encontrar trabajo?, mi papá es maestro y dice pues, busca una carrera que sí te deje dinero, para sustentarte, pero yo en ese momento no pensaba en eso sinceramente." (Ei2)*

En las expresiones "yo te pago lo que tú quieras, menos una humanidad o unas artes", "yo no voy a botar la plata para que estudies por hobby", "lo que voy a hacer contigo es una inversión", y "busca una carrera que si te deje dinero", se configura un campo semántico homogéneo que evidencia una visión utilitarista del para qué estudiar y se ignora por completo los anhelos, sueños o motivaciones que pueda tener el sujeto. Finalmente, es una postura impositiva que anula al sujeto y prima esa relación de poder, que paraliza.

En todos los casos surge un importante resultado y es que el sujeto no es solo al momento de decidir la carrera, sino que esta decisión emerge como resultado de una red de influencias que, lo dejen o no lo dejen libre constituyen el trasfondo en el cual se materializa la decisión final.

#### **4.5 La Línea de Tiempo entre un Antes y un Después: Horizonte de Expectativas y Confrontación con la Realidad Institucional**

El sujeto cuando va a ingresar a la universidad construye unos imaginarios de lo que esperaba encontrar desde su rol como estudiante, así mismo, estos ideales se confrontan con

la realidad del día a día. Es así, como a continuación se presentan sus expectativas y la forma como ahora son percibidas a partir de su experiencia.

**4.5.1 ¿Sujetos vacíos?** El sujeto siempre trae consigo toda una historia, acompañada de experiencias, conocimientos, emociones y anécdotas. Es imposible pensar que, cuando un sujeto llega a la universidad, ingrese vacío, sin conocimientos previos o sin historias que compartir. Aun así, cuando se conversa con los jóvenes, ellos consideran que no traen nada significativo para el inicio de su vida universitaria, y que lo que se trae es lo vivido en el colegio, haciendo una valoración escasa, pobre y que no aporta al desarrollo de la vida universitaria.

Esto se observa en los siguientes testimonios:

*"Solo lo que el colegio me brindó, cuando empecé a estudiar la ingeniería, algunas cosas me sirvieron, como algunos términos y teorías." (Ee1)*

*"Pues las bases del colegio fueron en sistemas, y fueron poco tenidas en cuenta en la universidad." (Ee2)*

*"Los conocimientos del colegio, no más." (Ee5)*

El sujeto desconoce todo lo que ha construido a lo largo de su vida, sus relaciones familiares, personales, con sus pares; al hablar sobre lo que traen de afuera lo primero y único que se referencia es su experiencia de colegio, anulando todas sus otras prácticas de vida. Sin embargo, la apreciación del colegio no es tan amplia y detallada, es un lugar vacío, que pareciera no dejó nada.

Esto se ratifica en los siguientes testimonios:

*“No, solo del colegio.” (Ee6)*

*“No solo lo del colegio y un curso de inglés que había hecho aparte.” (Eg6)*

*“Nada, solo lo del colegio.” (Ep2)*

*“No, solo lo del colegio, nada más.” (Ei1)*

*“Mmmm... las cosas que aprendí del colegio.” (Ei3)*

En estos testimonios la palabra “no” y “nada” son recurrentes y a su vez están anulando las otras dimensiones del sujeto. Aun así, al parecer estos conocimientos que se traían del colegio tampoco son valorados por la universidad, se consideran poco útiles, poco pertinentes y no aportan a los nuevos conocimientos y exigencias que implicaba el inicio de una carrera universitaria.

Parece que son los mismos sujetos los que llegan con parámetros internos que desvalorizan su propia subjetividad.

#### 4.5.2 Renuncia del cultivo de las artes y el deporte por las lógicas

**institucionales.** El sujeto no solo trae experiencias de conocimiento, trae consigo prácticas deportivas, de arte, musicales y diversas manifestaciones culturales que hacen parte de su identidad y le permiten identificarse en un grupo. Cuando se ingresa a la vida universitaria el sujeto debe renunciar a estos espacios, por las exigencias académicas; priman las lógicas institucionales y se debe responder a los requerimientos de la universidad.

Esto se ve en estos testimonios:

*"Sí, canto y toco dos instrumentos...nunca los desarrollé allá, las materias relacionadas con esto se cruzaban con mis horarios de estudio o laborales." (Ee6)*

*"Mi familia es deportista y la verdad lo hice hasta mitad de once, ya cuando se vino lo del ICFES y todo eso, paré y no lo volví a retomar. Era patinadora de alto rendimiento, y cuando llego a la universidad no lo retomo, para nada. No creo, que le interese a la universidad que yo era deportista." (Eg2)*

En la vida universitaria no existen espacios para conocer quiénes son nuestros estudiantes o conocer cuáles son sus hobbies; el mayor interés se centra en cuanto saben y con qué competencias cuentan para asumir los retos académicos. Los sujetos pueden llegar con experiencias valiosas, no necesariamente relacionadas con la vida académica, pero la universidad no las acoge, las ignora y en la dinámica del día a día, estas habilidades se van perdiendo.

Esto se observa en estos testimonios:

*"Yo toco guitarra, toco bajo, juego futbol y baloncesto...pues no sé, hay cursos para mejorar, pero, no me interesan. Yo ahorita entré a un equipo de futbol, pero el tiempo no me da, por el estudio y el trabajo." (Eg4)*

*"Lo hice en el colegio y lo que adquirí fue la música, estaba en la sinfónica; la universidad no acogió nada de esto, porque de pronto la universidad es tan exigente."*  
(Ep4)

Las exigencias de la universidad se centran en la producción de conocimiento, haciendo que el sujeto empiece a dejar paulatinamente estas cosas que hacen parte de su vida (deporte, música, arte) y empiece a ceder parte de sí.

Con todo ello no se trata de decir que la ingeniería tendría que volverse música o que la administración literatura. Solamente se abre un interrogante sobre el hecho de que se invisibiliza y se hace muda toda una riqueza de saberes que los sujetos traen consigo y que desaparecen frente a una institucionalidad que en muchos casos aparece como incapaz de abrirse al dialogo.

**4.5.3 Miedo a lo desconocido.** El sujeto cuando ingresa a la universidad trae las experiencias del colegio. Este ha sido un espacio cerrado, donde priman el control, la supervisión; las relaciones con los docentes y directivos son de mayor cercanía y existe una comunicación directa con su familia. Enfrentarse ingresar a la universidad, es ingresar a un universo en gran medida diferente, y ello genera toda una serie de emociones de inquietud; el miedo es una emoción protagonista, como reacción a lo desconocido, puede el sujeto sentirse amenazado por las dinámicas propias de la institucionalidad.

Esto se ve claramente en estos testimonios:

*“Estaba como nerviosa, porque es un cambio muy grande que pases del colegio a la universidad, entonces yo pensaba como van a hacer los parciales, como van a ser los profesores, como va a cambiar todo, uno viene de un colegio donde todo es con los padres, entrega de boletines, muy amable los profesores, en la universidad uno se imagina que todo esto va a cambiar; entonces lo que yo tenía al principio fueron más nervios.” (Eg5)*

*“Vienes de un colegio y más privado, tú estás en una burbuja, no conoces el mundo y en una universidad pública te dicen vas a ver capuchos, vas a ver drogas, vas a conocer el mundo, va a haber un choque con el mundo y si tú no estás adaptado, entonces es un problema que te va a impactar mucho.” (Eg1)*

*“Bueno, yo tenía muchos nervios, entrar a la universidad iba a hacer difícil.”(Ep4)*

Las expresiones “*un cambio muy grande*”, “*va a cambiar todo*”, “*vas a conocer el mundo*” muestran como en el sujeto, cuando pasa de lo conocido a lo desconocido, se genera un conflicto, maximizando lo preocupación por lo que puede encontrar. Por otra parte, este miedo está influenciada por otro (persona – institución) y se empieza a cimentar la idea de lo difícil que puede llegar hacer esta nueva experiencia, logrando que el sujeto experimente miedo antes de llegar a vivir esta realidad.

Lo anterior se reafirma en los siguientes testimonios:

*"Cuando uno entra aquí entra como primípara, entra como estando en otro mundo y esperando cómo va a hacer el choque y a ver cómo hacer eso; además en inducción no falta quien le mete a una terapia de este no sabe en lo que se metió, corra de una vez, una entra con miedo."(Ep4)*

*"Que no me toquen tantos paros para que no me vayan a cancelar ningún semestre, pero de pronto como ¡huy! voy a ver a algún capucho, las papas bombas y esas vainas, pues que tristemente es lo que más se da a conocer."(Eg2)*

Cuando el estudiante ingresa a la universidad pareciera que este sentimiento de miedo desapareciera, no se expresa con frecuencia; sin embargo sí se reconoce que las exigencias, las rutinas y relaciones que se generan son diferentes a lo que se traía del colegio, situación que pone al sujeto a que asuma su vida académica con mayor responsabilidad y se generen cambios en sus prácticas, permitiendo que se adapte a los

retos de la universidad y ese miedo que se generaba por la incertidumbre de que podía encontrar, se transforme en acciones para responder a esas nuevas demandas.

Los siguientes testimonios lo evidencian:

*"Todo es de constancia y disciplina, que vayas a los parciales, que estudies, que entres a clase, que tomes tus apuntes, que estudies, se ven los resultados."(Eg5)*

*"Es una universidad muy buena, exigente, se vive lo que yo pensaba, entonces me tuve que adaptar a la exigencia académica porque yo me gradúe de un colegio distrital y me tocó dedicarme a estudiar, estar en la biblioteca hasta 8 o 9 de la noche todos los días."(Ep5)*

*"Recuerdo que la primera clase el lunes a las 7 de la mañana, era un profesor... entró siendo muy estricto, muy rígido... entonces, uno se siente como una aquí una matazón, pues sí, es duro, pero es mucho el miedo que le infunden a uno también."(Ep4)*

El sujeto se va adaptando a las dinámicas institucionales y habituando a las múltiples circunstancias y condiciones de su entorno, situación que permite que el miedo que experimentaba al inicio tome otro sentido y genere alternativas para acomodarse. Así mismo, el sujeto parece que ya trae interiorizado los mecanismos de dominio que trae la vida universitaria y ya da por hecho que la universidad es difícil y se debe renunciar a diferentes situaciones de la vida.

**4.5.4 La pedantería docente.** Los docentes tienen gran protagonismo al inicio de la vida universitaria; el estudiante espera encontrar profesionales poseedores de un conocimiento específico, con habilidades para transmitirlo y con la expectativa de poder tener una relación de cercanía. Los sujetos asumen que su proceso de aprendizaje está en las manos de los docentes, que ellos son los expertos y las únicas personas de las que pueden aprender.

Esto se evidencia en los siguientes testimonios:

*"Pensaba en los profesores, que son lo máximo de lo máximo, los doctores más reconocidos, entonces llego con eso de, ¡wow! voy a conocer todas esas eminencias!".(Eg2)*

*"Esperaba encontrar docentes con un amplio conocimiento en el tema, con altas capacidades de dar, enseñar todos sus conocimientos y que los transmitieran muy bien."*  
(Ee1)

*"Pensaba encontrar buenos docentes." (Ee2)*

En la expectativa de encontrar un docente que es reconocido y que tenga un amplio conocimiento, el aprendizaje parece que se adjudica solamente al profesor y el sujeto no se percibe como pieza fundamental en este proceso de construcción bidireccional. Al considerar un docente que tiene el poder del conocimiento, el estudiante espera que sean docentes amigables, cercanos y humildes con su conocimiento.

Esto se observa en los siguientes testimonios:

*"Yo creía que los docentes iban a ser un poco más amigos de los alumnos, igual que en el colegio, uno tiene una cercanía y una relación mucha más cercana entre profesor y estudiante." (Ep6)*

*"Tenía como la idea que me iba encontrar con profesores que iban a ser muy sobrados." (Eg6)*

El docente adquiere un protagonismo importante en lo que el sujeto espera encontrar en la universidad y está considerado como aquella persona que es poseedora del conocimiento y por tal razón debe estar muy bien preparado para que pueda cumplir con estas expectativas.

Al transcurrir el tiempo en la universidad, esta expectativa de contar con un docente preparado, con cierta experiencia y conocimiento determinado se empieza a transformar en la decepción frente a un docente que no aporta lo suficiente, no brinda un acompañamiento propicio que evidencie que le importa el aprendizaje de sus estudiantes; los estudiantes se enfrentan docentes que dictan las clases por dictarlas, profesionales que llegan a una clase y generan temor por su actitud o forma de enseñar, docentes que expresan cierto grado de superioridad por su formación académica o consideran que son unas eminencias en su campo profesional y exigen una relación de respeto y distancia.

Todo ello no favorece un clima favorable al dialogo y a una relación de reciprocidad con los sujetos.

Lo anterior lo confirman los siguientes testimonios:

*"Pues, realmente algunos docentes no llenaron mi expectativa como tal; siento que se podría aportar mucho más, lo que uno aprende, lo aprende laboralmente más que en la universidad... pero hay docentes que no dan ese acompañamiento, se limitan a dar lo que tienen que dar y si aprendió pues bien y sí no también, no dan un acompañamiento óptimo, no les interesa, dan la materia y no les interesa que los estudiantes aprendan."(Ee2)*

*"En la universidad el profesor es el magistrado, el Dios, el doctor; de hecho, al profesor no se le dice profesor, se le dice doctor, entonces digamos que eso me sorprendió un poco, porque yo no tenía esa expectativa de mis profesores; acá son personas totalmente ajenas que puedes encontrártelas mil veces en la vida y no lo van a reconocer a uno."(Ep6)*

Las expresiones en los testimonios “no dan ese acompañamiento”, “no les interesa que los estudiantes aprendan”, “es mucho el miedo que le infunden a uno”, “el Dios, el doctor, de hecho, al profesor no se le dice profesor, se le dice doctor” evidencian como para algunos docentes no es significativo el sujeto que tiene al frente y lo único importante es transmitir una serie de conocimientos y que cada estudiante lo asimile a su manera. Es una relación vertical, que no humaniza al sujeto y se prioriza la posición dominante determinada por el docente.

Esta indiferencia llega a tal punto que el sujeto tampoco existe en su identidad física, el docente tampoco lo reconoce, esta sensación de no ser reconocido, individuado, es como no tener un nombre y evidentemente es algo que el sujeto le duele. Como se observa en la expresión *“puedes encontrártelas mil veces en la vida y no lo van a reconocer a uno.”*

**4.5.5 Decepción con relación a vida social en la universidad.** El sujeto cuando ya ha definido qué carrera y en qué universidad estudiar, empieza a construir una serie de expectativas sobre lo que cree va a encontrar en la vida universitaria; es así, como su principal interés se centra en construir relaciones sociales, donde podrá compartir, conocer a otros y tener un lugar de esparcimiento.

Esto se observa en los siguientes testimonios:

*“Tener otros espacios personales, amigos, rumba.” (Ep3)*

*“Ir a un lugar muy grande, conocer gente y aprender varias cosas.” (Ei1)*

*“Conocer más gente, irse de pinta, irse de vacaciones a alguna parte.” (Ei3)*

*“Yo creo que esperaba mucho más tiempo libre, esperaba tener una vida social más activa.” (Ep6)*

Los conceptos asociados a la vida universitaria como responsabilidades académicas, cumplimiento, horarios y conocimiento no están tan presentes, lo primordial es encontrar un espacio de relacionamiento. La red semántica *“amigos”*, *“rumba”*, *“conocer gente”*, *“vacaciones”* hace ver como el sujeto cuando se piensa

como estudiante universitario, se centra principalmente en tener una vida social activa.

Lo anterior se afirma en los siguientes testimonios:

*"No pues, la verdad me la imaginaba muy diferente, me la imaginaba como no sé, estar con los amigos, hacer trabajos, reunirse, hacer pasatiempo con los compañeros." (Ee2)*

*"Pues yo pensaba que iba ser como en el colegio, con más espacio de conocerse y compartir en la universidad." (Ee3)*

*"De libertad, nuevas personas, nuevo ambiente, de todo un poco porque las verdades en el colegio ya se conocían, en la universidad relacionarse con nueva gente, establecer una nueva relación y obviamente uno se imagina el descontrol y ese tipo de cosas." (Ep2)*

*"En cuanto a lo social me imaginaba que como uno está en la universidad y no están los papás, en fin, pues vas a salir con tus amigos." (Eg5)*

El sujeto espera encontrar en la universidad un lugar sin restricciones, su interés principal es ser con otros, ampliar sus redes sociales y vivir nuevas experiencias. Cuando el sujeto se piensa como estudiante universitario, compara su experiencia de colegio y desea

vivir cosas diferentes y espera tener mayor autonomía. Sin embargo, las exigencias académicas hacen que esto pase a un segundo plano.

Por otra parte, las lógicas institucionales están determinadas y su principal énfasis es dar respuesta a las necesidades de la academia, el sujeto reconoce que es un lugar para estudiar y que se debe tener cierta disciplina, sin embargo, se hace un llamado a poder contar con un escenario vivo, que está formado de subjetividades y deben ser tenidas en cuenta.

Ello se observa en el siguiente testimonio:

*“Yo sé que desde el primer día que pisé la universidad yo sabía que venía a estudiar, yo creo que también hay una parte humana que se debe desarrollar, nosotros no solo somos máquina de conocimientos, no solo estamos para los concursos académicos, yo creo que hizo falta esa parte humana.”(Ep6)*

**4.5.6 La vida académica: un espacio absorbente.** El estudiante manifiesta la que vida universitaria es una experiencia de alta exigencia, de dificultades académicas y siente que estudiar lo pone en una situación de displacer, donde las otras esferas de su vida (familia, amigos y trabajo) no tienen lugar o deben esperar.

Así se observa en los siguientes testimonios:

*“Algo que me agota demasiado, que me consumía, que iba acabar con mi vida.” (Ee4)*

*“No es un paseo, esto es otra cosa; sí, hay un grado de dificultad mayor del que se presentaba en el colegio.” (Eg1)*

*“Yo desde un principio decía que la vida universitaria era carga académica... yo sí decía desde un principio... a la universidad se viene...es a estudiar, a investigar y a estudiar mucho, a ser juicioso en general... era un aspecto académico lo que yo tenía.” (Ep6)*

La red léxica “*acabar con mi vida*”, “*no es un paseo*”, “*se viene a estudiar*” indica como el sujeto percibe la educación superior como un ámbito donde no se puede perder tiempo, tiene una finalidad puntual, la exigencia debe estar presente, lleva al aislamiento y consume al ser humano.

Esto se ratifica en los siguientes testimonios:

*“Los maestros nos decían: échete ganas, porque va a estar más difícil y allí es más pesado; nos criaron con esa mentalidad. ” (Ei2)*

*“Es de mucha dedicación, de estar en una biblioteca, si yo en el colegio fui a una biblioteca fue accidental, acá tu permaneces en la biblioteca o en un espacio reservado para estudiar. ” (Ep5)*

La esfera social, personal y emocional no son concebidas por el sujeto cuando se piensa como estudiante universitario, es una experiencia netamente académica.

**4.5.7 Una experiencia reconocida desde el deseo por aprender.** Sin embargo, lo que hemos visto en el párrafo anterior no representa una situación uniforme ni homogénea. Hay otros aspectos que emergen de los testimonios que parecen indicar la existencia de espacios de movimiento y presencia del sujeto mismo. Por ejemplo, en este descubrirse en la vida universitaria, el sujeto también valora esta experiencia desde el privilegio, la oportunidad y la exclusividad que goza al poder ingresar a una universidad. Esta experiencia se vuelve para él significativa, en la medida que considera va a aprender lo que él quiere y no es una imposición de contenidos por cumplir unos requisitos académicos.

Así indican los siguientes testimonios:

*"Ser estudiante universitario es como tener una oportunidad y un privilegio de aprender y desarrollar habilidades sobre un campo o materia que tú quieres. " (Ep5)*

*"Significa una oportunidad, porque creo, que desde que soy estudiante, estoy formando mi carácter como persona y trabajadora social. " (Ep1)*

Hay entonces situaciones en las cuales el sujeto, cuando se piensa como estudiante universitario, se visualiza como responsable de su aprendizaje y del futuro que está empezando a construir. Él espera superar la experiencia que trae del colegio y asume el estudio como aquello que le permitirá definir el camino a seguir y que toda esta trayectoria académica que vivirá se dará por sus propios intereses y motivaciones.

Esto lo ratifica el siguiente testimonio:

*"Tener más responsabilidad frente a los actos que uno toma, frente al tema de ser coherente con lo que uno está haciendo y va a ser a futuro."(Ep3)*

En estos casos el sujeto siente que tiene la capacidad de elegir, de hacer lo que quiere con relación a su aprendizaje y que esto tendrá un retorno en su vida y lo invita a tener una postura responsable frente a sus acciones.

Conocer lo que se desconoce es una gran fuente de motivación para el sujeto; el interés se centra en ampliar sus conocimientos, compartir con otros y entender cómo esos aprendizajes que va adquiriendo van forjando su camino profesional.

Estos testimonios lo evidencian:

*"Tenía muchas ganas de conocer el mundo de las ciencias humanas, estaba con ganas de entrar a debates, muchas, muchas ganas de conocer del trabajo social...al principio todo es disciplinar, ves economía, historia, filosofía y yo quería entrar de una a mi primera clase de trabajo social."(Ep3)*

*"La expectativa de comerme el mundo, de voy a ser una excelente abogada, voy a hacer la mejor, voy a sacarme 5 en todo, voy a ser juiciosa, esa es mi expectativa comerme el mundo, comerme la universidad, y ser excelente en todo...esa era como mi expectativa."(Ep6)*

*"Con las expectativas de adquirir nuevos conocimientos. " (Ee1)*

La red semántica “*ganas de conocer el mundo*”, “*entrar de una*”, “*comerme el mundo*”, “*comerme la universidad*”, “*ser excelente en todo*” devela como el sujeto tiene unas expectativas que desborda una emoción desenfrenada. Surge el interrogante si esas emociones tan intensas se mantienen o cómo se transforman a lo largo de la vida universitaria.

Lo que se evidencia en algunos testimonios es que los estudiantes reconocen como la universidad brinda diferentes herramientas para ampliar el conocimiento, sin embargo, estas expresiones no tienen la misma fuerza emocional que si se evidenciaban cuando expresaban su expectativa de ingreso a la universidad.

Esto se observa en los siguientes testimonios:

*"Lo que más me gustó fueron la preparación de las clases, existía autonomía y conocimiento..."(Ee4)*

*"Por el momento la universidad ha sido un buen campo para desarrollar mis habilidades y conocimientos como tal."(Ee5)*

*"Se cumplió lo interdisciplinar todo, más de lo que pensé...se cumplió un buen contenido de las materias." (Ep2)*

**4.5.8 Una carrera que se debe cursar para construir futuro.** El sujeto considera que la universidad es el primer camino que empieza a trazarse para construir su futuro y que debe ser asumida con responsabilidad y exigencia para poder cumplirla. Pareciera que el sujeto en sus otras experiencias de vida, ya sean académicas o personales no se hubiese cuestionado sobre su futuro, y más que cuestionarse, no tenía ningún grado de significancia para considerar que eran prácticas valiosas en su construcción de proyecto de vida.

Así lo indican los siguientes testimonios:

*"Ser estudiante universitario es querer ser alguien en la vida, si quieres llegar a ser alguien no importa la carrera o tener su título, es lo que lo se hace cada día y querer su carrera y esforzarte a la meta, que es terminar." (Ee3)*

*"Más allá de ser alguien educativo, por así decirlo de formación profesional, es como, buscar un camino para llegar hacer alguien más, más allá de yo soy Sergio, es no ser solo profesional, es cumplir una función social, llámemelo así, desde el rol que uno elige." (Eg3)*

*"Para mí, es el inicio de lo que uno va a hacer en el futuro, lo que uno eligió para cumplir un papel en la sociedad y es el inicio de tu vida laboral, profesional, es un campo de la responsabilidad, de muchos cambios en todo sentido." (Ep2)*

Las expresiones “*ser alguien en la vida*”, “*buscar un camino para llegar hacer alguien*”, “*inicio de lo que uno va a hacer*” reflejan como para el sujeto iniciar vida universitaria es una experiencia que le ayuda a ratificar en él su identidad y le otorga un rol protagónico para su vida, pareciera que es consciente que sus acciones deben ser de responsabilidad y vocación, de esta forma garantiza un futuro exitoso.

Lo anterior se observa también en estos testimonios:

*"Primero que todo es tener responsabilidad tanto académica como personal, porque digamos en lo académico estás estudiando lo que va a ser tu futuro, lo que a ti te gusta o lo que decidí hacer en mi vida, es algo definitivo y es a lo que te vas a dedicar..." (Eg5)*

*"El estudiante universitario debe enfocarse en lo que quiere, tiene que enfocarse en cómo se ve en un futuro, no se puede perder tiempo, el tiempo es muy valioso como para perderlo en temas de escoger una carrera que no le gusta o desistir en un momento." (Ee1)*

*"Pues al terminar la carrera, ser profesionista se trata de difundir la información de lo que se haya aprendido, que el conocimiento se refleje en la comunidad, de cómo puedes apoyar a la familia que se encuentran en condiciones de necesidades y tú que puedas aportar para crear algún grupo." (Ei1)*

Así mismo, las voces “*tener responsabilidad*”, “*no se puede perder el tiempo*”, “*enfocarse en lo que se quiere*”, “*cumplir una función social*”, “*cumplir un papel en la sociedad*” y “*el conocimiento se refleje en la comunidad*” muestra como el sujeto valora esta experiencia y a su vez empieza asumir una postura de corresponsabilidad para con su país y se piensa no solo como estudiante sino también como un sujeto que puede aportar a la sociedad.

**4.5.9 Renuncia a la subjetividad.** Por otra parte, el ser estudiante implica dejar a un lado algunos intereses, pasatiempo y relaciones, para poder responder a las exigencias del sistema educativo; aun así, el sujeto está dispuesto a renunciar una parte de si, esto se relaciona con la posibilidad de tener un mejor futuro.

Así se observa en los siguientes testimonios:

*“Es un reto la verdad, porque pues el trabajo es una jornada laboral muy extensa o le toca a uno madrugar mucho y después dirigirse a la universidad en el horario nocturno, y también dar lo mejor allí; la universidad es todo un reto que uno está dispuesto asumir para progresar en la vida.” (Ee2)*

*“Creo que debe ser una persona dispuesta a deshumanizarse para volverse un estudiante; uno como estudiante no se puede enfermar, no se puede entusar, muchas veces no hay ni tiempo para actividades culturales básicas, por la carga académica. Tiene que ser una persona que esté dispuesta a dejarlo todo por la academia durante 5 años.” (Ep3)*

Las expresiones “*es todo un reto*”, “*una persona dispuesta a deshumanizarse*”, “*dejarlo todo*” son voces que expresan una radicalidad que son evidentes en la tónica lingüística y hacen ver que la vida de estudiante es igual al sacrificio, se plantea un punto extremo donde se debe abandonar las otras esferas de la vida para poder responder a las exigencias académicas.

Otro testimonio que evidencia esta situación es:

*"(El estudiante) es una persona que no duerme, pero a pesar que no duerme y no tiene tiempo, malgasta el tiempo muchas veces, es una persona que tiene muchos amigos, es una persona que le toca trasnochar bastante, que le toca estudiar un montón, que tiene libertades pero esas mismas libertades son igual de bastantes y de altas que las exigencias que implica estar en la universidad, es decir en el colegio se tienen menos libertad pero es menos exigente; la diferencia y lo que hace el universitario es que tiene muchas más libertades pero tiene una carga académica mucho más alta a la vez." (Ep6)*

El anterior testimonio es importante analizar la expresión “*tiene libertades, pero esas mismas libertades son igual de bastantes y de altas que las exigencias*”, esta voz del estudiante pone de manifiesto una contradicción entre libertad y exigencia; el estudiante considera que la universidad es un lugar menos restrictivo, pero choca con unas altas exigencias académicas. La relación entre sujeto e institución universitaria están en conflicto, el sujeto se identifica con la libertad y la institución con las exigencias, es así, que el sujeto puede sentir que es una libertad inútil.

Las exigencias de la vida universitaria comprimen al sujeto, las necesidades académicas están por encima de las situaciones que se le puedan presentar a nivel personal, laboral, social y familiar. Las lógicas institucionales en su gran mayoría no tienen un punto de encuentro frente a estas realidades, los reglamentos y normas ya están establecidos y favorecen el orden académico e institucional. Es así, como los estudiantes en muchas ocasiones deben renunciar a sus subjetividades, y si no se renuncian se ignoran.

**4.5.10 Un espacio para la búsqueda de la autonomía y la responsabilidad.** Sin embargo, la relación entre la institucionalidad universitaria y el sujeto educativo es también contradictoria. Si por un lado comprime la subjetividad, por otro lado, es también un espacio en donde el sujeto encuentra caminos de mayor autonomía y de mayor responsabilidad. La dinámica que se genera en este espacio es de supervisión; la relación con los padres está más determinada desde el autoritarismo y el control y lo que ha experimentado en su proceso de aprendizaje, es que algo impuesto y a veces sin sentido, porque no comprende que le puede aportar en su vida presente y futura. En cambio, la experiencia universitaria le genera algunas veces al sujeto alguna un sentido de responsabilidad con su aprendizaje y con el manejo que pueda tener de su tiempo, relaciones y espacios. De alguna manera él siente que debe asumir todo este proceso auto responsabilizándose, ya que no cuenta ni con la presión ni con la presión de ninguna persona que le diga que está bien o mal.

Ello se observa en testimonios como estos:

*"Es tener sentido de pertenencia, se deja a un lado el relajo del colegio, de saber que no se tiene mucha responsabilidad; aquí en la universidad se toma más madurez, más compromiso con las acciones." (Ee1)*

*"Aprender a ser autónomo, ¡es muy difícil el cambio!, es aprender a ser autónomo, aprender a entender que es un ser psicosocial, o sea, aprender a ver como tu carrera se relaciona con muchas otras cosas del mundo, creo eso, y de qué le puedes dar a los demás a través de la carrera." (Eg2)*

*"Es ir a estudiar a la universidad, querer ir porque la universidad no te dice nada, no es como el colegio que tienes que ir y salir a cierta hora, si tú te quieres quedar te quedas, es una persona que quiere ir aprender." (Eg4)*

Las expresiones “*se deja a un lado el relajo*”, “*se toma más madurez*”, “*es muy difícil el cambio*”, demuestran como el sujeto reconoce que debe enfrentar algunos cambios que la vida universitaria le exige y que son necesarios para asumir la vida universitaria.

El sujeto siente que en sus manos está la posibilidad de hacer de su vida académica una historia diferente, que, si en algún momento las cosas estaban restringidas o determinadas, ahora es su responsabilidad de qué elige, cómo lo asume, y cómo lo aprende.

Esto lo ratifican los siguientes testimonios:

*“En cuanto a lo personal es más que todo en la autonomía y en la personalidad, o sea, en la universidad tú estás prácticamente solo, entonces no hay como coordinador, no van a ver entrega de boletines, uno debe ser autónomo, a la vez que*

*uno está solo, uno debe tener personalidad a cosas que te pueden proponer como amistades, en cuanto a que debes asistir a tus clases y si no asistes a tus clases nadie te va a decir nada, pero todo va ser resultado de lo que tu sembraste." (Eg5)*

*"Es mucha independencia y disciplina, uno mismo maneja sus tiempos, sus responsabilidades, creo que esa es la diferencia a un estudiante de colegio." (Eg6)*

*"No sé, fue un cambio fuerte, porque allá te decían has esto y has esto y si no lo cumples repruebas y ya llegué acá y pues me dijeron no hay reglas, no hay nada, es tu decisión si quieres aprender o no, eso en parte me gustó y en parte no, como que ya no te sostienen, te acostumbras a que alguien te va a regañar, y te tienen que exigir y aquí como que andas divagando y de repente te vas dando cuenta que tienes que ser independiente y tienes que salir por tu propia cuenta." (Ei2)*

En estos testimonios las expresiones “uno debe ser autónomo, a la vez que uno está solo”, “es mucha independencia y disciplina”, “no hay reglas, no hay nada...eso en parte me gustó y en parte no” evidencian un juego de emociones del sujeto reflejando una ambivalencia emocional. Las experiencias de la vida universitaria le permite al sujeto ir construyendo esa autonomía que requiere para asumir la universidad, sin embargo, en ese camino experimenta situaciones contradictorias que no le permiten definir si es de su completo agrado o no, pero finalmente son vivencias que valora como útiles para crecer como persona y se convierten en todo un reto para el sujeto, donde él debe re-inventarse y responder a las exigencias que le trae este entorno, convirtiéndose en un sujeto creador, crítico, autónomo y responsable.

## 4.6 ¿Qué Hay más Allá de lo Académico?

En la vida universitaria existen otros espacios fuera de los académicos, pero estos son limitados o las realidades institucionales no son coherentes con este tipo de ofertas culturales o deportivas; así mismo, en la gran mayoría de los casos se pasan por alto las necesidades personales de los estudiantes. La academia tiene una gran fuerza y protagonismo, y a esto se le suma una estructura rígida y normativa como lo es la universidad. Como se ve en los siguientes resultados.

**4.6.1 La difuminación de los otros espacios extra- académicos.** En la vida universitaria priman las actividades académicas; sin embargo, se ofrecen espacios denominados extra- académicos centrados en el deporte, el tiempo libre, las relaciones sociales, el bienestar y la formación humana. Las variedades de estas actividades varían en cada institución educativa y en su gran mayoría dependen de bienestar universitario.

Los estudiantes reconocen y valoran estos espacios, pero sienten que no pueden participar ni aprovechar de sus bondades por las obligaciones académicas, siendo más difícil aún, para aquellos estudiantes que laboran y estudian.

Así se observa en estos testimonios:

*“Pues hay cursos intersemestrales y deportivos, pero de verdad, como te cuento, no hay tiempo y no he participado.” (Ee1)*

*"Que yo sepa las lúdicas, futbol, baloncesto... no he participado, se cruzaban con mi horario laboral." (Ee6)*

*"Varias actividades culturales y deportivas...No tengo tiempo para participar."(Eg3)*

El sujeto considera que su principal y casi exclusiva tarea en la vida universitaria es responder a las necesidades académicas, que se requiere disciplina y concentración en todo lo relacionado con su formación; es así como las lógicas academicistas priman y no permiten que el sujeto participe de estos espacios, para que contribuyan a su formación integral.

Esto lo confirman estos testimonios:

*"Pues mucho baile, gimnasio, deportes, ajedrez, un montón de cosas...no hay tiempo porque hay reseñas para todo, y en los huecos ese tiempo lo utilizas para hacer las reseñas; una vez estuve en danza, pero no, no hay tiempo." (Ep3)*

*"Todo lo que tenga que ver con deportes, es como un amplio campo de bienestar, todo ese tipo de cosas, también hay cursos de artes, fotografías, danza, rumba, ajedrez, cuenteros.... nunca he participado, una vez fui a una clase de fotografía y no seguí...porque tengo otras prioridades y para eso también se necesita dedicación, es como otra clase." (Ep2)*

*"Te ofrecen muchísimas, digamos gimnasio, muchos deportes... no he participado, porque no me queda tiempo, hay compañeros que tienen unas reglas de tiempo diferente, pero a mí no me queda tiempo para meterme."(Ep5)*

Aunque la universidad defina algunos espacios diferentes a la academia y efectivamente los ofrezca, no existe una coherencia entre esa oferta y las realidades de los estudiantes. La red semántica devela “no hay tiempo”, “tengo otras prioridades”, “no me queda tiempo” muestra como las exigencias de lo que implica ser estudiante limita la participación del sujeto en otros espacios.

Esto se corrobora en los siguientes testimonios:

*“La universidad siempre hace muchas actividades; el problema es que los horarios se cruzan con los horarios que manejamos, nosotros no elegimos nuestros horarios, ni las materias, nos dan un horario definido en todo el año; entonces la universidad sí brinda muchas actividades a todos los estudiantes, pero no todas, digamos, se pueden realizar o son coherentes con el horario.”(Ep6)*

*"Ellos en la inducción le dicen a uno, tu eres un ser psicosocial y no eres solo estudio, no eres solo academia, eres música, arte y te brindamos todas esas habilidades, la otra es que uno no las busca, no participo porque en los primeros semestres es el miedo a que nada te puede distraer, de que te fuera ir mal, uno piensa que de pronto uno no puede*

*hacer nada aparte, porque te puede ir mal en la parte académica, te quedas con eso."*

*(Eg2)*

Los testimonios anteriores reflejan que la universidad es consciente que el sujeto no debe ser solo académico y esto se observa cuando la institucionalidad le expresa al sujeto *"tú eres un ser psicosocial y no eres solo estudio"* pero esa consciencia no tiene viabilidad, ya que todo lo que se organiza esta en función de las actividades académicas y estas siguen siendo su eje central, como lo ratifica el testimonio *"el problema es que los horarios se cruzan con los horarios que manejamos, nosotros no elegimos nuestros horarios"*. La institución no logra concretar esa consciencia, ya cuenta con el armazón de la programación de horarios y de actividades académicas y este es muy pesado, se ven aprisionados por esa organización que es muy difícil de modificar.

Espacios diferentes a la academia sí se ofrecen, pero no todos los estudiantes los pueden aprovechar, la gran mayoría al no poder participar, consideran que la universidad no ofrece nada diferente a lo académico.

Sin embargo, para algunos estudiantes hay unos espacios vivos, aunque la gran mayoría de estudiantes no pueden participar de estos espacios extra académicos, los que sí pueden participar consideran que su mayor aporte se centra en la oportunidad de conocer a otros y de salir de las exigencias académicas.

Testimonio, como estos lo afirman:

*"Me ofrece actividades como las electivas que son culturales, deportivas... esto me permite conocer personas, conocer el ambiente con mis compañeros fuera del aula de clase en actividades extracurriculares. Conocerlos es lo que más me ha aportado." (Ee2)*

*"Torneos relacionado con el bienestar universitario...esto le ayuda un poco a distanciar todo ese pensamiento académico que a veces resulta un poco pesado."(Ee5)*

*"Huyy, pues hay muchos grupos de deportes femeninos y masculinos, un montón también para aprender otras lenguas, a veces en la biblioteca ofrecen grupos para ver películas... me aporta en descansar un rato, a conocer otras personas." (Eg6)*

De esta forma la vida universitaria toma otro rumbo, es un espacio vivo, donde el sujeto valora la importancia de vivir otras experiencias que involucran a otros, a fortalecer sus habilidades personales y salir de la rutina académica.

Esto se ve claramente en estos testimonios:

*"En lo poco que he participado pienso que a veces hay que hacer amistades y pasar buenos ratos porque de eso se trata la vida de disfrutar...la universidad no es solo estudio, también es un espacio para hacer amigos, para crecer como persona, espiritualmente, no solo académicamente, para trabajar en equipo, aprender a compartir y a construirse uno en grupo." (Ep6)*

*"Híjole, creo que me ha dado mucho, una mi autoestima estaba muy baja, creo que igual participar frente a las personas no era lo mío y ahorita puedo hablar y platicar y no criticar si no evaluar y participar dentro de la asamblea, porque muchas veces participas en la asamblea y te levantas y todo el mundo te mira y ya no sabes que decir y nuevamente*

*te sientas, pero actualmente, yo si he participado y la gente me empieza a ver como ese personaje importante, creo que eso me ha motivado." (Ei39)*

Las expresiones “*crecer como persona*”, “*a construirse uno en grupo*”, “*me ha dado mucho...mi autoestima estaba muy baja... ahorita puedo hablar y platicar y no criticar si no evaluar y participar*” ratifican como la vida universitaria trasciende el espacio del conocimiento, siendo la dimensión humana que la es más valorada como proceso de aprendizaje, es probable que lo más valiosos sea conversar con otros, reír, hacerse preguntas de la vida, conocer personas y discutir.

**4.6.2 El sujeto invisible sufriendo una presencia estática.** Las lógicas institucionales se desarrollan alrededor de las exigencias académicas requeridas por el sistema educativo, algunos de estos requerimientos son: contar con los mejores docentes y dedicación exclusiva, estar a la vanguardia en temas de tecnología e innovación educativa y tener altos estándares en temas de investigación. Esto está bien, porque responden a su razón de ser, la academia. Sin embargo, estas estructuras toman vida gracias a los sujetos que están en ellas, sujetos que no solo son proveedores de sus servicios y compradores de sus ofertas de conocimiento, son personas que llegan con una historia, expectativas e intereses. En el momento de indagar a los estudiantes hasta dónde la universidad se interesa por sus subjetividades, los sujetos consideran que ellos no son tenidos en cuenta y que no importa que sucede en sus vidas, el único interés es que se respondan a las exigencias del ámbito académico.

Lo anterior se ratifica en los siguientes testimonios:

*"Pues, casi no, nos apoyan en cuestión de estudio por ejemplo vayan mirando donde quieren seguir estudiando o donde quieren ir, cosas así, más en lo académico y dicen no se cual sean sus problemas personales, entendemos que hay problemas, pero igual tenemos que considerar un poco más la escuela." (Ei2)*

*"Siento que no me tiene en cuenta...Es que ellos se enfocan mucho en la clase, solamente lo que pasa en la clase, de ahí para allá uno trata de recrearse con los amigos."*  
(Ep4)

*"La universidad como institución no...porque está muy enfocado en lo académico."*  
(Ep5)

En la cotidianidad de la vida universitaria se pasa por alto las necesidades del estudiante y se considera que lo único que se debe brindar es una educación con calidad, centrada en el conocimiento. El sujeto no es perceptible a la vista de las lógicas institucionales y el estudiante considera que esto no es importante. El estudiante sí espera encontrar un lugar que le brinde adecuadas bases académicas, pero también un espacio donde sienta que sus necesidades personales son aceptadas.

Esto se observa en los siguientes testimonios:

*"Yo pienso que es una persona que está más por ahí, por ejemplo, si uno se retrasa un poco de llegar a la clase, si está trabajando o algo le pasó, no le aceptaban a uno como ese beneficio de llegar unos minutos tarde por el traslado."(Ee3)*

*"Uno es una persona que está por ahí, de hecho, acá para que te den un agua aromática en la facultad debes estar enfermo o rogarle a la señora del aseo, a menos que te encuentres a alguien, pero de tus amigos o de tu profesor, pero la universidad como tal no."(Ep3)*

La fuerza que tiene la academia en ocasiones maltrata las subjetividades, haciendo que el sujeto se sienta como lo afirma el testimonio *"una persona que está por ahí"*; si llegase a presentarse alguna situación diferente a lo académico, esta es ignorada. De esta forma la universidad se convierte en un lugar de desencuentro con el sujeto, pues solo se es sujeto frente al conocimiento y si se llegara a presentar otra necesidad, no es la universidad quien la pueda atender.

Esto lo ratifican los siguientes testimonios:

*"Es como si la universidad no existiera, o sea ellos brindan el espacio y ya... el que quiera aprovecharlo bien, si están cómodos bien, y si no, ¡no!" (Ep1)*

*"Yo creo que el estudiante se invisibiliza, el estudiante es importante para el celador."(Ee4)*

*“La verdad no, no siento un acompañamiento, no sé si sea la jornada porque realmente no siento un acompañamiento, no siento que le interese.” (Ee2)*

*“No, pues en realidad cada uno por su lado, allá es que nada interrumpa tu tranquilidad, digamos que no hay música, se baja a comer y listo... los espacios que ofrece la universidad son para estudiar, la biblioteca, los espacios de estudio, esas cosas, pero actividades para pasar el tiempo, ¡no! Se está ocupado con las cosas académicas y uno usa el tiempo para eso.” (Ep2)*

La presencia de la universidad en la cotidianidad del sujeto se centra como ya se ha mencionado en el conocimiento y en las exigencias académicas. Como se puede apreciar en los testimonios anteriores, la connotación semántica de las palabras *“no me tienen en cuenta”*, *“como si la universidad no existiera”*, *“el estudiante se invisibiliza”*, *“no siento un acompañamiento”*, *“cada uno por su lado”*, hace evidente como las subjetividades no tienen un lugar privilegiado en la vida universitaria; así mismo, la vida personal y la académica van cada una por su lado, no tienen un punto de encuentro. Se olvida que la universidad está hecha de realidades y que esas realidades son, también y sobre todo, las subjetividades de los estudiantes.

Sin embargo, se encuentran también algunos estudiantes que declaran una percepción distinta con la dimensión personal, consideran que la forma en que la universidad tiene presencialidad en su cotidianidad es a través de la oferta de servicios que redunden en su bienestar, en contar con una infraestructura adecuada y tener relaciones

cordiales. Estos son algunos elementos que son tenidos en cuenta por los estudiantes y que les hace sentir que la universidad se preocupa por ellos.

Esto se ratifica en los siguientes testimonios:

*"Sí, ellos se preocupan por pensar qué se hace en los espacios extracurriculares...siento que hay una seguridad, una tranquilidad y yo siento que la universidad lo toma en cuenta a uno, desde que uno ve un portero en una salida, desde que hay un lugar donde van las cosas perdidas, desde que uno ve que hay un lugar donde puedes pedir una guitarra, un balón de voleibol. Entonces, yo creo que sí se tiene en cuenta...se le da al estudiante los espacios de poder usted sentarse hablar; hay cierta libertad, entonces es algo que me parece importante." (Eg1)*

*"Yo sentiría que sí, porque ellos han creado espacios para que los estudiantes estén cómodos, han implementado mesas, sillas, como sofás para la comodidad nuestra, ya sea para comer, hablar, estudiar, eso es creado para nosotros." (Eg5)*

Son pocos los estudiantes que asumen que los espacios extracurriculares son una forma de tener presente la cotidianidad del sujeto en la vida universitaria; sin embargo, estos testimonios lo hacen ver como si fuera una situación aislada y que no tiene la fuerza para convocar a las subjetividades; no se genera ese espacio para hablar de quién soy, qué quiero, qué siento o hablar de la vida. Se centra en dar un servicio de calidad y bienestar.

Esto se ve claramente en los siguientes testimonios:

*"Yo creo que sí, ¿sabes? yo tengo muy buenas relaciones con el personal administrativo de la facultad, siento que son cordiales, que están pendiente de uno; en la biblioteca no lo pueden tratar a uno mejor, en el consultorio jurídico, los celadores en la mañana nos saludan todo el tiempo, yo realmente me siento en mi casa." (Ep6)*

*"La cantidad de actividad que ellos brindan para que nosotros hagamos, ellos piensan en eso, sino que la cuestión está en que uno no lo toma."(Eg2)*

Esta forma de tener presente al sujeto en su cotidianidad no genera suficiente dinamismo ni un protagonismo en él; pareciera que se sigue ofreciendo un servicio, pero en este caso fuera de lo académico. Los testimonios *"hay un portero"*, *"pedir una guitarra, un balón"*, *"espacios para estar cómodos"*, *"en la biblioteca, no lo pueden tratar a uno mejor"* muestran como la presencialidad del sujeto se limitada a sentirse que son bien atendidos o que cuentan con otros servicios fuera a los académicos.

**4.6.3 Solo lo académico tiene voz.** En el ámbito universitario la vida personal del estudiante no tiene cabida, pareciera que conocer y conversar con las personas que dan vida a las estructuras no es permitido. Las lógicas academicistas tienen unas metas centradas en cobertura, permanencia y calidad, lo que hace que todos los esfuerzos se centren en responder a estas necesidades.

Ello se observa en los siguientes testimonios:

*"Ahhh... no de eso no, de cosas personales no se trata."(Ee1)*

*"La universidad considera más lo académico, en la medida insisto, considera ya a un sujeto definido y en realidad es algo que no debería ser, y más hoy en día que entramos personas que tenemos 16 años, que pues su experiencia ha sido muy corta con el mundo."(Eg1)*

*"No existió ¡nunca!, solo era presentar los requisitos, los documentos y después el horario de clase...Pues lo que creo es que toman la educación como un negocio, como un préstamo en el banco, lo único que necesitan es conocer su vida crediticia y no necesitan conocer nada más, es algo así, ellos se limitan solo a lo que es educar, no les interesa saber algo más allá del estudiante." (Ee3)*

Estos sujetos nos dicen que las universidades están cada vez más alejadas de las realidades de sus estudiantes y más cercanas a las necesidades del mercado. Cuando se conversa con ellos acerca de los espacios que la universidad les propicia para hablar de sí mismos las expresiones *"no existió"*, *"consideran a un sujeto ya definido"*, *"no les importa"*, *"no les interesa"*, *"consideran más lo académico"*, *"la educación como un negocio"* y *"temas de ganancia"*; muestran como el sujeto se siente desplazado por la mercantilización de la educación y la voz de su subjetividad es callada.

Situación que se confirma en los siguientes testimonios:

*"Realmente creo que es un tema que no les importa, les importa más la cantidad, obviamente por temas de ganancia, a tener una calidez con los estudiantes y saber realmente quién soy o si hay algún factor en el que se puede ayudar al estudiante para tener una mejor condición de estudio." (Ee2)*

*"Se está muy enfocados en formar profesionales más que en formar personas y en ese formar profesionales, se vuelven muy cuadrículados, hizo sus materias y se fue, entonces no se da ese espacio."(Eg3)*

Contar con un espacio en la universidad que le permita al sujeto hablar de sí, es una situación que el sujeto considera importante y que debería darse; la relación entre universidad – estudiante no debería ser solo de transmitir conocimiento y de recibir una serie de servicios académicos; por el contrario, debería ser un lugar donde el sujeto pueda expresar sus fortalezas, debilidades y a su vez encontrar un apoyo que aporte a la adaptación y exigencias universitarias.

Así lo indican los siguientes testimonios:

*"Me parece un punto a evaluar bastante importante, más allá de presentar a un sujeto que no está definido cuando entra a la universidad, es presentarle las oportunidades que tiene de tener un contacto de confianza...mostrarle que sí hay un apoyo, que así usted*

*no esté seguro de lo que viene hacer acá se lo vamos a mostrar, digamos es generar una relación de confianza...es algo complicado, pero sí hay una forma de establecer una relación, un vínculo con los estudiantes. "(Eg1)*

*"Yo creo, que precisamente lo que se siente es que es distante al colegio, ya no se involucran con la vida personal de cada uno, pues usted ya es un adulto mayor que ya tiene que asumir sus responsabilidades y de eso se trata la vida. Yo creería que es por eso y no involucrarse en la vida, en la familia, las cosas personales porque esa es la vida privada de cada persona." (Ep2)*

Los testimonios anteriores ponen de manifiesto una fractura entre la vida cotidiana, familiar y académica, parece que existe una barrera que es generada por las exigencias académicas, la academia es tan fuerte que no facilita el dinamismo propio de otras dimensiones, por el contrario, otras necesidades del sujeto diferentes a la vida universitaria son desplazadas y no logran articularse como ejes propios de acción del sujeto.

La voz del estudiante no tiene el protagonismo ni fuerza, que sí tiene la voz de la academia; los espacios están pensados para el conocimiento y es aquí donde esta barrera se incrementa, dejando a un lado al sujeto desde su propia coyuntura histórica.

**4.6.4 La estructura institucional no lo permite.** La forma como la academia está organizada evidencia como está pensada la relación universidad – estudiante. Pareciera como si transmitir conocimiento fuera la finalidad central de las universidades, pareciera que una concepción que está alrededor de ello es proveer grandes espacios con un experto que transmita una información determinada, sin importar el intercambio de opiniones, relacionamiento y conocimiento con el otro. En el momento de hacer la planeación institucional no se considera necesario proyectar espacios y tiempos para que el sujeto pueda hablar de sí, de sus sueños, miedos, frustraciones, anhelos, de conocer a otros o simplemente conversar del día a día.

Como se ve en los siguientes testimonios:

*"Pienso que la cantidad de estudiantes que hay aquí es muchísima...entonces no sé si para ellos es muy difícil preguntarles a todas las personas con qué fin entraron, o quiénes son; yo creo que hay mucha gente y ellos no le ven el interés o pasa por la mente o de tener la iniciativa de pensar en eso."(Eg5)*

*"El método de dictar la clase, no permite conocerse, porque es cátedra, se está metido con 200 personas y no hay el espacio para preguntarle a cada uno qué piensa de la carrera o ser más sociable con los estudiantes."(Ep4)*

*"Somos un buen número de estudiante; yo creo que es una barrera para que nos podamos conocer y no hay el espacio, lugar ni el momento para que sepan quién soy yo, ese tipo de cosas."(Ep1)*

La universidad no da un lugar a la dimensión humana, el número de estudiantes por grupo, las responsabilidades académicas, el afán por desarrollar los syllabus, los tiempos de dedicación de los docentes, las metodologías y didácticas roban toda la atención de la academia, dejando a un lado las posibles necesidades personales de los estudiantes.

Testimonios como estos los reafirman:

*"Pues yo creo, que somos muchos, entran 200 a un salón, a veces es difícil hasta conocernos entre nosotros mismos del salón y se dificulta ese espacio entre los profesores y los estudiantes." (Ep6)*

*"La universidad es muy rígida, muy dura y poco le importa el estudiante; en un tiempo lo sentí, estudié pasé y ya, estudié y no más; por eso siento que no se dan los momentos y como la universidad es libre pensadora, usted viene a estudiar y el resto de tu vida se desarrolla en otro espacio. Aquí solo viene a tomar cosas académicamente. Lo forman a uno académicamente y las otras áreas de mi vida las debo desarrollar."(Ep5)*

La universidad olvida que quienes conforman la institución, son los seres humanos, su rigidez hace que se preocupe por brindar conocimientos actualizados y de vanguardia, y esto no está mal, pero es necesario dar la voz a quienes alimentan la vida universitaria.

#### **4.7 ¿Y la Relación con los Docentes?**

Los estudiantes consideran que la relación que construyen con sus docentes es diversa; algunos docentes se preocupan por su formación humana, son cordiales y los conocimientos pasan a un segundo plano, otros docentes no permiten un acercamiento personal con sus estudiantes y creen que son poseedores del conocimiento y finalmente se construye otro grupo que realizan pequeñas maniobras para romper la institucionalidad y dar un lugar a una relación más humanizada.

**4.7.1 Más allá de lo académico.** La función principal de los docentes es facilitar un conocimiento y generar un espacio de aprendizaje. Cuando los docentes, aparte de brindar un conocimiento sobre un tema específico, son personas que muestran una preocupación por los asuntos personales de los estudiantes, mantienen una relación cordial y de confianza. Estas son situaciones valoradas por los estudiantes.

Esto se observa en los siguientes testimonios:

*"Ellos se interesan por el tema personal, veo que ellos tienen un acercamiento, por ejemplo, cuando uno no llega. Ellos llegan con una buena actitud a la clase, no son de las personas que les importa más lo académico que lo personal, conjugan las dos, le brindan un apoyo académico y anímico."*(Ee1)

*"Muy buena, por lo menos lo digo por mi experiencia, ellos son muy humanos...quieren dar lo mejor, que aprendas de la mejor manera y, por ejemplo, en la Nacional está el sistema de tutor; cuando tú entras tienes un tutor que es de la facultad y se supone que él está para tu entera disposición, para lo que tú tengas desde que sea un problema académico hasta un problema personal; ellos están en todo momento."(Eg2)*

*"Ellos realmente sí quieren que nosotros aprendamos; por eso están...siento que ellos confían en nosotros y que quieren que nosotros aprendamos, así lo siento en ellos."(Ei3)*

Encontrar docentes que les importe la condición humana de los estudiantes es de gran importancia en el ámbito académico. El sujeto espera establecer una relación horizontal con su docente, donde le sea permitido expresar sus pensamientos y emociones tanto a nivel académico como personal.

Así lo evidencian los siguientes testimonios:

*"Los facilitadores se han puesto con este papel de crear confianza entre facilitadores y alumnos y así ha sido, platicamos en español o mixe y vamos teniendo la confianza, y puedes platicar cualquier cosa o de ahí surgen otras temáticas."(Ei1)*

*"Los llamamos facilitadores porque ellos no nos dan solo información, ya lo tomamos nosotros y lo compartimos, igual es como un dialogo, es una relación muy amena*

*por decirlo así, demasiado buena, comparten con nosotros su conocimiento y nos dan su confianza desde un principio, yo no voy a hacer quien los regañe ni cosas así, aprendemos de todos, como yo de ustedes como ustedes de mí"(Ei2)*

En los anteriores testimonios se observa una relación humanizada entre estudiante – docente, relación que facilita el proceso de aprendizaje; este tipo de relación no deja de lado la importancia de aprender, por el contrario; al estar centrada en lo humano, el estudiante como el docente aprenden recíprocamente y gracias a la confianza que han construido se brindan espacios de apoyo y mejores orientaciones en la vida académica.

Estas afirmaciones se presentan con mayor frecuencia en la universidad indígena, aunque no es exclusivo.

**4.7.2 Dueños y dioses del conocimiento.** La relación entre estudiante y docente está determinada desde la verticalidad y el poder que le otorga el rol docente. Desde esta postura, se percibe al docente como una persona que es poseedora del conocimiento, que sus aportes son los únicos que tienen validez y que por su formación académica tienen la razón y deben ser respetados. Es así como el sujeto no tiene nada para aportar, solo está para recibir. Las exigencias de formación (doctorados, maestrías) que la institucionalidad solicita al docente son reconocidas como características valiosas que aportan a la formación académica del sujeto; sin embargo, esto es usado como un mecanismo por parte del docente para no escuchar ni otorgar un espacio de participación y cuestionamiento del estudiante.

Así lo afirman los siguientes testimonios:

*"Acá todos los docentes tienen formaciones muy rigurosas y muy completas y si hablamos de relaciones académicas son muy buenas, pero en las relaciones personales, que para mí son súper importantes, yo creo que falta mucho por entender que estamos en una facultad de humanidades...Es como una arrogancia del conocimiento muy fuerte dentro de la facultad, es un egocentrismo entre la facultad." (Ep3)*

*"Es de respeto, ellos son unas personas que se admiran mucho, allá en la Nacional todos deben tener doctorado y son personas que saben mucho, son especializadas... entonces, ellos son personas que uno no les enseña nada...hay algunos que no lo respetan tanto a uno, pues cuando uno va a reclamarle algo o alguna crítica, pues no lo toman a uno con respeto, porque son ellos los que saben, entonces algunos son prepotentes." (Eg4)*

*"Hay una arrogancia del conocimiento si no vienes a mi clase, si no escucha mi carreta que es súper importante, porque yo soy el que lo estoy diciendo, entonces pierdes y entonces están acobijados bajo la institucionalidad que dice: que sí faltas, por 3 fallas el semestre pierdes."(Ep3)*

Como se puede apreciar en estos testimonios la connotación semántica de las palabras *"arrogancia del conocimiento"*, *"egocentrismo entre la facultad"*, *"soy yo el que lo estoy diciendo"*, *"saben mucho"*, *"son personas que uno no les enseña nada"*, *"son ellos los que saben"*, *"son prepotentes"*, *"ellos tienen un estatus"*, *"son personas intocables, inalcanzables"*; evidencian como el estudiante ve a su docente como una

persona que solo le concierne sus opiniones e intereses y que estas son los más importantes, haciendo una exagerada exaltación y una asumiendo una actitud soberbia que lleva a creer y exigir más privilegios de los legítimos.

Así, lo terminan de corroborar los siguientes testimonios:

*"Muchos profesores son doctrinarios duros, o son personas del poder público, entonces ellos tienen otro estatus, también es el método de estudio, la cátedra de 200 estudiantes en las clases, la regla general es solo lo académico."(Ep4)*

*"Me parece que es una relación distante, completamente distante, algunos son personas intocables, inalcanzables; eso es muy feo porque yo creo que el estudiante aprende del profesor, pero también el profesor del estudiante para mejorar su pedagogía...hay muchos que no les interesa, y que por ser 200 no se preocupan por cada uno de sus estudiantes si han entendido la idea; simplemente la dan y cumplen con unas horas determinadas y dictan lo mismo que vienen dictando miles y miles de años."(Ep6)*

Es importante el conocimiento y la experiencia del docente; sin embargo, esta relación debe ser una construcción de ambas partes, y no un ejercicio donde se impone el poder o autoridad que otorga el rol de ser docente. Situación que se evidencia las expresiones “creo que el estudiante aprende del profesor, pero también el profesor del estudiante”, “ellos tienen otros estatus”, “es una relación distante”, “algunos son

*personas intocables, inalcanzables*”; esto ratifica una relación vertical entre docente – estudiante, relación que lleva a hablar de una apropiación del conocimiento que es dada por un letrado y no de construcción de conocimiento generada por varios sujetos que participan en un mismo espacio.

**4.7.3 Unos sí y otros no: Márgenes de maniobra de los docentes en la esfera institucional.** La forma como el sujeto percibe la relación docente – estudiante está determinada en dos extremos: por una parte, se concibe al docente como aquel profesional que tiene presente y atiende las necesidades personales de sus estudiantes y por otro lado docentes que solo les interesa el conocimiento, los aspectos académicos y no dan espacio a las subjetividades.

Sin embargo, esta percepción no logra ser generalizada, pero lo que sí se presenta, es que cuando se piensa en la relación que se establece con el docente, se evoca a un docente que humaniza esta relación y otro que solo quiere llenar de conocimientos teóricos al sujeto, cumplir con el desarrollo de las guías académica y la planeación institucional estableciendo una rigidez y monotonía.

Esto se evidencias en los siguientes testimonios:

*"Hay casos en los que sí se preocupan y otros que no, solo es dictar clase de lo que está en la guía académica y se acabó. Entonces sí hay casos que de pronto les importa y saben que venimos de una jornada laboral muy extensa."(Ee2)*

*"Depende, dentro de los docentes hay unos que son muy abiertos de hablar con uno, ayudarlo si uno está como de pronto quedado en algo o se le dificulta algo así, como hay docentes que cumplen ir a clase únicamente...son docentes distintos, entonces se vuelve algo un poco no personal."(Eg3)*

*"Es variable, porque depende mucho de cada profesor, pero en general pues es una relación buena, con unos tengo más relación que con otros, dependiendo la edad y personalidades. Hay profesores que son muy serios, son muy centrados, que si uno va a hablar es lo académico acerca de la materia, pero no se salen de esa línea, mantienen la margen; pero hay otros profesores, que, al contrario, te tratan como un amigo te saludan de la mano, del beso en la mejilla, te preguntan que más, cómo estás, te preguntan un poco más allá de lo académico, te tratan no tal vez como estudiante - profesor, normal."(Eg5)*

Las expresiones “*hay casos que sí y otros que no*”, “*depende*”, “*es variable, depende de cada profesor*” muestran una relación inestable, inconstante, que oscila entre lo académico y el acercamiento personal. Los docentes, también como sujetos, tienen un cierto grado de maniobra frente a esa relación que decide construir con sus estudiantes como representantes de una institución. El estudiante considera que es importante y valioso que el docente no solo se limite a estar en la clase, sino que permitan una proximidad que facilite el conocimiento y la comprensión de las dificultades que pueden presentársele en la vida académica y a su vez conocer parte de él.

Estos otros testimonios lo corroboran:

*"Pues es que depende, hay profesores que van a lo que van y salen, hay profesores que abren un espacio más a sus estudiantes, no solo personal sino también en la clase y creo que eso es importante, hay otros que es, como lo digan y salen, y hay otros que si algo pasa uno se acerca y el profesor trata de entender la situación."(Ep2)*

*"En temas personales ya empezamos a divergir, hay profesores en los que digamos puede uno tener el problema gigante en la clase y no ha podido leer, hay profesores que pueden decir como yo entiendo y otros no me importa, pues no te lo dicen literal, pero te lo hacen entender, como usted se metió en esto y por más problemas que pueda tener usted tiene que responder."(Eg1)*

Los anteriores testimonios develan y dan sentido a como la institucionalidad no lo es todo, la institucionalidad está hecha de personas; así como hay una subjetividad de los estudiantes, también hay una subjetividad de los docentes y son ellos los que dan movimiento a la estructura, llamada universidad.

La institucionalidad adquiere un tinte, dependiendo de las personas que la representen, en este caso son los docentes. Sujetos que tienen un cierto margen de maniobra, y gracias a su dimensión subjetiva que puede ser fuerte, unos actúan de una manera y otros de otra, siendo así, que la institucionalidad se declina en los sujetos concretos que la representa.

**4.7.4 Las lógicas de la universidad como obstáculo en la relación con los estudiantes.** La universidad cuenta con unas directrices de planeación que determinan tiempos, responsabilidades, presupuesto, objetivos y roles; situaciones que interfieren en la posibilidad que el docente pueda brindar otro tipo de acercamiento fuera de lo académico a sus estudiantes. Quizás, al docente le interese brindar un espacio más allá de lo académico a sus estudiantes, pero las lógicas administrativas no lo permiten. La forma como el sujeto percibe la relación con sus docentes es de poco tiempo, un profesional con varias responsabilidades laborales, horarios limitados, grupos restringidos y los espacios que se generan, son para atender situaciones académicas.

Estos testimonios lo evidencian:

*"El tiempo es muy corto y no se logra esa conexión entre docente y estudiante, se da un tema de 1 o 2 horas de clase, se desarrolla el tema y ya se tiene que ir, solo les importa lo académico y ya."(Ee6)*

*"El profesor está inmerso en el mundo laboral, se le olvida que el pedagogo tiene la tarea, como la vocación de ver todo el entorno del alumno, de cómo influye, de cómo le importa y está tan inmerso en cumplir, en dictar, en subir las notas, que se olvida de su labor pedagógica, como un poco más humana."(Ee4)*

*"No hay mucho contacto con los profesores durante la clase, solo sí hay espacio para aclarar dudas e ir a la oficina, no hay mucho tiempo de contacto...los profesores están ocupados, tienen un horario específico para atenderlos a uno. Hay unos, incluso, que*

*se reservan y atienden estudiantes que sean de ellos y si no ven ninguna materia con ellos, no lo atienden porque están muy ocupados, entonces no se da el espacio.” (Eg5)*

Las lógicas de las universidades responden a las exigencias del sistema educativo, se espera cumplir con estándares de calidad y estar a la vanguardia en temas de investigación. Para poder cumplir estas metas se espera contar con docentes preparados, con gran trayectoria y el objetivo principal es el conocimiento teórico, conocer varias teorías que se deben memorizar y parafrasear. De esta forma, pareciera que la universidad no piensa en la dimensión humana y no cuenta con espacios donde la voz del estudiante pueda ser escuchada, desde sus preocupaciones, su cotidianidad o sus sueños.

Los siguientes testimonios lo afirman:

*"La universidad está muy enfocada en temas de investigación, mucho, de los docentes que tenemos son médicos clínicos, entonces van a su clase y asumo que de ahí van a su hospital y tendrán alguna cosa en investigación, entonces se es estricto, yo vengo doy mi clase y no me preocupo por la persona."(Eg3)*

*" La regla general es que los profesores simplemente esperan que se llegue al examen y los estudiantes repitan todo lo que ellos dijeron, pero digamos, en un proceso objetivo, en pocas palabras, es un proceso objetivo y no es subjetivo en el cual yo analice, donde se diga este estudiante va a clase, de pronto le cuesta, no sé cualquier cuestión personal, eso es muy excepcional que un profesor analice ese tema, normalmente usted*

*cumpla con ir al examen y vomitar todo lo que sabe, porque así sucede literalmente... uno tiene 400 páginas que memorizar.”(Ep5)*

Es verdad que a la universidad se va a aprender, que es necesario leer e investigar, pero este proceso se hace en construcción con otros, incluido el docente que debe convertirse en un facilitador del conocimiento. La forma como la universidad concibe al docente no permite que él genere espacios para poder tener una relación entre lo académico y lo personal. No es solo responsabilidad del docente, también la forma como está pensada y organizada la universidad.

Algunos obstáculos que se evidencian de la relación docente – estudiante son las consecuencias de las decisiones institucionales, que se centran en elementos económicos, de presupuesto e inversión que parecen ser cosas abstractas, pero que después impactan en esta relación. No es algo en lo que se deba solo responsabilizar al docente, la institucionalidad también es responsable.

La calidad de la oferta educativa en términos de un adecuado y actualizado conocimiento, la preparación de los docentes y establecer una relación pedagógica positiva implica una institucionalidad que piense en esto. Cuando se desarrollen jornadas de planeación se debe pensar en las necesidades de los estudiantes, al momento de organizar el número de estudiantes por grupo, tener presente un espacio y momento donde el docente puede ver por todos y en tiempos diferentes a sus estudiantes y no un docente omnipotente. Así mismo, el pago del docente debe ser mejor, muchos de ellos deben tener varios sitios de trabajo, lo que hace que un docente llegue a la universidad y deba salir prontamente para otra, ignorando las situaciones que puedan suceder en el salón de clase, su interés central es

impartir un conocimiento y cumplir unas exigencias contractuales. Como se afirma en testimonios como: *“se desarrolla el tema y ya se tiene que ir”*, *“están ocupados, tienen un horario específico”*.

Al tener testimonios como: *“se olvida de su labor pedagógica, como un poco más humana”* y *“los profesores simplemente esperan que se llegue al examen y los estudiantes repitan todo lo que ellos dijeron”* el estudiante responsabiliza al docente, de solo centrarse en las necesidades académicas y no tener presente su subjetividad, y no necesariamente es el mayor responsable, la responsabilidad inicia cuando se diseñan políticas de gobierno que no piensan en las necesidades del estudiante y a su vez se aterrizan en el diseño de políticas institucionales.

#### **4.8 ¿Qué Motiva al Sujeto a Seguir Estudiando?**

Como hemos visto en resultados anteriores el ingreso del sujeto, sus expectativas y lo que vive cada día en la universidad se dan a partir de razonamientos del pasado y del presente. En los siguientes testimonios vemos un sujeto que se constituye en ese tiempo inédito, que es el futuro.

La institucionalidad se relaciona con los sujetos desde la presencialidad, pareciera que poco les interesa los proyectos futuros de sus estudiantes, elemento que hace parte de la subjetividad. Existen algunas situaciones que son inspiradoras para el sujeto, son visualizadas desde el futuro y conforman una fuente de motivación para culminar sus estudios.

Una de ella es ingresar al mundo laboral, se considera que terminar una carrera profesional le permitirá ampliar su horizonte, tener una mejor proyección gracias al conocimiento que le brindó la universidad.

Esto se observa en los siguientes testimonios:

*"Me impulsa tener una mejor proyección, ser laboralmente muy competitivo." (Ee2)*

*"Me va a permitir llegar a otros mundos, me va a permitir entender el mundo y una misma situación desde varias perspectivas y es algo que me parece increíble...poder llegar a los demás desde el conocimiento." (Eg1)*

El sujeto en su inmediatez considera que ubicarse laboralmente es una fuente externa de motivación para continuar con sus estudios y que la recompensa final será poder ser competitivo y contar con las competencias necesarias para asumir las necesidades del mundo como lo reafirman las expresiones: *"una mejor proyección,"*, *"llegar a otros mundos"*, *"ser competitivos laboralmente"* y *"entender el mundo"*. Esto muestra como las lógicas de mercantilización de la educación tienen una gran fuerza en la proyección de los estudiantes y su interés central se ubica en considerar que se estudia como una fuente directa para entrar al mundo laboral y mejorar su calidad de vida.

Evidentemente la universidad instila una visión más instrumental mercantilizada de la educación que responder a potenciar las vocaciones del sujeto; no es que no sea importante la colocación del sujeto en el mercado laboral, pero pareciera que fuera la única orientación

que reciben y por tal razón genera una gran fuente de motivación para el sujeto, en los testimonios anteriores no se evidencian expresiones que argumenten la vocación como una fuente inspiradora para culminar sus estudios.

Otra motivación del sujeto expresada en términos de futuro es poder obtener su título académico, esto se convierte en un sueño por el que se trabaja día a día. La denominación de ser profesional le otorga al sujeto una distinción que genera un nuevo estatus social y académico reforzando su identidad personal.

Estos testimonios lo evidencian:

*“Ya cuando van pasando los semestres, yo siempre quise mi título, ser ingeniero, desde que entré a la universidad siempre tuve ese sueño de ser ingeniero”(Ee3)*

*"Verme graduado, y quiero aprender más, quiero tener mi título, hacer algo, hacer algo por el mundo, descubrir algo "(Eg4)*

El sujeto supone que al tener un título profesional cuenta con un pasaporte que le certifica y permite hacer aportes al mundo, descubrir cosas nuevas y ver un futuro más promisorio.

Así se ve en los siguientes testimonios:

*"Me motiva pues obviamente mi título, mi grado y que yo quiero seguir estudiando, porque es algo que me ha ayudado mucho." (Eg5)*

*"El futuro... yo pienso mucho en lo que voy a hacer, en las expectativas para desarrollar la carrera, me veo en el futuro y me encanta en lo que puedo lograr con mi título." (Ee4)*

La institucionalidad sabe que tiene como fin graduar a sus estudiantes, y todos sus esfuerzos se centran en ello, de igual forma, para la gran mayoría de estudiantes esta es su principal meta; sin embargo, cuando se conversa sobre las razones de por qué continuar con sus estudios, se evidencia que es una situación de la cual no se habla o se cuestiona ni con sus compañeros o docentes; de esta forma pareciera que la institucionalidad pasa desapercibida frente a los proyectos futuros de sus estudiantes, elemento esencial de la subjetividad.

#### **4.9 ¿Qué me Llevo de las Conversaciones? La Apertura de Escenarios de Construcción de Nuevos Conocimientos para el cambio**

En el transcurso de las conversaciones, algunas preguntas generaban curiosidad, cuestionamiento y reflexión. A continuación, se presentan los aspectos que recoge lo que los estudiantes se llevaron de estas conversaciones.

Un primer ámbito de estos aportes reflexivos fue lograr que los estudiantes mostraran alguna preocupación sobre la forma como la universidad desplaza y en algunas ocasiones anula sus subjetividades. Cuando se conversa sobre cómo la universidad tiene presente sus motivaciones, quiénes son ellos y otros aspectos que salen de lo académico, esta pregunta les genera sorpresa; la gran mayoría consideran que la universidad no está

para ello y parece curioso que sobre esto se converse y a su vez los lleva a cuestionarse el por qué no sucede o no es tan relevante para la universidad.

Así lo evidencian estos testimonios:

*"No sé, me preguntaba y es curioso pensar en el tema de bienestar que presta la universidad a uno como estudiante, en muchas veces no es tenido en cuenta, es netamente lo académico."(Ee1)*

*"Me pareció curioso, más bien, fue la pregunta que me hiciste por si la universidad se ha interesado en saber quiénes somos." (Eg5)*

*"Me pareció muy importante que se cuestionaran acerca de cuanto le interesa a la universidad el estudiante y si efectivamente lo tratan como sujeto, no como una matrícula más."(Ep4)*

El contexto conversacional pone a pensar al sujeto, cuando los sujetos expresan “*es curioso pensar*”, “*me parece curioso*”, “*me pareció muy importante*” es un campo semántico homogéneo, y evidencia como se empieza a generar un cambio inicial hacia un nuevo conocimiento. La conversación genera un cambio en el sujeto, instalando una idea diferente de verse y pensarse frente a la institucionalidad y su subjetividad.

Otros testimonios lo reafirman:

*"La inclusión de cómo la universidad se preocupa de uno, esto sobre todo es lo que me pone a pensar harto... te preguntas si la universidad se preocupa por ti, que te brinda o de qué manera lo hace, es algo que no tiendes a preguntarte, tú dices yo voy a este lugar y yo me encuentro con mis compañeros y ahí se te olvida que hay un organismo más allá...a veces pasas por alto esto, por eso me pone a pensar un poco más."(Eg1)*

*"Curioso e importante si la universidad me tiene en cuenta o si eres relevante para la universidad, porque es una dicotomía un salón donde somos 200 personas y tú te sientes como uno más, observado y a la universidad no le importa, eso me pareció curioso...la universidad no le para bolas, eres uno más, si te vas no eres importante. Si hoy me voy no pasaría nada, el Externado sería con mí o sin mí, es como una política de que me quiero ir de la universidad y no pasa nada, pues pase la carta de retiro."(Ep5)*

Las expresiones *"lo que me pone a pensar harto"*, *"me pone a pensar un poco más"*, *"me pareció curioso"* son expresiones que indican un primer paso hacia el conocimiento; la expresión *"curioso"* que se observa con tanta frecuencia en los testimonios, nos hace ver ese deseo que se despierta en los estudiantes por querer profundizar sobre un tema que antes parecía no era de su incumbencia o pasaba desaparecido y se convierte ahora en un interrogante. Parecería que varios estudiantes no piensas mucho en esta problemática, pero en el momento que se orienta la conversación este tema se acepta y se reflexiona sobre esto.

Otro ámbito de reflexión que generó la conversación ha sido repensar la relación docente – estudiante. Los estudiantes consideran que se han sentido anónimos en esta

relación, y los lleva a pensarse como parte de esta relación y cuestionarse por qué sucede esto.

Así lo expresan los siguientes testimonios:

*"Realmente lo que preguntas de los docentes, ¿por qué unos sí se interesan y otros no por la vida, digamos, así personal?, eso me llamó la atención, no me había fijado, no había pensado en el por qué..."(Ee2)*

*"Importante me pareció la pregunta entre la relación estudiante – docente, eso me parece importante porque pues digamos que es necesario, hay mucha gente en la universidad que no saben cómo vive, que le toca, que come o sí a mucha gente que le toca trabajar de noche, que tiene hijos, que no tiene plata." (Eg5)*

Las expresiones “*me llamo la atención*”, “*no me había fijado*” y “*me parece importante*” reflejan como la investigación generó en ellos un darse cuenta y les permitió cuestionar la relación que construyen con sus docentes, esa cotidianidad que se vive en los salones de clase o en los espacios de la universidad se piense desde los docentes y se válida la importancia de construir una relación más cercana y humana.

Estos se confirman en otros testimonios:

*“Me quedo pensando en lo del acercamiento de los profesores porque uno no ve un profesor tan cercano...en cierto punto y que es importante que exista y no sea tan*

*fragmentada y exista un diálogo más directo, que sea como un amigo y no como ese que no se puede tocar...la visión del profesor debería ser algo diferente."(Ep2)*

*"El tema de los profesores, de si la carrera por decirlo así si es humana con respecto al estudiante, de verdad analiza el ámbito personal, nosotros somos máquinas de conocimiento o somos personas que están estudiando y que detrás del proceso académico hay un proceso pedagógico, hay un proceso de persona, entonces eso llama también mucho la atención porque eso no se analiza mucho tiempo y mucho menos en el Externado esa es la sensación que le queda a uno...a veces no analizan pero absolutamente nada, a veces, el tema de que le está sucediendo a un estudiante, el tema personal, por ejemplo como dice la secretaria decía duralex, la ley es dura pero es la ley, ya, entonces digamos que eso le llama la atención a uno, porque es feo, uno es una persona que también tiene dificultades, que pasa por buenos y malos momentos, entonces eso también se debería tener en cuenta."(Ep6)*

Es así, como este tópico generó en el sujeto un proceso de reflexión acerca de cómo es su docente y cómo se establece esta relación, haciendo ver que lo humano pierde importancia. Expresiones como *"me quede pensando"* y *"me llama también mucho la atención...no se analiza"* evidencia como en el sujeto logra generar un proceso de consciencia y se queda con una nueva forma de ver su cotidianidad.

Finalmente, otro ámbito que deja la conversación en el sujeto es la auténtica recuperación de la memoria. En el día a día, el ser humano debe tomar decisiones y va construyendo su camino, un proceso que por lo general no se es consciente. Cuando el

sujeto se traslada al pasado experimenta cuales fueron sus temores, retos y aciertos, siendo una experiencia que le permite ubicarse, verse y reflexionar en el presente con una proyección de futuro.

Esto se ve claramente en los siguientes testimonios:

*"Me parece curioso, porque de pronto uno nunca piensa lo que era antes de la universidad y después de la universidad; tú estás en el colegio y vives tu colegio y estás en la universidad y vives tu universidad, pero de pronto nunca te pones a pensar que era yo antes, que era yo después...este fue un ejercicio de pensar otra vez en eso, que era antes, que es ahora, y de pronto me hace sentir mal, te confieso, que no he aprovechado las cosas de la universidad."(Eg2)*

*"Memoria, memorias porque uno no tiende a parar un momento y decir a ver yo qué hice, qué pensé, cómo fue mi proceso, es más memorias, recordar todo el recorrido desde el momento del colegio hasta el día de hoy."(Eg3)*

*"Sobre de cómo había sido mi primaria y secundaria, a veces no le damos la importancia de lo que ha pasado, nada más te enfocas a tu trabajo actual y ya no ves que ha pasado."(Ei1)*

Cuando el sujeto evoca su historia académica, su proceso de elección de carrera y como llega a la universidad comprende que es una experiencia que no se piensa, ser estudiante esta entre lo esperado por la sociedad; sin embargo, cuando ya se está en el

presente se reconocen las implicaciones que tiene el ser universitario, se cuestionado la razón de por qué se está estudiando esa profesión o se valoran los logros obtenidos a lo largo del tiempo. Situación que los sujetos apreciaron de este ejercicio de conversación.

En este sentido, se demuestra que la investigación no ha sido solamente una extracción de información sino un contexto de producción de conocimientos y de co-construcción; en este caso los conocimientos que estaban depositadas en el pasado han salido y han generado una posibilidad de recuperar el pasado como lo dicen los testimonios, ayudando a comprender el presente para poder hacer posibles proyecciones de futuro.

Como lo evidencias los siguientes testimonios:

*"Yo no me acordaba del colegio y de cómo fue terminar el colegio y de cuando tomé; la decisión de la universidad, los estudiantes no pensamos la universidad, se está en el bachillerato, se saben que van a continuar sus estudios pero que realmente no es un proceso tan consciente...uno sabe que tiene que seguir estudiando, pero no se imagina como universitario."(Eg6)*

*"Me llevo el tema de por qué estudié derecho, ese tema siempre me da vueltas y no es que lo haya pensado solamente hoy, siempre me da vueltas. Yo creo que es una constante en mi cabeza, me causa curiosidad... yo creo que a nosotros nos falta madurar un poquito más para entrar a esa etapa universitaria."(Ep6)*

*"Lo de la elección de mi carrera y de mi escuela, es muy raro, pareciera algo irrelevante y de cómo era yo en la primaria, casi no me acuerdo, como que no lo tomo*

*mucho en cuenta, de verdad no me importaba, tenía mi mente ocupada y no pensaba si era importante o no."(Ei2)*

Cuando en los testimonios se ven expresiones como: “no es un *proceso tan consciente*”, “*me causa curiosidad*” permite evidenciar como se lleva a la consciencia algo que era inconsciente, de igual, forma expresiones como “*me llevo el tema*” indica como el sujeto se queda con una nueva idea y continúa con su proceso de reflexión. Finalmente usar el verbo pasado, puede ser que ahora si tenga otro sentido para el sujeto, porque le permite reconocer porque está en el presente y pensar de otra forma el futuro.

Los anteriores testimonios me dicen que la investigación fue útil, no solo fue obtener información para comprender los encuentros o desencuentros entre las subjetividades y la institucionalidad, sino poner a pensar a las personas que hacen parte de esta realidad, puede que sea un acercamiento muy pequeño, pero se logró generar en ellos reflexiones, cuestionamientos, curiosidades y nuevas formas de darse cuenta, grandes pasos para la construcción de nuevo conocimiento.

A continuación, se presentan los resultados de los docentes:

#### **4.10 ¿Cómo se Llega a la Docencia Universitaria? Entre una elección azarosa y una elección a partir de las experiencias.**

Los docentes de las universidades en su gran mayoría son profesionales y no cuentan con una formación pedagógica que le permita asumir los retos que se presentan en un salón de clase ni en la formación profesional de un sujeto.

El principal interés de las universidades es contar con expertos que puedan impartir conocimientos y experiencias de una disciplina; a partir de esto, ser docente universitario a no es una profesión que este determinada o estipulada, quizás ser docente sí, pero cuando se llega al ámbito universitario se da por diferentes situaciones.

Algunos docentes llegan a la docencia universitaria por casualidad, en su proyecto de vida no estaba ingresar a la vida universitaria; esta situación se genera por condiciones externas como: contactos laborales, amigos o referenciados, estas razones son muy frecuentes en los docentes. En la gran mayoría de los casos, las universidades buscan profesionales de una disciplina específica y la formación pedagógica no tienen mayor relevancia o no es un requisito indispensable. Para tener acceso a la docencia universitaria, pareciera que es suficiente ser profesional, de igual forma no se evidencia un deseo de querer ser docente, por el contrario, lo hacen ver como una situación fortuita.

Esto lo indican los siguientes testimonios:

*“Pues yo nunca había pensado en ser docente, pues en realidad fue porque primero hice un trabajo de campo de 2 años, un trabajo vinculado a una ONG en el Pacífico.”*

*(Dp2)*

*“Un conocido me llamó a una entrevista para hacer un reemplazo de un docente titular que había entrado en incapacidad y básicamente me dijo ¿se le mide?, arranca en media hora y dije bueno...nunca lo había pensado, no estaba en mis planes.” (De3)*

*"El director de la escuela me aborda...tenía la necesidad de un docente que dictara en el área ambiental, ellos me contactan... yo soy egresada de la misma escuela y me solicitan el apoyo para la cátedra de gestión ambiental."(Dg2)*

Las expresiones “yo nunca había pensado” y “no estaba en mis planes” afirman como ser docente es una situación ajena a sus proyectos; efectivamente esto se conecta con las apreciaciones de algunos estudiantes, que manifiestan que a sus docentes solo les interesa brindar una cantidad de información y que esta se repita de memoria. Esta realidad, en gran medida, tiene un impacto en la relación que se construye entre estudiante y docente. Pareciera que los aportes de la pedagogía pierden relevancia en la educación superior.

Por otra parte, están quienes eligen ser docente por algún modelo a seguir o una experiencia de vida que le ha permitido ratificar su gusto por enseñar o la forma como se proyecta a nivel laboral. Estas experiencias son de gran importancia para quienes deciden ser docente, ya que genera en ellos agrado por lo que creen pueden llegar a ser.

Así lo evidencian los siguientes testimonios:

*"Mis dos hermanos mayores fueron normalistas; entonces yo los veía como ellos trabajaban, llevaban trabajo a la casa y los acompañaba a veces hacer prácticas." (De1)*

*"Desde que comencé mis estudios en el colegio siempre estuve relacionado con la docencia, porque yo era catequista en la iglesia, era líder entonces tenía que hacer exposiciones, enseñarles a los niños la catequesis; luego en el colegio con mis compañeros,*

*me comportaba como un líder, les enseñaba, los acompañaba y desde allí me empezó a gustar la docencia.”(Dg3)*

*“Me dediqué a la docencia porque siempre cuando estaba en clase, pensaba que yo quizás podría explicar mejor ciertos conceptos que mis profesores, que sí eran buenos, pero a veces me parecía que se enredaban mucho para explicar un concepto y yo me decía, yo lo puedo hacer.” (Dg2)*

*“Pues, mira yo me voy a mi pasado, cuando yo era estudiante tenía a mis docentes como ejemplo; entonces yo decía: huy yo quiero aprender o enseñar como tal persona, en un futuro quiero ser así.” (Dp1)*

Esto muestra como la elección de ser docente no fue una decisión dejada al destino, por el contrario, sus experiencias de vida les permitieron poder identificar qué situaciones eran de su agrado y con cuáles se podrían identificar, haciendo una proyección de su vida profesional. Este gusto por ser docente marca una diferencia, porque son sujetos que tienen un conocimiento que les permite tener una certeza de para qué enseñar y cómo enseñar.

La universidad no le da mayor importancia a si su docente ha llegado por el azar o porque tiene una vocación; por el contrario, las lógicas institucionales, en ocasiones por el afán de contratar, hacen que importen más los títulos académicos, posteriormente la

experiencia que pueda tener de su profesión y en un último su formación pedagógica; en muchos casos este no es un requisito de admisión.

Esta forma en la que se llega a ser docente universitario tiene un impacto en las relaciones que se construyen con los estudiantes, en las formas de enseñar y en los sentidos que se pueden llegar a construir con el otro, favoreciendo o desfavoreciendo relaciones entre dinámica institucionales y dinámicas de las subjetividades.

#### **4.11 ¿Qué implica ser docente universitario?**

Como se ha mencionado, las universidades tienen un afán por responder a las exigencias académicas y contar con docentes expertos de diferentes disciplinas, dinámica propia del sistema. Esta situación muestra dos panoramas. Primero, a partir de la demanda de conocimiento que generan las universidades, el docente responde con preocupación excesiva por prepararse y actualizar sus conocimientos, se genera una inquietud constante por fortalecer su práctica desde la transmisión de información, de dar explicaciones a los objetos y, dos, existe esta misma responsabilidad de dar lo mejor a sus estudiantes, pero su principal foco es la dimensión personal y construir espacios creativos entre las dos partes.

#### 4.11.1 Actualizarse para responder a una sociedad centrada en el

**conocimiento.** La gran mayoría de docentes universitarios llegan con una trayectoria centrada en sus disciplinas, donde han desarrollado las competencias de su profesión. Asumir la docencia universitaria genera en ellos toda una presión con relación a la preparación, exigencia, actualización, estudio y responsabilidad con la que se debe asumir este nuevo rol. El docente considera que los sujetos universitarios tienen un nivel intelectual diferente y que sus intereses y motivaciones ya están definidos, siendo esto un reto para ellos.

Esto se ve claramente en estos testimonios:

*"La exigencia y sobre todo el ser docente universitario lo vuelve a uno un estudiante más, donde uno tiene que seguir preparándose, seguir actualizándose, porque el reto de enseñarles a adultos es distinto, el nivel cognitivo de ellos es muy alto, son muy inquisitivos, muy reflexivos y siempre se debe estar preparado para cualquier pregunta que ellos le hacen a uno." (De2)*

*"Para uno esas primeras clases eran de mucha preparación, de indagar, de meterse mucho, uno quería darles lo mejor, darles lo que el mercado en ese momento está pidiendo."(De4)*

*"Una expectativa fue volver sobre textos, autores, teorías que yo no había tenido la oportunidad de revisar con detenimiento, que tenía uno como la estructura, pero no el tiempo para profundizarlo." (Dp2)*

La expectativa central de los docentes es la forma como se va a transmitir el conocimiento, este debe ser actualizado, dar respuesta a las demandas laborales y retomar las teorías que lo enmarcan. Las afirmaciones “*mucha preparación*”, “*darles lo que el mercado está pidiendo*”, “*retomar mis apuntes*”, “*preparándose*”, “*actualizándose*”, “*volver sobre los textos, autores, teorías*” son una cadena semántica que refleja que la mayor preocupación del docente es sobre el saber; en ninguno de estos testimonios se hace evidente la importancia o inquietud por la subjetividad de sus estudiantes y la forma como pueden aportar a su dimensión humana. Los docentes sienten que tienen una gran responsabilidad sobre lo que van a enseñar, mas no mencionan la importancia de fortalecer competencias centradas en el ser.

Esto se ve, también, en los siguientes testimonios:

*"La responsabilidad de impartir conocimiento, hay temor porque nunca había tenido esto en mente, no sabía cómo iba a ser ese proceso, sentarme y retomar mis apuntes, volver a estudiar mucho esas asignaturas, temáticas, las primeras semanas no dormía por estar preparando clase y de ahí para acá ha sido un reto constante, todos los grupos son diferentes." (De3)*

*"Fue algo desafiante, pero enormemente gratificante; es diferente a la docencia en la parte escolar en cuanto al colegio. Esto implica una responsabilidad diferente, porque esta es gente que tiene otro tipo de interés, es un interés más particular, más puntual con respecto al aprendizaje de una lengua y que espera resultados no solo inmediatos, sino satisfactorios."(Dg1)*

Se evidencia que cuando el docente inicia su vida en la universidad se genera un afán por actualizarse y suministrar un conocimiento de vanguardia, que responda a las necesidades laborales, exigencias que evidentemente son necesarias e importantes. Las teorías y la información actualizada predominan en el discurso de los docentes y en sus prácticas, y se espera que la información sea aprendida y reproducida por parte de los estudiantes y este se convierte en un posible indicador de un 'buen' docente, pero no se hacen evidentes las necesidades de los sujetos, no existe una preocupación de humanizar esta relación y de formar sujetos para la vida; la relación que se construye entre el docente y estudiante debe adquirir sentido de y en la vida, esto implica un docente que tenga la capacidad de generar movimiento; pero si su foco central se centra solo en la trasmisión de información se convierte en una práctica estática .

Esta realidad muestra como la fuerza de la institucionalidad tiende en muchas ocasiones a debilitar el interés de los docentes por las subjetividades, tanto de los estudiantes, como también, curiosamente las subjetividades de los profesores. De hecho, los testimonios anteriores no se evidencia frecuentemente una voz que exprese vocación por la docencia, por el contrario, sus argumentos en gran parte son instrumentales y operativos que dan respuesta a una necesidad de transmisión de conocimiento.

**4.11.2 La función docente entre un sentido tradicional de transmisión de conocimientos y una apertura de espacios creativos.** Sin embargo, a medida que va pasando el tiempo, para algunos docentes la transmisión de conocimientos específicos pasa a un segundo plano y son los estudiantes los que cobran sentido; se hace relevante la formación humana, el actuar del docente es valorado en la medida que se convierte en un ejemplo para sus estudiantes. Transformar vidas y aportar a la sociedad son argumentos que ellos consideran dan sentido a su rol como docentes y permiten que se generen otros espacios académicos.

Estos testimonios lo evidencian:

*"Es un gran compromiso con la sociedad y con uno mismo, pero sobre todo es una oportunidad para transformar vidas, y más o menos es lo que yo intento hacer, aparte de enseñar la química es tratar de aconsejar a los estudiantes." (Dg3)*

*"Es una responsabilidad grande, pienso que somos ejemplo, ese eje de formación y de formación integral, no solo es que veas al estudiante que viene a recibir una materia, sino que es una persona que se está formando para un futuro; si yo no preparo mis clases, si yo me pongo hablar de lo que yo no sé, si no soy transparente con ellos, pues así mismo los voy a formar...siempre estar aprendiendo, siempre estar construyendo, estar aprendiendo de ellos también." (Dp1)*

El docente considera que la relación que se construye con los estudiantes es recíproca y se logran aprendizajes significativos, se reconoce que se edifica con el otro, que los conocimientos y teorías de cada disciplina son necesarias, pero es más importante cuando se pueden cuestionar, reflexionar y construir diversos significados en función de la relación docente – estudiante, para entender el presente y proyectar el futuro. En la medida que el docente logre que los conocimientos tienen una aplicación en la vida social, en una forma de comprender al sujeto no solo desde los aportes que nos demanda una sociedad de conocimiento; por el contrario, invita a formar sujetos críticos y creativos de su realidad.

También testimonios lo evidencian:

*" Ser docente es estar en un escenario donde se construye realidad, formas de pensar y de actuar del futuro." (Dp2)*

*"Es un aprendizaje que nos hace madurar como personas, que hace madurar nuestro pensamiento y a la vez la manera como nos relacionamos y vivimos; para mí es lo que ha significado." (Di1)*

*"Para mí significa creación, significa producir conocimientos, crear conocimientos desde lo que hay, tener lectura de presente, porque si construyes una metodología es para entender el presente como memoria histórica y eso es algo fundante." (Di2)*

Las expresiones “*se construye realidad*”, “*nos hace madurar*”, “*aprendiendo de ellos*”, “*nos relacionamos y vivimos*”, y “*significa creación*” muestra como el docente se ve como parte de la relación con sus estudiantes; el significado de ser docente universitario va más allá de actualizaciones y conocimientos pertinentes. También, se hace importante formar para la vida y esto implica construir y aprender con ellos, no dar por sentado que de los estudiantes no se aprende, por el contrario, es verse como parte de la relación.

#### **4.12 Facetas y Formas de la Relación del Docente con los Estudiantes**

La relación docente – estudiante se ha caracterizado por ser vertical, el docente es una persona que se considera es poseedora de conocimiento y tiene como finalidad transmitirlo. En el ámbito universitario esta experticia toma mayor fuerza, y a esto se le suma la forma como las lógicas institucionales determinan tiempos, planeaciones, números de estudiantes y espacios magistrales, situaciones que hacen parte del sistema educativo y en muchas ocasiones los diseños curriculares moldean y condicionan las prácticas de enseñanza convirtiéndose en instrumentos que llevan a la dominación y que no permiten que los docentes puedan darles lugar a las subjetividades de sus estudiantes. A continuación, se presentan tanto los testimonios de aquellos docentes que no reconocen la dimensión personal de sus estudiantes, y esto es atribuido por esas barreras que trae las lógicas institucionales, así como otros testimonios que, a pesar de tener estas dificultades consideran que es necesario tener una relación más cercana con sus estudiantes y darle lugar a la dimensión subjetiva.

#### **4.12.1 Cuando la institucionalidad se impone como lógica única y dominante.**

En la vida universitaria normalmente es poco lo que los docentes conocen de sus estudiantes; el más importante acercamiento que algunos de ellos consideran tener, es saber sus nombres, identificar su rostro o conocerlos por algunas conductas o características exteriores que presentan en clase. La forma como están organizados los espacios académicos dificulta tener un conocimiento más personal, prima el cumplimiento y desarrollo de cada clase, es un espacio rígido. El número de estudiantes, los tiempos limitados y la fusión de programas académicos son algunos de los elementos que interfieren en este conocimiento.

Así lo indican los siguientes testimonios:

*“No los conozco, porque el compartir con ellos está en el salón de clases, yo puedo reconocer caras, nombres, pero no sé qué hay detrás de las caras y que mundo tienen que vivir las personas que tengo ahí.” (De3)*

*“Las primeras semanas trato de aprenderme los nombres de todos...el nombre me permite el intercambio...pero no se más porque tengo muchos estudiantes, no hay espacio para un intercambio distinto; claramente el espacio de la clase es muy rígido.” (De1)*

*"Yo tengo un problema con los nombres, a mí se me olvidan los nombres de las personas...digamos soy bueno con las caras, por ejemplo, digo: él que está allá es el más pijo, ese es el más distraído, ese se la pasa hablando por teléfono." (Dg4)*

Los docentes atribuyen la responsabilidad de que no se tiene un mayor conocimiento de los estudiantes a la forma como están dados los espacios académicos; su mayor preocupación es poder cumplir el plan académico en los tiempos y horarios establecidos, situación que efectivamente es importante, pero esto hace que las subjetividades no estén presentes.

Estos otros testimonios lo corroboran:

*"Pues un semestre es poco, y cuando tú tienes unas horas establecidas, tú tienes tu plan."(Dg1)*

*"Un curso de 100 y 120 personas es complicado para ellos y para uno; yo solo tuve uno de 46 y recuerdo que era un grupo enorme y me costó aprenderme los nombres y eso que yo les digo cuando me vaya hablar recuérdeme los nombres, pero es muy complicado; yo creo que la educación debería ser un poquito más personalizada en el sentido en que los grupos deberían ser de 25 o 30, poder tener más contacto con ellos y poder darles ese apoyo más personal y académico...pero cuando se tienen 120, es complicado." (Ep1)*

*“Mis estudiantes son de carreras diferentes a las mías y uno no se conoce con ello; la verdad yo hablo de problemas genéricos... pero no los conozco, si tienen una floristería, un restaurante, pero no tengo ni idea de ellas.” (Dg3)*

La forma como está organizada la universidad en temas de tiempos, número de estudiantes no le permite al docente contar con un espacio para tener un acercamiento a las subjetividades de sus estudiantes. Las expresiones de los testimonios *“tengo muchos estudiantes”, “un semestre es poco”* y *“un curso de 100 y 120 personas es complicado”*, evidencian como el docente, al conversar sobre qué conoce de sus estudiantes afirma que es poco, escasamente conoce sus nombres, pero, también argumenta, que las lógicas que dan organización a la universidad no lo permiten y su función principal se centra en desarrollar unos contenidos temáticos.

Con lo anterior, pareciera que saber quiénes son los estudiantes sí es una necesidad de primer orden, pero los docentes no pueden dar respuesta por los límites organizativos; cuando se cuestiona sobre este tema, la universidad pareciera ser la mayor responsable, el docente no lo asume necesariamente como suyo, queda como una dificultad institucional.

Se observa un paso de lo cuantitativo a lo cualitativo; cuantitativo cuando se habla de un curso de 100 a 120 estudiantes, esto trae unas transformaciones en las cualidades pedagógicas, principalmente en la relación.

Los sujetos presentan diferentes necesidades personales a lo largo de su vida universitaria, donde ellos esperan ser escuchados y se les dé su lugar; sin embargo, el docente con quien tienen mayor cercanía y se produce esa relación de enseñanza –

aprendizaje las ignora por falta tiempo o consideran que la universidad no está diseñada para la vida personal y quien lo decide hacer implica contar con tiempos adicionales.

Ello se observa en los siguientes testimonios:

*“Los tiempos están específicamente para clases no da para más, ser profesor de catedra eso es un punto negativo, no hay tiempo, faltan horas para compartir más con los alumnos a nivel personal y pues también a nivel académico.”(De2)*

*“La universidad realmente no lo da, me imagino que la universidad deja esa parte a iniciativa del profesor, pero si uno es simplemente ceñido a lo que pide la universidad no hay forma de un acercamiento... no tengo tiempo para conocer a los estudiantes, yo desconozco la historia del otro y no me permite un acercamiento.” (De4)*

*“Pues la verdad, muy poco, muy poco, no se da tiempo para eso; cuando uno lo hace, sacrifica otros tiempos de cosas personales o familiares por hacer esta labor, porque el tiempo para la docencia es contado, haciendo proyectos, informes.” (Dg3)*

El concepto de tiempo es una variable de gran relevancia para los docentes. No existe un tiempo para encontrar la subjetividad, es un tiempo de la demora, que es exactamente contrario al tiempo que se le asigna al docente, es un tiempo contado. De esta forma el cambio del encuentro con el sujeto es un tiempo pausado, lento y medido.

La labor docente está diseñada para enseñar conceptos, las rutinas, los horarios y la organización ya está diseñada y no contempla el acercamiento con los estudiantes; el docente considera que si asume esto se convierte en una función más, que no va a tener ningún reconocimiento económico.

Esto se observa en este testimonio:

*“Yo siento que el ejercicio docente es cada vez más complicado en términos laborales y cada vez más reducidos en no tener horas para planificar las clases, para planificar los cursos, lo académico demanda mucho más tiempo de lo que está siendo remunerado entonces, digamos, que más tiempo del docente implicaría otro tipo de necesidades laborales y económicas que no se van a suplir.” (Dp2)*

Finalmente, algunos docentes logran identificar otras necesidades fuera de las académicas y reconocen que deben ser atendidas, pero la situación que se presenta es hacer una remisión a otra figura institucional, en este caso, bienestar universitario donde se considera es el espacio más pertinente o simplemente pensar que ellos tienen que solucionar sus problemas y seguir respondiendo a las demandas de la vida universitaria.

Así lo muestra este testimonio:

*“No, solo son necesidades académicas, si el estudiante tiene una necesidad personal lo que hacemos es remitirlo... hay docentes que se dan cuenta de los problemas*

*de sus estudiantes sea escrito o cuando hablan y lo remiten y hay otros que lo dejan pasar, es como si tiene un problema, ¡soluciónelo!, para eso no está en la universidad.” (Dp1)*

Los anteriores testimonios reflejan como el docente es consciente de no conocer a sus estudiantes y devela un sentimiento de tristeza, porque es una situación que no debería ocurrir, pero las dinámicas institucionales dificultan este conocimiento y acercamiento con sus estudiantes.

**4.12.2 Raras son las escuchas de las historias de los estudiantes.** Aunque las dinámicas institucionales sean tan complejas y limitantes, algunos docentes igualmente deciden involucrarse con sus estudiantes, como una forma de romper esa relación vertical y poder comprender y conocer quiénes son, sin dejar a un lado las exigencias académicas. Tener este tipo de acercamiento sensibiliza y flexibiliza la relación entre docente y estudiante y desmitifica las creencias que los docentes son inalcanzables.

Ello se identifica en los siguientes testimonios:

*“Bueno, me pienso entre los estudiantes para empezar.” (Di1)*

*"Yo me acerco mucho a ellos y ellos empiezan a contarle a uno historias muy personales y, entonces yo los alcanzo a conocer de forma académica, pero también se llega a la parte personal, de conocer sus vidas, dónde viven, con quién y en algunos casos sus problemas."(De2)*

*"Con algunos hay más comunicación que con otros... y sé cosas de sus vidas, incluso algunos pasan mi asignatura y después pasan y me preguntan por más cosas, me preguntan cómo estoy y yo les pregunto cómo están ellos, cómo les ha ido con sus diversos proyectos, no solo los académicos...son conversaciones muy humanas que tenemos con los estudiantes."(Dg2)*

Cuando el docente quiere conocer a sus estudiantes, la importancia de impartir un conocimiento pasa a otro nivel; aquí la dimensión personal toma su lugar y esto hace que el docente se sienta involucrado con los sujetos, que conozca más allá de sus habilidades académicas, sus experiencias de vida y pueda establecer una relación de mayor cercanía, como diría Freire, donde primero esté el sujeto y su propia historia, y después, ver cómo desde ahí se van enganchando los conceptos, las categorías de los grandes cuerpos teóricos. Cuando esto se logra en la vida académica se convierte en una experiencia de vida que no se olvida.

Para algunos docentes conocer, escuchar y poder ayudar a sus estudiantes es de gran importancia. Este tipo de docentes consideran que en ningún momento se pueden desligar las exigencias académicas con las realidades personales por las que pueden atravesar sus alumnos; por el contrario, deben ser atendidas y darles un lugar para que ellos puedan seguir a satisfacción su proyecto académico y profesional. Son conversaciones muy humanas, hay un pase de lo académico a lo personal.

Esto se ve en los siguientes testimonios:

*"Me ha pasado que se sienta conmigo y me cuenta que tiene problemas, estoy presta a escucharlos y desde el punto de vista personal darles una opinión, pero siempre trato de orientarlos a personas que lo que necesitan."(De3)*

*"Ellos a veces te cuentan los problemas, lo que les pasa, porque son asignaturas y en la escuela nos caracterizamos de tener en cuenta que le pasa al estudiante para que él pueda tener un buen desarrollo académico; entonces, nosotros estamos muy pendientes qué ha sucedido, si llego, no llego, encontramos que está deprimido, nos acercamos, hablamos con ellos, miramos que sucede, vemos oportunidades de intercambio." (Dg2)*

Según estos testimonios el sujeto no se puede dividir entre lo académico y lo personal; por el contrario, deben ser una sola unidad y el docente comprenderlo como un todo. Algunos docentes comprenden que las exigencias académicas y el sistema ya están organizados; sin embargo, no conciben que, si le sucede algo a ese sujeto, se ignore. Por el contrario, una forma en la que los docentes dan lugar a las necesidades personales frente a las exigencias académicas es generando espacios de participación, donde son los estudiantes que pueden opinar, proponer y expresar. No todos ignoran estas necesidades, existe una brecha que permite ese espacio de mayor cercanía entre estudiante y docente.

Esto se ve claramente en estos otros testimonios:

*"No tengo problema porque una cosa no pelea con la otra; no me rijo tanto a la académica porque sé que sin vínculo no hay academia, la académica no pelea con la parte social y con la interacción, entonces no tengo ningún problema de atender una necesidad de orden humano si es necesario en la clase ya sea individual o grupal y continuar con los planes académicos." (Dg1)*

*"El conocimiento si no se vuelve una acción práctica que atienda directamente las necesidades de las personas pierde sentido...atender las necesidades de los estudiantes es pensar al estudiante no como una persona aislada, no como estudiante solamente sino como comunero, como comunera, es estudiante pero no solo eso... no es el estudiante que acumuló el conocimiento y en algún momento lo va aplicar; no, o acumuló el conocimiento y generó un buen trabajo académico que se quedó ahí, sino como esto retroalimenta y le da sentido a su propia práctica comunitaria." (Di1)*

*"Se adapta a las necesidades del estudiante, a las condiciones que se viven como grupos, y eso adecuarlo es someterlo...como estudiante ellos proponen, critican, observan el trascurso de la semana, en donde se habla como se desempeñó tu facilitador, les gustó o no, qué vieron del módulo, qué fue lo más importante, si vale la pena o no." (Di2)*

En la medida que se le permita al estudiante ser el protagonista de su aprendizaje, que exprese sus opiniones, sentimientos y no se sienta aislado, la vida universitaria adquiere

otro sentido, logrando un acercamiento entre estas dos dimensiones de lo académico y de lo personal.

Estos docentes, de igual manera, están insertos en las mismas lógicas institucionales, deben responder a los mismos retos de tiempo y número de estudiantes; sin embargo, ellos deciden tener un acercamiento personal con sus estudiantes, situación que muestra que, aunque la institucionalidad sea rígida y poco pensada para dar lugar a las subjetividades, también es una decisión del docente de qué quiere construir desde su rol como docente.

#### **4.13 La institucionalidad como eje responsable para dar lugar a las subjetividades**

Cuando se conversa con los docentes de qué se podría hacer para tener presente las necesidades de los estudiantes y resignificar su relación con ellos estudiantes, algunos de consideran que está es una responsabilidad institucional. Los espacios que tienen presente la esfera personal deben tener mayor apertura y no limitarse solo al área de bienestar universitario o algunas actividades culturales, deportivas o artísticas aisladas; por el contrario, se deben generar escenarios más amplios que permitan recuperar la función social de la educación y reconocer al estudiante; los docentes consideran que todo ello es fundamentalmente una responsabilidad institucional.

Opinión que se confirma en los siguientes testimonios:

*"Debería crearse una política que no se reduzca a una sola actividad...por ejemplo estamos todos, no hay clase, van estudiantes, profesores y listo se acaba... fortalecer estas*

*actividades lúdicas, deportivas o culturales, no como una actividad suelta, sino como una política." (De1)*

*"La universidad le falta crear un espacio, un momento donde el docente pueda sentarse con este alumno a hablar y mirar que está pasando, como le ayuda."(De2)*

*"Es más de mecanismos institucionales, que se construyan para poder tener alerta sobre este tipo de espacios para conocer a los estudiantes." (Dp2)*

*"Las universidades están cada vez más alejadas de una misión social y más cercanas a las necesidades del mercado, que ahora son las que dictan las reglas para construir universidades; entonces, creo que de eso depende mucho que las universidades se preocupen por su materia, por dar la nota." (Di1)*

Los docentes consideran que atender otras necesidades de los sujetos fuera de las académicas es importante; sin embargo, ellos se encuentran inmersos en un sistema donde deben responder a las exigencias, estándares y actividades ya planeadas. De esta forma, asumen que es la universidad quien debe dar estas directrices y ellos acogerlas. Desde esta postura son pocas las iniciativas que ellos consideran pueden tener. Lo harían siempre y cuando estén institucionalizado. Esto se afirma en expresiones como: *"la universidad le*

*falta crear un espacio”, “es más mecanismos institucionales” y “depende mucho de la universidad”.*

Sin embargo, otros docentes afirman que dar lugar a las subjetividades de los estudiantes es una responsabilidad entre universidad y docentes. Conocer, preocuparse y atender las necesidades personales es un trabajo compartido; quien está al frente del desarrollo de una clase y tienen mayor contacto con los sujetos, es el maestro; y su compromiso no se debe limitar solo a dictar la clase; también debe poder dar cuenta de quiénes son sus estudiantes y qué les puedes pasar. Es verdad, que la forma como está organizada la universidad en ocasiones no lo permite; es por esto, que estas dos instancias, universidad y docente, son quienes deberían tener un punto de encuentro para poder atender estas exigencias, aparte de las académicas.

Estos testimonios lo evidencian:

*“Yo creo que hay una responsabilidad mutua, la institución ha colocado unos parámetros y ha dicho cuáles son las condiciones, el docente hoy en día está muy ligado a esos parámetros, entonces, por parte de la institución no hay muchas opciones, pero el docente dice a mí me pagan 3 horas el día lunes, yo voy 3 horas y ya; falta ese cariño, se va más que a impartir una cátedra, pero la parte humana se está quedando por fuera.”*

*(De3)*

*“Es una responsabilidad compartida, donde la institución debe generar los espacios para que los docentes puedan compartir más con los estudiantes y brindar otros tipos de apoyo.”(De4)*

*"Yo pienso que es un deber o una labor que debe ser compartida...entonces debe surgir de la institución y por supuesto que los docentes estemos en disposición de colaborar y tengamos esa mentalidad de apoyar lo que podamos hacer."(Dg3)*

Para los docentes es claro que la institución puede generar espacios o diseñar algunas políticas que faciliten este proceso; pero si las condiciones de escucha, preocupación e interés por parte del docente no están dadas, simplemente será uno más que va a impartir su clase, cumplir e irse. El rol del docente es decisivo, si queremos atender no solo las necesidades académicas de los sujetos, no se puede ser ciego ante lo que se ve.

Así lo reafirman los siguientes testimonios:

*"Yo pienso que hay dos actores, uno, nosotros los docentes porque nos damos cuenta de que alguien no está bien... uno como docente puede tener un acercamiento; la otra parte es la institución, la parte de bienestar, pero quien pone la primera alarma es el docente." (Dg4)*

*"Son los dos, porque el docente está con los estudiantes, pero si el docente no le avisa a la institución, los dos quedamos de responsables." (Dp1)*

*“Digamos que es 50 y 50, el docente debe identificar las necesidades y las dificultades y después comunicarlo; no se necesita unos pasos como el coordinador inmediato, el decano y la universidad; también debe tomar cartas en el asunto. ”(De2)*

El docente debe ser proactivo y estar convencido que es necesario humanizar la relación entre docente, estudiante y universidad, para que el enfoque de la educación no se reduzca solo a las visiones centradas en las necesidades del mercado; por el contrario, construir intereses en común que les permita sentirse identificados y delimitar un camino en común. Expresiones como: *“es una responsabilidad mutua”*, *“es una responsabilidad compartida”* y *“hay dos actores...nosotros los docentes...la otra parte la institución”*, refleja como el docente se ve como parte de la solución, pero también, requiere del acompañamiento institucional.

#### **4.14 ¿Cuándo siente un docente que su rol tiene sentido?**

El docente muy pocas veces se cuestiona acerca del sentido que tiene lo que enseña, y cuando se reflexiona sobre este aspecto, se considera que brindar conocimientos pertinentes a sus estudiantes que le permitan responder a las exigencias del mundo laboral es un elemento que da sentido a su quehacer; y por otra parte, algunos docentes piensan que las exigencias y claridades ya están determinadas por la academia y no se pueden desdibujar, ya que son un derrotero que delimita lo que se debe hacer; en muchas ocasiones repiten los programas, guías y teorías, de esta forma han perdido el sentido de dar una clase, y se da una aparente preocupación por demostrar o aparentar que saben mucho.

**4.14.1 Dificultad de superar el horizonte de lo utilitario y lo instrumental.** La forma como un docente considera que da sentido a lo que enseña es cuando le antepone la utilidad de lo que va a obtener, de lo que va a aprender; para lograr esto se habla desde el plano laboral y cómo sus conocimientos van a fortalecer sus competencias y a dar mayores herramientas para asumir sus retos profesionales, siendo esta la principal razón del por qué se deben estudiar ciertos conocimientos o se encuentran en una guía académica.

Estos testimonios lo evidencian:

*"Cuando estoy desarrollando los temas es cuando yo les hago la relación con el mundo real, les digo en qué momento lo van a utilizar, que pasaría si no lo utilizan para que hagan una asimilación del conocimiento." (De3)*

*"Yo le digo vamos a ver estos temas y les nombro las temáticas y les doy unos ejemplos; estos se utilizan para este fin y les muestro cosas que quizás van mucho más allá del nivel que tienen para que sepan que eso si es útil y que se va a utilizar, que eso les sirve para algo y no están porque sí."(Dg4)*

*" Doy lo que está estipulado en la guía, sí, yo hago eso, porque no trabajo exclusivamente para una universidad y tengo hartos trabajos y para ser eficiente con el tiempo, con el poco tiempo me toca hacerlo así, preparo clase, llego y trabajo en las actividades que tengo planeadas." (De2)*

El sentido de lo que se enseña está estrictamente relacionado con la forma como estos conocimientos le permitirán al sujeto poder responder al mundo laboral; se evidencia una ausencia de sentido relacionada con y para la vida, la imposibilidad de buscar transformaciones sociales y del sujeto. Situación que se relaciona con el sentir del estudiante de ver la poca o nula aplicación de varias teorías o conceptos para su vida y se reconoce como una falencia de la educación.

Lo anterior, se confirma en otros testimonios como:

*“Yo lo que hago es leerle el sílabo; entonces ellos lo tienen, entonces muchachos los temas que se van a trabajar son estos y estos, es lo que está dado por la universidad y el mercado de hoy lo está pidiendo.”(De4)*

*“Lo primero que yo hago, es decirles la importancia de la asignatura en su formación profesional, como la asignatura le puede ayudar a ser más competente, a tener más competencia y a tener digamos su profesión, ser un poco más interdisciplinario.”(Dg3)*

*“Yo siempre trato de relacionar lo académico con lo que pasa afuera, que las estudiantes vean lo que pasa afuera.”(De1)*

Las palabras “*mundo real*”, “*se va a utilizar*”, “*el mercado de hoy lo está pidiendo*”, “*más competente*” y “*lo que pasa afuera*” conforma una red semántica que pone de

manifiesto como el docente considera que su rol adquiere sentido en la medida que transmite conocimientos, explica la forma como puede ser aplicado en el mundo laboral y puede recibir un beneficio, más no desde el cultivo de lo humano.

**4.14.2 Las exigencias académicas no se pueden desdibujar y delimitan el quehacer.** Por otra parte, otros docentes siguen la línea academicista y consideran que es un sello que caracteriza el ser docente y da un sentido a su rol. Algunos docentes manifiestan que la relación entre docente y estudiante, debe ser clara y se debe ceder solo en algunos aspectos relacionados a las necesidades académicas, esto no implica que no se dejen de abordar ciertas temáticas, los acuerdos a los que se llegan son concernientes a tiempos de entrega, horarios o formas; sin embargo, prima la calidad y pertinencia de los contenidos en su formación profesional. Hablar de una relación con sentido con sus estudiantes esta mediada por estos elementos. Estos docentes no se preocupan por conocer los argumentos o razones por las cuales los sujetos quisieran generar algún cambio o resistirse alguna actividad. Las clases ya están determinadas con sus respectivos logros, objetivos o competencias que deben alcanzar y su misión es que se desarrollen en el escenario universitario.

Testimonios, como estos los confirman:

*"Yo cedo en los tiempos, las entregas y las necesidades académicas que se planteen."*

*(De4)*

*“En cuanto al contenido, yo lo que les digo vamos a ver estos temas, estas lecturas, negociemos las lecturas en ingles porque no todos lo manejan.” (Ep1)*

*"Yo no soy rígido, y por supuesto hay algunos conceptos que no se pueden dejar por fuera, y por supuesto sería imposible sacarlos del tema, pero cuando voy a dictar un curso hay temas que les digo tal tema no lo vamos a tocar porque tiene la importancia en su formación...pero yo más que ceder es tratar de explicar el tema de una forma diferentes."(Dg3)*

Los argumentos de los docentes priman, no se preguntan las razones del por qué se quiere cierto cambio o algún tema no es de su interés, la experticia del docente determina que se debe ver y que no, las expresiones de los sujetos son interpretadas como caprichos o negligencia frente a su proceso de aprendizaje.

Estos testimonios lo evidencian:

*"Cuando el estudiante pide ceder por algún capricho, pide ceder porque es algo que no le llama mucho la atención, pues en eso momento no soy muy laxa con ellos. Uno aprende a diferenciar el momento donde uno debe ceder y donde el estudiante es caprichoso y sobre todo cuando son adolescentes uno logra detectar entonces ahí soy muy cerrada."(Dg1)*

*“Pueden existir unas ciertas negociaciones, yo puedo ser flexible sin bajar la calidad y adicional puedo decirle si usted se siente bien desarrollando este trabajo no en 2 días sino en 8 días, de acuerdo, pero hágalo bien, entonces digamos que eso es algo que he aprendido. Sé que hay muchos estudiantes les puede funcionar, como a otros que trabajan bajo presión no, digamos que es como parte de identificar el grupo en algunos casos, hay que ceder y en otros apretar, hay que mantener el equilibrio.”(De3)*

Las expresiones “yo les digo vamos a ver”, “tal tema no lo vamos a tocar”, “soy muy cerrada”, “hay que ceder y en otros apretar” evidencia como el docente es quien determina qué, cuándo y cómo se debe aprender; el sujeto puede manifestar su inconformismo, cuestionarse frente a lo que quisiera cambiar, pero esa voz es ignorada. En el proceso de aprendizaje ya está todo determinado y el docente se convierte en depositario de unas prácticas de dominación, pensadas en el sistema y fuera de las necesidades de los sujetos; es decir, sin sentido, sin contexto.

#### **4.15 Movimientos micro moleculares de los docentes para construir una relación con mayor sentido.**

Aunque las lógicas institucionales son complejas y sus dinámicas determinan la forma de actuar del docente y de responder ante los procesos de enseñanza, algunos docentes se preocupan y consideran como eje central las subjetividades de los estudiantes. El sistema que ya sabemos es rígido y normativo, imposibilitando algunas acciones; sin embargo, construir una relación más humana, de escucha y de conocer los intereses de los estudiantes

y preocuparse por una formación para la vida, son elementos que hacen diferencia y dan otro tinte a estas estructuras ya definidas, como se observa a continuación:

**4.15.1 Una relación más humanizada.** Algunos docentes reconocen que la forma como se comprende al sujeto debería ser más amplia, ir más allá del conocimiento, estar en la capacidad de identificar sus dificultades y poder hacer algo por ellos; así mismo exige que el docente se humanice y que deje a un lado la autoridad que le otorga su rol y conocimientos, facilitando una relación más horizontal y generando espacios donde se pueda conocer quiénes son las personas que dan vida a cada espacio académico, comprendiendo que su responsabilidad va más allá de cuanto se pueda enseñar; la dimensión humana toma, en este mayor relevancia.

Esto se ve claramente en los siguientes testimonios:

*"Hace falta ver que es el estudiante, es más que la persona que llega a la clase y sale y se va para su casa, si no ver que son humanos que tienen dificultades, que tienen una vida y eso ya implica una cantidad de sensaciones que no percibimos y si percibimos no podemos ni siquiera manejar; sí, hacen falta esos tiempo... Yo creo que lo primero que hay que hacer, es una labor de humanización entre los docentes, que ellos entiendan que no es el simple hecho de repetir una cátedra tras otra y soltarle una cantidad de conocimiento. "*

*(De3)*

*"Lo que debemos hacer no solo es impartir conocimiento, sino que también él que se está formando sea una buena persona, un buen profesional, son varias cosas, es un compromiso social. " (Dg3)*

*"Tú no puedes exigir un nivel académico alto sino hay una interacción positiva, si no hay un vínculo positivo, sencillamente se pierden los estudiantes, es como una reacción en cadena pierde el profesor, el estudiante y probablemente no siga en esta universidad y empieza a darse un ambiente negativo parte de ese éxito académico que busca la institución está mucho ligado a la interacción social y al vínculo que se tenga profesor estudiante."(Dg1)*

*"Primero es ser empático con las personas, y yo lo he experimentado y es adecuarse a la necesidad de entender y sentir con su conocimiento, siempre con respeto." (Di2)*

El vínculo que se construye entre estudiante y maestro es determinante para poder conocer las necesidades de los estudiantes y lograr construir una relación con sentido, si el docente es amigable, genera confianza y facilita el diálogo son características que permite que el sujeto se acerque a conversar sobre lo que piensa, siente o necesita. Algunos docentes consideran que es relevante que los estudiantes puedan ver en ellos una persona en quien confiar y que esta relación que se establece no desdibuja lo que la academia determina, por el contrario, los límites deben ser claros para así encontrar un punto de

encuentro. El sistema educativo se da en un tiempo programático – lineal, todo está organizado, medido y estipulado en espacios y tiempo; pero desde esta lógica el ideal es trabajar en un tiempo subjetivo, esto implica creer en el estudiante y darle la participación en diferentes escenarios para poder incentivar la creación de nuevos espacios.

Como se ve en los siguientes testimonios:

*“Un buen acercamiento, con un bueno docente que genera confianza... es bueno contar con alguien a quien se le pueda contar sus problemas, más que un profesor un amigo.”(Dg4)*

*“Lo que pasa es que a uno como docente lo que más le debe importar es que uno está formando personas....es difícil, a veces creen que uno se convierte en el amigo, entonces yo generalmente abro espacios después de clase, generalmente cuando termino clase y salimos caminando, estamos en el campus, hablamos un ratico, te tomas un tintico, se habla, pero ya el plan de ir a fiesta no, hay otro tipo de actividades que yo los invito a actividades de tipo extracurriculares.”(Dg2)*

*“Sensibilizar al docente, o sea todos partimos de que es nuestro trabajo, pero si se debería tener un sentido de pertenencia más con lo que hacemos, no solo ir a dictar la clase, entregar trabajos, dictar la nota, sino que al mismo tiempo hay chicos que uno se da cuenta que están mal emocionalmente...nosotros no debemos sentirnos más que el*

*estudiante, entonces digamos que esa relación de pares ha sido buena en el sentido que no se tiene que estar diciendo doctor, estamos en ese proceso de aprendizaje.” (Dp1)*

El docente debe repensar su rol si quiere pasar de una relación distante que esta mediada por el conocimiento y las demandas administrativas a una relación más afable, menos rigurosa, con sentido donde es importante aprender, pero también ser.

Aunque se piense que el docente es una persona con la que quizás no se puede hablar o que tiene el poder en el salón de clase, algunos de ellos consideran que cuando se trata de ceder o de llegar acuerdos con los estudiantes lo primordial es la escucha, conocer sus ideas, argumentos y establecer un punto en común. Permitir que el estudiante hable con tranquilidad, es una forma de validar su presencia y de crear otras maneras de aprender y trabajar en el ámbito educativo, y no es una situación que desdibuje el rol del docente; por el contrario, esto le facilita un mayor acercamiento y se genera un espacio donde se construye en ambas vías.

Esto lo ratifican los siguientes testimonios:

*"Yo soy de las personas que escucho al estudiante, se puede aprender porque soy abierto a eso y me pueden corregir y lo puedes decir abiertamente, porque no le están hablando a alguien inalcanzable."(De2)*

*“Mis clases son en círculo y pues eso no es que sea una condición, pero eso ha permitido escuchar mucho las percepciones de los estudiantes y he salido un poco de la lógica que el profesor lo sabe todo.” (Dp2)*

Cuando se crea un espacio y todas las partes están involucradas (docente y estudiante) lo que esto genera, es que se construya un camino en común, emergiendo puntos diferentes pero que llegan a un mismo fin.

Como se ve en los siguientes testimonios:

*“Yo creo que las pistas las van dando constantemente los estudiantes, y conforme a eso, se va dando el proceso de las clases. Pero entrar en diálogo es una de las cosas básicas, cuando en una sesión te das cuentas que lo que están haciendo es platicar y no es que platicar sea perder el control, no, es como que ya estamos hablando y estamos perdiendo, no, es más bien, mover esas formas en las que se puede contribuir a construir cosas nuevas y el conocimiento de otra manera.” (Di1)*

*"Pues yo soy una persona que siempre estoy dispuesta a escuchar, no sé si es por mi forma de ser, a mí me gusta que las cosas tengan un argumento sólido, considero que son ellos los que dicen, esto no se puede hacer por cierta cosa, por algún motivo, entonces yo me pongo en el lugar de ellos y si ya es por vagos, pues digo que no.” (Dg4)*

¿Qué pasa cuando el docente cede?, en este caso, permite darle voz al sujeto y que los dos aprendan y construyan escenarios diferentes, no se deja de ser docente ni se pierde el control por permitir la escucha del otro, por el contrario, se puede crear espacios inimaginables.

**4.15.2 Importancia por las transformaciones que se generan en la vida del sujeto.** Para algunos docentes las cualidades personales de sus estudiantes son de gran importancia, los ritmos de aprendizaje, sus motivaciones, gustos y proyecciones se tienen en cuenta en los procesos de evaluación; los conocimientos pasan a un segundo plano, son importantes en la medida que ayudan a transformar su vida. En los testimonios de los docentes de las universidades públicas y privadas solo un docente considera que lo importante es el interés que demuestre el sujeto frente a su proceso de aprendizaje y que no se trata de un tema de coeficiente intelectual, sino de deseos personales.

Como se observa en este testimonio:

*"Básicamente si yo veo que él tiene interés, el desenvolvimiento ha sido adecuado, yo no tengo ningún inconveniente con ese estudiante. porque yo digo que finalmente ese estudiante es perseverante, que cada día muestra su interés lo va a llevar muy lejos, no se trata del más inteligente, ni el más capaz, sino el más perseverante." (De4)*

Los testimonios de los docentes de la universidad indígena hacen un énfasis en la importancia que tiene enseñar para la vida en pro de transformar al sujeto y generar consciencia en la forma cómo puede aportar a su comunidad. Para que esto se logre es

impensable darle lugar al sentir del sujeto, conocer sus experiencias, sus gustos, permitirles que puedan opinar, criticar y argumentar el proceso al que pertenecen. Las teorías son necesarias, pero solo en la medida que pueda impactar la vida del sujeto y esto genere resonancia en su cotidianidad, facilitando procesos de crítica y de creación.

Testimonios como estos los confirman:

*“Pues nosotros llamamos un proceso de valoración y es eso valorar lo que cada quien pudo, el interés que cada quien puso. Entramos en un proceso de valoración cada semana de cómo sentiste la semana, cómo les pareció, qué les parece que funciona, que hagan una autocrítica como estudiantes y también una crítica como facilitadores, que cosas funcionaron y que cosas no.” (Di1)*

*“A nosotros no nos sirve repetir las teorías de la comunicación por muy novedosas que puedan ser, no nos va a servir si ellos no lo logran entender su vida cotidiana y generar sus propios procesos, no nos sirve que ellos estén en una emisora comunitaria solo por estar, porque les gusta la música, o porque les gusta hablar, eso no tienen sentido comunicacional no hay una postura crítica, cuando ellos comprenden que ese ejercicio genera otros procesos sociales dentro de la comunidad es cuando ellos empiezan hacer esos ejercicios, el sentido de estar.”(Di2)*

*“Que sea practico en su vida, que eso le permita tener una postura para transformar lo que tienen.” (Di1)*

En esta lógica, el docente sabe que ha enseñado cuando su estudiante por sí mismo da cuenta de la forma como su vida se ha transformado y toma sentido para poder dar a los otros y aportar a la construcción de su realidad.

#### **4.16 +Estructura de las Clases y Necesidades de los Sujetos: Entre Desencuentro y Reconocimiento Embrionario**

La institucionalidad ya ha determinado sus formas de operar y ha diseñado sus espacios académicos, esta estructura de las clases evidencian una distancia entre las necesidades de los estudiantes y las planeaciones de los docentes; en la gran mayoría de casos se desconocen los intereses de sus estudiantes y para algunos pareciera que no es de su interés; por otra parte, pocos docentes afirman que se genera un pequeño acercamiento en las expectativas de sus estudiantes y esto permite conectar al sujeto con las estructuras de clase y así mismo lograr algunas modificaciones.

##### **4.16.1 Ante el silencio del sujeto, el docente impone la estructura de la clase.**

Los docentes consideran que tienen claro las temáticas que se deben abordar en cada asignatura y que conocimientos previos y nuevos debe tener el sujeto. Se da por hecho que todos los contenidos de una guía académica son de interés para el estudiante, no se da voz al sujeto preguntándoles qué expectativas tienen, qué opinan de los contenidos establecidos o qué los motiva a aprender lo que van a cursar, los docentes ignorar las preguntas del estudiante. El docente desconoce las necesidades de los estudiantes y asume que es un sujeto con poca claridad frente a qué quiere, un sujeto vacío que se puede cargar de conocimientos pertinentes y actualizados por un docente experto y preparado.

Esto se ve con estos testimonios:

*"No conozco cuales son las necesidades, se cuáles son los conocimientos que deben adquirir para poder ser diseñadores... Frente a lo académico ellos deben cumplir unos objetivos, deben tener unos conocimientos."(Dg2)*

*"Esas necesidades iniciales de conocimiento no las conozco, las necesidades de conocimiento de para qué quieren conocer eso que les estoy dictando, no, no sé qué les interesa o que les puede llegar a interesar, esas necesidades de conocimiento; yo las asumo." (Dp2)*

*"Yo creo que las necesidades no son claras y no se tiene claridad de sus potencialidades y no se tiene clara las estrategias y no se tiene claro cómo funcionan las instituciones." (Di1)*

*"Frente a las necesidades del estudiante yo no sé, obviamente son necesidades, pero lo que se da es lo que se ha investigado y estudiado, es lo que ellos necesitan aprender, a veces yo pienso, que ellos más que necesidades llegan con expectativas, entonces ellos esperan aprender una cantidad de cosas y a veces no es exactamente lo que ellos creen que van a aprender."(Dg4)*

Las expresiones "no conozco", "no sé qué les interesa", "yo no sé" conforman una red semántica que reflejan el desconocimiento por parte del docente de las necesidades de sus estudiantes y el poco interés por conocerlas, situación que permite que la estructura de

la clase se imponga ante el sujeto y el docente se apropie de lo que él considera debe pasar en el espacio académico, situación que minimiza al sujeto. No se puede decir, que se llega a la universidad solo a recibir, en ocasiones no se da lugar para escuchar que se quiere aprender.

Pareciera que el conocimiento no cambia y no se pudiera cuestionar, los docentes son poseedores de esos saberes y desde su figura autoritaria construyen una relación jerárquica con sus estudiantes y hacen que ellos se conviertan en sujetos que deben recibir toda la información y cumplirla de acuerdo con las normas que rigen la institucionalidad. No con esto, el docente es totalmente responsable porque evidentemente muchos estudiantes no expresan sus expectativas o pensamientos; pero es aquí, donde el docente debe promover la participación y construir entre ambas partes la estructura de clase, aunque haya unos objetivos o competencias a desarrollar.

**4.16.2 Un movimiento aparente en las estructuras de la clase.** Aunque las estructuras de las clases ya están definidas, algunos docentes consideran que se pueden generar algunas dinámicas y esto se da de acuerdo con las características de los grupos como ubicación semestral o jornada; en la medida que los sujetos expresen sus necesidades e intereses la estructura se empieza a movilizar. Esta situación parece ser evidente con los sujetos que trabajan, ya que sus experiencias laborales les genera ciertas inquietudes y necesidades que esperan que la universidad le responda, situación que no sucede con los estudiantes que solo estudian, ellos se ven más pasivos y se limitan a recibir lo que el docente les indica.

Esto se evidencia en estos testimonios:

*"Los chicos de la mañana se ven que no tienen ninguna necesidad de conocimiento y no requieren algo más allá de lo que se plantea en las guías porque no han tenido la experiencia laboral es motivarlos a que sean curiosos, ellos asumen lo que se les asigna; con los chicos de la noche es diferente, ellos llevan un ritmo más acelerado, en muchas ocasiones ellos mismos dan la pauta para la clase cuando llegan con sus dudas, pero ellos están más asociadas a los títulos y a las pocas cosas que tienen que perfeccionar para desenvolverse en su campo laboral. " (De3)*

*"La verdad los estudiantes de primer semestre quieren que los cursos sean más informativos, que se han de contenido porque ellos no están adaptados al mundo universitario, vienen a ver que se les da."(Dg3)*

*"Las necesidades que yo veo son diferentes hay chicos que quieren ser profesionales, hay otros que vienen porque les dan la oportunidad y chévere venir hacer vida social." (Dp1)*

Los sujetos que pronuncian sus necesidades están enmarcados en su experiencia del ámbito laboral, en la medida que el sujeto se exprese sus intereses, las estructuras que están aparentemente definidas se empiezan a movilizar, el docente genera cambios en sus clases y los estudiantes dan un sentido a sus espacios de formación; sin embargo, pareciera que los estudiantes llegan en modo automático y lo único que importa es recibir lo que el docente

les pueda dar. Las expresiones “ninguna necesidad de conocimiento”, “no requieren algo más allá” y “ellos asumen los que se les asigna”; muestran un sujeto muy pobre y destinado a recibir lo que otro sujeto ‘docente’ le pueda dar; este planteamiento deja el interrogante si es él estudiante el que no espera nada de sus clases o es el docente que no se preocupa o indaga qué quieren los estudiantes de su formación.

Aunque no se puede generalizar, los testimonios de los docentes nos muestran dos caminos. Uno, no se preguntan por las necesidades de los estudiantes y por lo tanto se impone la estructura de clase y dos, cuando se pregunta no existe claridad de qué quieren encontrar y la voz más activa es para aquellos que tienen una experiencia laboral, pero esta voz ayuda a dinamizar lo que aparentemente está establecido.

#### **4.17 ¿Cómo Convertir la Docencia en una Práctica de Formación de Sujetos?**

Como ya se ha mencionado las fuerzas de las dinámicas institucionales en la gran mayoría de los casos han desplazado las subjetividades; sin embargo, los docentes consideran que darle voz al estudiante, generar espacios de participación y dar un lugar privilegiado a la dimensión humana son factores determinantes para generar cambio en las prácticas docente.

**4.17.1 Un descubrir para trascender.** Pensar en la formación de sujetos implica romper el esquema que el docente esta solo para brindar conocimientos. Los docentes ante el cuestionamiento de cómo modificar su práctica pedagógica menciona la importancia de permitirle al estudiante que debata y en ese descubrir puedan cuestionar qué funciona, para qué, cómo, su utilidad, el impacto para su vida y finalmente que tome una postura que lo lleve a actuar.

Estos testimonios lo evidencian:

*"Creo que en esa tarea de educar es que ellos descubran sus caminos, descubran conscientemente donde están ubicados, su realidad social, política y económica, que busquen, que no se quede en un solo escenario." (De1)*

*"Bueno son dos cosas, una es que sean personas que cuestionen y lo otro que sean personas que hagan, porque las cosas de la academia se quedan en el cuaderno, en un trabajo, entonces desde mi punto de vista no está muy bien porque el conocimiento debe trascender en el hacer." (Dg4)*

*"Darnos cuenta de que somos parte de una comunidad más amplia, que puede demandar las cosas que a lo mejor uno cuestiona, uno critica, es ser parte de una comunidad, no es aceptar todas las reglas como están, no es aceptar el deber ser, porque es parte de la costumbre, si no es más bien cómo se puede fortalecer aquello que le da*

*sentido a la comunidad aunque eso implique cuestionar sus propias practicas o su propias autoridades, o sus propios líderes, o sus propios discursos, entonces, creo que eso genera una consciencia de la vida, de uno mismo y nos hace tomar postura, como facilitadores tomar postura.”(Di1)*

Pensar de esta forma la práctica docente implica ayudar al sujeto a tener conciencia, de lo que sucede a su alrededor, como esto tiene un sentido para él y a su vez que se pueda pensar en futuro con posibilidades que lo invite a actuar. Expresiones como: “*que descubran sus caminos*”, “*que cuestionen*” y “*que hagan*” evidencian como el docente se preocupa por no tener un sujeto pasivo, que solo se limite a recibir a lo que sucede en clase; por el contrario, que puedan ser propositivos y gestores de su aprendizaje, situación que se convierte en un reto en su labor docente.

**4.17.2 En búsqueda de una relación más horizontal.** El docente reconoce que la relación que establece con sus estudiantes en la gran mayoría de los casos tiene una connotación de poder y autoridad que se adjudica por el conocimiento que posee. Esta relación por lo general es vertical, y en algunos casos se genera una distancia que no permite el conocimiento de ambas partes. En la medida que esta relación sea más humana ayudará a que la práctica docente se centre en la formación de sujetos y las historias de vida de estudiantes y docentes tomen mayor importancia, situación que favorecerá los procesos de aprendizaje.

Ello se identifica en los siguientes testimonios:

*"Uno no tiene que ser un ser supremo inalcanzable al que usted no se le puede hablar, volvernó amigos de nuestros estudiantes, entonces es bonito saber que ellos se le acercan a uno a contarles cosas muy personales de pronto buscando consejos, yo creo que eso ayuda a que ellos cuando sean docentes tengan el mismo acercamiento con sus estudiantes."(De2)*

*"Crear una relación que tenga un vínculo, estoy convencida que se puede aportar a la formación del ser humano."(Dg1)*

*"La práctica de ser docente en una labor gratificante desde el punto de vista que uno es participe de la transformación de los seres humanos y uno siente esa satisfacción...uno tiene contacto con ellos y uno siente la satisfacción, uno se siente realizado y uno dice en algo yo aporte para que esa persona llegara a donde está y eso es gratificante."(Dg3)*

Conocer al otro, preocuparse por la formación humana, construir una relación recíproca y quitarle protagonismo al academicismo, es un reto que los docentes plantean para hacer de la docencia una práctica centrada en la formación de sujetos.

#### **4.18 ¿Qué me Llevo de las Conversaciones? La Apertura de Escenarios de Construcción de Nuevos Conocimientos para el cambio**

En el transcurso de las conversaciones, algunas preguntas generaban sorpresa, cuestionamiento y reflexiones. A continuación, se presentan los aspectos que recogen lo que los docentes se llevaron de este proceso.

**4.18.1 Conocer a mis estudiantes.** Las lógicas institucionales hacen que el docente este encasillado en cumplir las solicitudes académicas y diferentes planeaciones. Estas demandas las viven los docentes diariamente y se consideran esenciales en su día a día, pero cuando se conversa sobre qué tanto conocen a sus estudiantes y de qué forma atiende sus necesidades personales, son preguntas que los cuestionan y hacen repensar su relación con el estudiante.

Testimonios, como estos lo afirman:

*"Me quedo con el tema de conocer, conocer los estudiantes, sobrepasar el plano académico formal y pensarnos en torno a lo personal y como hacer ese tránsito." (De1)*

*"No había pensado lo de las necesidades de los estudiantes." (Dg2)*

*"La verdad, me parece interesante la aproximación de la vida de la familia del estudiante, me parece bastante curiosos, es algo que uno no hace y me parece curioso."(Dg3)*

En este proceso de reflexión, los docentes reconocen que la relación con sus estudiantes esta mediada por suplir y cumplir un servicio académico y las subjetividades se han desplazado o no se demuestra alguna preocupación. Es así, que esta conversación permitió que los docentes piensen en la importancia de replantear la relación con sus estudiantes y busquen espacios para tener un mayor acercamiento con el estudiante, darles lugar a las emociones y sentirse involucrado en la vida del estudiante, reconociendo que es un proceso complejo.

Esto se ve en estos testimonios:

*"Mmmm si sabía acerca de quiénes son mis estudiantes, porque normalmente a los estudiantes no se les mira como personas con una vida normal, sino se les mira como un número, como la persona que deposita aquí su confianza y su dinero y no se analiza la parte humana. Creo yo, que a nivel institucional y en muchas instituciones pasa lo mismo, la parte humana es la que me ha quedado." (De3)*

*"Digamos, me parece importante y siempre lo he pensado que el rol que tenemos no es solo estar al frente y decir cosas, intentando explicar un tema, sino de una y otra manera uno también poder acercarse en otros planos personales. Pero, me dejo pensando*

*bastante que tanto está uno involucrado en ese proceso, porque sí, yo voy a mi clase, intento que mis clases sean amenas, y con los estudiantes que se presta, intento tener una relación un poco más amistosa, ser más cercano a esa persona, pero realmente ¿qué tan involucrando esta uno?, ¿eso realmente si se hace? es demasiado complejo.” (Dg4)*

*“Las experiencias que nosotros mismos como facilitadores tuvimos como universidad nos hizo pensar en una universidad distinta, donde fueran las emociones las que no importara fuera de otras cosas, no solo porque importe las emociones, pero es una parte fundamental y precisamente porque no topamos con experiencias donde en algunos casos los docentes no supieron ni cómo te llamabas, ni siquiera supo que existías.” (Di1)*

Como se puede apreciar, en las expresiones de los testimonios: *“sobrepasar el plano académico”, “no lo había pensado”, “me parece curioso”* y *“me dejo pensando”*, evidencia como el docente puede empezar a reflexionar acerca de otras formas que faciliten el acercamiento entre sus estudiantes y empezar a gestar otros posibles espacios que lleven a redefinir la relación entre estudiantes y docentes.

**4.18.2 Enseñar con sentido.** Algunos docentes se replantearon el sentido que dan a sus clases, consideran que en ocasiones se limita a dictar los contenidos establecidos y cumplir sus horarios. Ellos consideran que la forma como está organizada la academia los limita y no les permite ver que existen otros aprendizajes que pueden aportar; así mismo, reflexionar sobre el impacto que tiene sus enseñanzas.

Ello se ratifica en los siguientes testimonios:

*“No sé, si es por falta de tiempo, pero me quede reflexionando qué si yo llego a clase y solo enseño el tema y no le permitimos que reflexione al estudiante sobre lo que se enseña, me quedo sonando darle sentido a lo que se enseña... (risas) sí, es algo que no lo hago por tiempo y que tampoco lo había pensado, tú te metes en el cuento que debes ir a enseñar un cuento, tu manejas información y todo ese cuento, pero tú darle sentido a lo que se enseñas, no lo había pensado.” (De2)*

*“Pues, me suena mucho lo de iniciar con un sentido cada clase, se habla del sentido del curso y sí se construye sentido. Siento que es algo que yo he tenido presente, pero que es un desafío grande mantener esa disciplina desde esa lógica, de llegar abrirse, ser explícito en lo que se quiere lograr, entonces eso me quedó sonando, me parecer súper importante.” (Dp2)*

Generar un proceso de aprendizaje con sentido, se convierte en un desafío para algunos docentes, ellos pueden pensar que lo hacen, pero en el momento que se reflexiona sobre cómo sus acciones dan cuenta de ello, faltan argumentos que demuestren su actuar. Reconocer que no se generan este tipo de acercamiento, invita a los docentes a pensar en nuevas formas para iniciar cada encuentro con sus estudiantes, esto lo reafirman las siguientes expresiones como: *“me quede reflexionando”*, *“me quedó sonando”* y *“tampoco lo había pensado”*.

## **Cap. 5**

### **Conclusiones y Recomendaciones**

A continuación, se presentan las principales conclusiones y recomendaciones del proyecto de investigación.

### **5.1 La Complejidad del Sujeto al Decidir e Ingresar a la Vida Universitaria y los Espacios donde sus Subjetividades son Desvaloradas o Reconocidas**

El ámbito del sujeto es complejo desde el momento que decide qué y dónde estudiar; diferentes actores, situaciones y dificultades se presentan. La decisión de iniciar la vida universitaria es compleja e importante para el sujeto, se caracteriza por la incertidumbre, pero así mismo tiene un grado de seriedad.

En esta difícil decisión participan familiares, amigos, demandas del contexto y experiencias previas; sin embargo, el sujeto no se siente expuesto a una verdadera y rígida obligación externa. Efectivamente varios factores participan, pero ninguno de ellos es un proceso de imposición dominante, por el contrario, son una influencia o generan un grado de orientación.

El sujeto no es aislado y en este proceso, varias personas, incluyendo la universidad están presentes. En la medida que varias fuerzas intervienen la decisión es más compleja; cuando el estudiante da lugar a sus subjetividades como lo son: sus gustos, intereses, rasgos de personalidad y motivaciones esta decisión es más fácil y genera un apoyo inmediato de las personas que lo acompañan en este proceso. Este apoyo por lo general se recibe de la familia y puede ser un sostén que ayuda a movilizar al sujeto en su decisión o, por el contrario, lo puede paralizar de tal manera que no tenga claro el camino a seguir. Así mismo, este apoyo también puede ser como lo he mencionado en los resultados

enmascarado, es decir, se apoya en la decisión de qué carrera estudiar siempre y cuando siga las sugerencias de un tercero, que aparentemente tiene conocimiento, experticia y puede orientar un futuro promisorio, es un apoyo condicionado.

Así mismo, algunos sujetos deben renunciar a sus anhelos y dar lugar a las opiniones, motivaciones y gustos de otros, situación que lleva a que el estudiante no cumpla sus expectativas, por el contrario, se satisfagan la de otros.

Ante esta complejidad, el factor económico es relevante en esta decisión. Los altos costos de ciertos programas académicos y según la universidad, hace que este se anteponga ante los interés y motivaciones de los sujetos.

Cuando el sujeto finalmente decide, ingresa a la universidad y sus expectativas empiezan a tener una confrontación con la realidad institucional. En ese recorrido, el sujeto reconoce que algunos espacios o situaciones de la vida universitaria hacen que sus subjetividades sean desvaloradas o apreciadas.

Un primer aspecto es que los estudiantes consideran es que no traen nada que pueda aportar a la vida universitaria, ellos desconocen sus saberes y lo que han construido en su vida; ellos traen, prácticas deportivas y culturales y renuncian a ellas por las exigencias académicas; así mismo la institucionalidad no acoge esas experiencias, las ignora, se pierden esas habilidades y se vuelven silenciosos ante toda la riqueza de saberes que los sujetos traen consigo y van desapareciendo lentamente frente a la institucionalidad.

Las emociones están presentes en el inicio de cada clase, y la que se roba el protagonismo es el miedo; miedo a lo desconocido, a conocer nuevas personas, a las exigencias, a sus docentes y a lo que trae este nuevo proyecto. Esta situación, no es tenida

en cuenta, la universidad no pregunta por este sentimiento o genera espacios para hablar de ello. Las propias dinámicas del día a día hacen que esta emoción aparentemente vaya desapareciendo, hasta lograr que el sujeto genere diferentes alternativas para acomodarse.

Otra expectativa de los sujetos son sus docentes, esperan encontrar personas preparadas, con un amplio conocimiento y calidad humana. Aquí el estudiante vive una decepción, en su gran mayoría encuentra docentes que se consideran superiores a ellos, poseedores del conocimiento, que no reconocen las fortalezas y limitaciones que pueden tener como estudiantes, una relación vertical, autoritaria y en la gran mayoría de los casos, no humaniza al sujeto o no les importa la condición humana de sus estudiantes.

La formación académica de los docentes y sus títulos posgraduales se convierten en mecanismos que en ocasiones no permiten escuchar al estudiante o generar espacios de participación o cuestionamiento. Aunque no es una situación uniforme, si se destaca con gran fuerza; muy pocos estudiantes reconocen que cuentan con docentes que se preocupan por su formación humana y por construir una relación más cercana sin dejar de lado los procesos de enseñanza. Los docentes hacen parte de la institucionalidad y algunos de ellos se preocupan por tener un cierto grado de maniobra que les permite un mayor acercamiento con sus estudiantes.

Esta situación que se enuncia responde también a la forma como los docentes llegan a la docencia universitaria, en su gran mayoría han llegado por el azar y se genera una excesiva preocupación por prepararse desde la disciplina, la actualización e innovación de contenidos, consideran que tienen una responsabilidad muy grande cuando se habla de formar y enseñar a otros, pero su énfasis central es desde lo académico, no desde el ser. Son

muy pocos los docentes que se preocupan por una formación humana y por llegar a transformar vidas y aportar a la sociedad. Así mismo, no se presenta una formación ni preparación en el ámbito pedagógico y esto evidentemente trae implicaciones en la forma como se concibe y se relaciona con el estudiante.

Esta situación también es alimentada también por la institucionalidad, que debilita los intereses de los docentes con los parámetros y exigencias que plantea desde su ingreso y lo que deben cumplir para su permanencia; elementos que se evidencia en los procesos de evaluación, escalas salariales y políticas de permanencia. Aquí, prima los títulos, las investigaciones, publicaciones; elementos que son necesarios, pero hace falta reconocer la forma como el docente atiende, reconoce y valora las subjetividades de sus estudiantes.

Los docentes tienen gran importancia en la vida académica, son quienes tienen constante contacto con los estudiantes, sus espacios de encuentro son las clases y es allí donde más desvaloradas se ven las subjetividades de los sujetos.

Los estudiantes responsabilizan al docente de solo centrarse en lo académico y no necesariamente es el mayor responsable, la responsabilidad inicia desde el diseño de políticas de gobierno que no piensa en las necesidades de los estudiantes y a su vez no se aterrizan en el diseño de políticas institucionales.

Otra expectativa de gran interés para los estudiantes es relacionarse con otros, ampliar su círculo de amigos y realizar actividades de esparcimiento con mayor libertad y esta se confronta en la realidad con espacios menos restrictivo y altas exigencias académicas. Situación que genera un conflicto en el sujeto, porque se identifica con la libertad que le puede otorgar la vida universitaria pero las exigencias impuestas por la

institucionalidad hacen que perciba que es una libertad inútil. Es tan fuerte la vida académica que absorbe las otras esferas del sujeto, ellos sienten que deben hacer una renuncia a sus subjetividades si quieren cumplir con su proyecto profesional.

Finalmente, un elemento esencial de la subjetividad son los proyectos futuros, las apreciaciones de los sujetos no solo se dan en el pasado o el presente, por el contrario, los estudiantes también hablan pensando en el futuro. La principal proyección de los estudiantes es ubicarse laboralmente y lograr su título académico, situación que genera en él un reconocimiento social y académico.

El proyecto de investigación hace evidente que la universidad no conversa sobre el futuro con el sujeto, se trabaja sobre el presente. Los espacios de conversación le permitieron al estudiante proyectarse y reevaluar por qué está en este proyecto académico.

La perspectiva de futuro no es muy tenida en cuenta por la universidad, aunque se da por hecho que la meta es preparar profesionales para mejorar su calidad de vida y tener una posición laboral. Estas ideas, la universidad las infunde fuertemente, llevando a que la educación tenga una versión más hacia la mercantilización, más que por responder a las vocaciones del sujeto, queda la impresión que es la única orientación que los estudiantes reciben.

En este proceso de elegir e ingresar a la universidad el sujeto tiene un afán por ganar dinero, obtener y garantizar un estatus económico y social, expectativas que están más cerca de las necesidades de mercado. Pocos valoran la vida universitaria como un privilegio, una forma de ampliar sus conocimientos y una oportunidad.

## **5.2 Tensiones entre la Institucionalidad y la Subjetividad. Encuentros y desencuentros**

En la gran mayoría de los casos, los sujetos no son perceptibles a la vista de las lógicas institucionales. La forma como está organizada y se concibe la universidad evidencia que quizás importen las subjetividades pero no se piensan; esto se hace evidente en las planeación, los números de estudiantes que conforman cada grupo, los grupos restringidos, los tiempos y funciones asignados al equipo docente, el diseño de los currículos hasta llegar a la planeación de actividades culturales o deportivas que muestran una inconsistencia en sus programaciones, diseñan acciones en horarios que los estudiantes están en clase o en horarios contra jornada, las exigencias académicas no permiten la participación y finalmente los estudiantes que trabajan y estudian presentan mayores dificultades para aprovechar este tipo de espacios.

Pocos estudiantes consideran que este tipo de iniciativas son una forma de dar lugar a las subjetividades, aunque existen desde el área de bienestar universitario, les hacen falta fuerza y que no tengan una comprensión solo desde el servicio, si no desde la concepción humana y que involucre no solo a los estudiantes sino a toda la comunidad educativa.

Muchas decisiones institucionales se centran en elementos económicos, de inversión, de visibilidad nacional e internacional, posicionamiento social y en cosas abstractas, pero pocas de ellas impactan en las relaciones tanto de estudiantes como docentes.

En esta organización administrativa la universidad no dimensiona la forma en la que maltrata las subjetividades y no reconoce que, en la gran mayoría de las veces, es un lugar de desencuentro. Contar con una oferta académica pertinente, actualizada, docentes

preparados y una relación pedagógica positiva implica una institucionalidad que la piense y tenga al sujeto como eje rector y de fuerza a su voz. Finalmente, esto no es solo responsabilidad de la universidad, estas lógicas responden a las exigencias del sistema educativo.

No se puede decir radicalmente que la universidad no piensa en los estudiantes, efectivamente ellos son el centro de la institucionalidad; pero, cuando se piensa en ellos y sus necesidades se da desde la satisfacción que se le puede brindar a un cliente en temas como: espacios físicos, luminosidad, tecnología de vanguardia, zonas verdes, espacios de recreación, corredores seguros, docentes preparados entre otros elementos. Aspectos que son importantes, pero qué espacios o estrategias están diseñados para atender las subjetividades de los estudiantes y por qué no, también la subjetividad de los docentes.

El sujeto efectivamente espera una respuesta eficiente y de calidad en la dimensión académica, pero también un espacio donde sienta que sus necesidades son atendidas o aceptadas. Los estudiantes consideran que sus realidades personales cada vez están más distantes y más cercanas las necesidades del mercado.

La institucionalidad se impone como una lógica única y dominante. Los estudiantes afirman que los docentes no dan lugar a sus necesidades personales y así mismo lo reafirman los docentes, que ellos no conocen a sus estudiantes y esta situación es atribuida a la forma como los espacios académicos están organizados, generan una limitación en su actuar y ellos no pueden dar respuesta a esos límites.

Como ya se ha mencionado las planeaciones tienen un impacto en la forma como se atienden o se desatienden las subjetividades de los estudiantes, las decisiones cuantitativas

de las universidades como los son número de estudiantes, tiempos, indicadores y metas traen una serie de implicaciones a las características pedagógicas que se deben desarrollar en el ámbito universitario y donde las relaciones humanas tienen lugar.

La variable tiempo que maneja la institucionalidad es relevante y tiene serias implicaciones en la forma como las subjetividades pueden tener presencia, según las asignaciones que se establezcan aun docente permitirá atender o no a sus estudiantes y ellos recibir un mejor acompañamiento, si existe un reconocimiento económico al docente por desempeñar acciones fuera de lo académico, el estudiante encontrará un tutor o una persona con quien conversar, si las asignación de las funciones de los docentes no están saturadas en clases, investigación, producción intelectual entre otras, el docente podrá sentir que tiene tiempo para conversar con el otro. Estas realidades tienen un componente en común el tiempo, y esto trae demora para escuchar y encontrar las subjetividades de los estudiantes; así que este encuentro es lento, pausado y medido.

Aunque pareciera que la responsabilidad se centra en la institución por generar políticas donde el sujeto esté presente, esta dinámica es compleja; se requieren docentes que se involucren y permitan sensibilizar esa relación y desmitificar que son personas inalcanzables.

En el ejercicio investigativo se encontraron docentes que aun estando inmersos en las mismas lógicas institucionales atienden las necesidades de sus estudiantes y consideran que no se puede desligar lo académico de lo personal, se requiere también de decisión y compromiso.

### **5.3 La Fuerza Mercantilizadora de la educación**

La globalización y los procesos de mercantilización se viven en la educación y cada vez se siente con mayor fuerza la educación como producto; una educación para diferentes públicos, a diferentes costos y modalidad; pero, con una finalidad muy marcada y es poder formar profesionales que ingresen al mundo laboral con una formación pertinente y actualizada.

Aunque la investigación no pretendía ser un estudio comparativo, si se pensó en revisar las dinámicas de universidades públicas, privadas, modelos universidad – empresa e indígena, así mismos estudiantes que estaban en primer semestre, mitad y finalizando su carrera; así como, programas de ciencias exactas y ciencias humanas. Esto porque se especuló que podría existir diferencias entre los encuentros y desencuentros entre universidad y sujetos.

Pero, lo que los resultados muestran es que todos los estudiantes, sin importar el programa académico, el semestre de ubicación y la universidad en la que estudian, mantienen la idea que se estudia para responder a las exigencias laborales y su motivación central es ubicarse en el ámbito laboral.

En la UNICEM, la universidad indígena quizás se observa una comprensión diferente de por qué se está en la universidad y se tiene una mayor consciencia de aportar a su comunidad y construir para el pueblo. Sin embargo, la idea inicial de todos los estudiantes era que se ingresaba a la universidad y se estudia para salir del pueblo y tener mejores oportunidades laborales, pero el enfoque propio de la universidad hace que el estudiante empiece a redefinir para qué está allí y cómo es un proyecto que le permitirá cambiar su vida

y aportar a su pueblo. No todos comprenden ni están de acuerdo con esta lógica institucional, razón por la cual UNICEM tiene cifras hasta casi un 80% de deserción.

La realidad de estas universidades objeto de estudio, muestran la fuerza y cercanía que tienen para responder las necesidades del mercado y como se va generando un desplazamiento de la fuerza pedagógica.

Este proyecto se centró en la educación superior, pero si pensamos como las subjetividades son tenidas en cuenta en los diferentes ciclos de formación preescolar, primaria, bachillerato hasta a la formación posgradual, pareciera que las subjetividades van perdiendo fuerza. Al inicio de los primeros años, lo que se siente y se piensa es de gran importancia, que exista un amor por el estudio y un deseo de asistir son elementos primordiales; pero, a medida que se va creciendo y se va pasando por diferentes ciclos académicos, las mediciones de pruebas nacionales e internacionales empiezan a aparecer, las exigencias de cuanto conocimiento debe tener el sujeto esta estandarizado por currículo y políticas ya diseñadas, mecanismo que van haciendo que la subjetividad se invisibilice y se dé cada vez más un proceso marcado de homogenización.

En la educación el sistema ya ha determinado que se debe saber y hacer, las competencias están definidas, y esto se aterriza en el desarrollo de las guías académicas de diferentes programas. Tendencias, innovaciones, marcos nacionales de cualificación, perfiles profesionales y prácticas exitosas de otros países son tenidas en cuenta para determinar lo que se debe enseñar, en ocasiones dejando a un lado las características culturales que marcan una diferencia y dan identidad. Esta homogenización de contenidos es otra forma de silenciar al sujeto y de poner a la educación al servicio del mercado.

Las guías académicas están diseñadas, los docentes dan por hecho que estos son los temas que se van a desarrollar, no se da la voz al sujeto preguntando si esos contenidos son de su interés o cumplen sus expectativas; el docente no conoce las necesidades de sus estudiantes y la gran mayoría no demuestran interés por conocerlos. Es una forma de imponer la clase y de minimizar al sujeto.

En ocasiones, algunos docentes generan el espacio de escuchar lo que esperan de las clases, conocer las opiniones de las guías que ya están diseñadas; pero, también se encuentra un sujeto callado, pasivo que deja que lo que está determinado sea impuesto. Situación, que es diferente cuando el sujeto expresa lo que espera, habla de sus experiencias personales, laborales; esta participación lleva al docente a generar pequeños cambios en lo establecido y tener presente su voz.

Siendo así, el sujeto debe ser más participativo para poder llevar al docente a generar cambios de lo que aparentemente ya está estipulado. Que la voz sea escuchada es una forma de recuperar la subjetividad y abrir espacios de participación y en esta misma dinámica tener una resistencia a lo que ya está parametrizado.

Así mismo, el docente si ve sujetos pasivos, callados debería fomentar el debate, el cuestionamiento para que entre todos puedan encontrar el sentido, tomar una postura crítica y proyectarse desde el presente que está viviendo.

La realidad de lo que hoy vivimos en la educación quizás es muy difícil de modificar, pero si podemos hacer cosas diferentes a lo que ya está estandarizado y poder tomar una postura donde mi voz esté presente ya sea estudiante o docente.

#### **5.4 La Investigación como un Proceso Embrionario de Cambio**

La investigación no es solo una extracción de información y es así como durante este proceso se generó un pequeño acercamiento, que pueden ser grandes pasos para la construcción de un nuevo conocimiento.

Tanto estudiantes como docentes por lo general no se cuestionan sobre las diferentes problemáticas que viven día a día, pero cuando se habla de ello, se acepta, se reflexiona y se empieza a generar un cambio inicial hacia un nuevo conocimiento. De esta forma, se va instalando una nueva idea, una forma diferente de verse y pensarse frente a la institucionalidad y la subjetividad.

Por lo general, ante diversas situaciones en la que los sujetos se ven involucrados pasan desapercibidas, invisibles; cuando se empezaron a generar tópicos de conversación de estas circunstancias se convirtieron en un interrogante, permitiendo que docentes y estudiantes se dieran cuenta y se empezara a generar un proceso de consciencia, de llevarse una nueva idea que conlleva a un proceso de reflexión.

El foco central de reflexión es repensar sobre cómo la universidad desplaza y en algunas ocasiones anula las subjetividades de los sujetos; esta situación no es tomada en cuenta y cuando se enuncia se cuestiona el por qué sucede esto y empieza a hacer relevante.

El mayor cuestionamiento de los docentes es la forma como no se da un lugar a las necesidades de los estudiantes y esto permitió que se repensaran la relación que han construido con ellos y valoran su presencia, ya que son los estudiantes los que dan sentido a su rol de maestros. Así mismo, esto permitió que ellos se replantearan espacios o posibles

formas para tener un mayor acercamiento con sus estudiantes, reconociendo que es un proceso complejo pero que pueden empezar a tener pequeñas aproximaciones.

Así mismo, los estudiantes consideran que es importante razonar sobre la relación que tienen con sus docentes, ya que ello se ha sentido en una relación anónima y ahora se cuestionan por qué sucede esto y genera en ellos el interrogante de qué hacer para tener una relación más cercana.

Finalmente, el docente en estas dinámicas centradas en la transmisión de conocimiento dejan a un lado el sentido que tiene lo que enseña y su interés central es dar cumplimiento a las guías académicas y desarrollar los contenidos establecidos; pero, cuando se reflexiona de cómo sabe que lo que enseña tiene sentido, se genera en ellos toda una reflexión, de pensar cuál es el impacto que han tenido sus enseñanzas y lo que hacen en cada espacio académico; siendo así, que el docente se lleva la inquietud de explorar más con sus estudiantes, los inquieta en preguntarse qué dejan, conocer sus apreciaciones y permitirles mayor participación, enseñar con sentido es considerado todo un reto.

Lo anterior, evidencia como el proceso de investigación no se queda solo en enunciar unos datos que surgen de los testimonios de los participantes; por el contrario, se convierte en una herramienta potente de co-construcción donde ellos hablan desde sus experiencia, pero estas no solo quedan en anécdotas; por el contrario, los lleva a visualizarse en acciones de cambio, quizás son pequeñas semillas y no se puede evaluar el impacto de hasta donde se llega, pero sí permite un darse cuenta de lo que se está viviendo y quizás no se había hablado, generar nuevos interrogantes, permitirse pensar y quizás actuar de otra forma. Por lo general, las investigaciones tradicionales se quedan en analizar

datos, y quienes participan en estos espacios por lo general, creen que su función principal es suministrar información; considero que este proceso permitió ir más allá, tener presente al sujeto y sus historias, pasar de tradicionales entrevistas a conversar; y esto permitió que tanto los participantes como el investigador se involucran y se genera un proceso de doble vía.

Finalmente, las recomendaciones a las que se pueden llegar con este proyecto son:

- Fortalecer los procesos formativos de los docentes, no se puede centrar solo en proceso de cualificación, es importante generar espacios donde se muestre la importancia de recuperar la subjetividad de los sujetos. Situación que aportaría a recuperar el sentido de la educación como un espacio de co-construcción y de aprendizajes mutuos.
- Las universidades llevan a cabo su proceso de autoevaluación, aquí debería existir un componente que permita evaluar la forma como la universidad atiende las necesidades de sus estudiantes, no solo desde la satisfacción de un servicio educativo, sino desde las necesidades personales. Esta evaluación permitiría identificar las fortalezas y aspectos a mejorar, y así generar un plan institucional que busque un mayor acercamiento a las subjetividades de los sujetos. Un reto es quitar protagonismo de la académica y centrarse en la formación de sujetos.
- En el ámbito de la investigación repensar para qué investigamos, generar espacios de reflexión donde estos procesos generen aportes al conocimiento que ayuden a comprender y generar cambio de realidades. Que sean investigaciones que se centren desde el diálogo, si existe una rigidez metodológica que su eje central sea generar aportes para el investigador y el investigado y no cerrar caminos de construcción de conocimiento; así mismo que contribuya a la realidad que se está comprendiendo.

- Realizar un proyecto de investigación que permita comprender la forma como la subjetividad va perdiendo fuerza en los diferentes ciclos educativos; desde el preescolar hasta la formación posgradual y cómo los diferentes actores van participando en esta situación.

### Referencias Bibliográficas

- Ahern, E. (1991). El desarrollo de la educación en Colombia 1820 - 1850. *Universidad Pedagógica Nacional*, 1-59.
- Alvarez, A. (2000). *El Movimiento Pedagógico como antecedente de la Expedición Pedagógica Nacional. Bogotá*. Bogotá: Boletín No. 1 Expedición Pedagógica Nacional MEN – UPN - FRB.
- Artunduaga, A. (1997). *La constitución política de Colombia reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación, lo que conlleva una nueva dinámica pedagógica que se concreta en la necesidad de una educación intercultural, no* .

- Barrero, M. I. (2009). *La educación en Colombia: Periodo de la regeneración* . Obtenido de <https://www.journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/1096/2135>
- Bolívar. (1824). *Documento 148. Carta desde lima, dirigida a su hermana María Antonia sobre el tema de la educación de su sobrino Fernando, y otros asuntos familiares. Proclama el libertador su criterio de no intervenir en una decisión judicial acerca de sus propios in.* Obtenido de <http://www.archivodellibertador.gob.ve/escritos/buscador/spip.php?article31>
- Bonafé, J. M. (n.f). *Enseñar en la universidad Pública. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior.*
- Briñis, A. (16 de 07 de 2015). *Análisis crítico del pensamiento de Hugo Zemelman.* Obtenido de <https://uls.edu.sv/sitioweb/component/k2/item/266-analisis-critico-del-pensamiento-de-hugo-zemelman>.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Visor.
- Cárcamo, H. (Agosto de 2016). *Hermenéutica y análisis cualitativo.* Obtenido de Facultad de ciencias sociales. Universidad de Chile: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>
- Castañeda, E. (2002). *Equidad social y educación en los años '90.* Argentina: UNESCO.
- CESU. (2014). *Acuerdo por lo superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la Educación Superior en Colombia en el escenario de la paz. Consejo Nacional de Educación Superior.* Obtenido de [www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-319917\\_recurso\\_1.pfd](http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-319917_recurso_1.pfd).
- CNA. (1992). *Ley 30 de Diciembre 28 de 1992.* Obtenido de [https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370\\_ley\\_3092.pdf](https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf)
- CNA. (s.f.). *Sistema Nacional de acreditación.* Obtenido de <https://www.cna.gov.co/1741/article-186365.html>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994.* Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf)
- Cussianovich, A. (2005). *Aprender la condición humana. Una pedagogía de la ternura.* Lima: IFEJANT.
- DANE. (2005). *La visibilización estadística de los grupos étnicos Colombianos.* Obtenido de [https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad\\_estadistica\\_etnicos.pdf](https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf)

- Delgado, J. O. (2009). Neoliberalismo y capitalismo académico. En P. Gentili, *Políticas de privatización, espacio público y Educación en América Latina* (págs. 83-118). Argentina: CLACSO.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Díaz, C. (2010). *La educación en Colombia*. Bucaramanga: Sic.
- Echeverría, R. (1997). *El búho de minerva*. Santiago: Dolmen.
- Feldfeber, M. (2009). Educación "¿en venta?". Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. En P. Gentili, *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (págs. 134-160). Argentina: CLACSO.
- Fumagalli, A. (2010). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*. Madrid: Traficante de sueños.
- Galcerán, M. (2007). Reflexiones sobre la reforma de la Unviersidad en el Capitalismo Cognitivo. *Nomadas*, 86-97. Obtenido de <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/22-universidad-y-produccion-de-conocimiento-tensiones-y-debates-nomadas-27/280-reflexiones-sobre-la-reforma-de-la-universidad-en-el-capitalismo-cognitivo>
- García, B. Y. (2005). La Educación Colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 219-240.
- gjhjfhgh. (2001). *asdasdas*. Obtenido de <http://bibliotecanacional.gov.co/es-co/proyectos-digitales/historia-de-colombia/libro/doc/0.impresion.captiulo01.pdf>
- Hardt, M., & Negri, A. (2004). *Multitud. Guerra y comunicación en la era del imperio*. Barcelona: Debate.
- Herrera, M. C. (2007). *Historia de la educación en Colombia. La República liberal y la modernización de la educación: 1930 - 1946*.
- ICFES. (2011). Informe Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior Saber Pro: Resultados del período 2005-2009. Bogotá.
- Instalación de las Córtes ordinarias. (1821). *Colección de los derechos y ordenes generales de la primera legislatura de las cortes ordinarias 1820 - 1821*. Madrid: Imprenta Nacional. Obtenido de <http://fama2.us.es/fde/ocr/2006/coleccionDeDecretosDeCortesT06.pdf>
- Jaramillo, J. (1989). *El proceso de la educación en la república 1830 - 1886*. Bogotá: Planeta.

- Leon, E. (1997). El magma constitutivo de la historicidad. En E. Leon, *Subjtividad Umbrales del pensamiento social* (págs. 37-72). México: Anthropos.
- León, E. (1997). El magma constitutivo de la historicidad. En E. León, *Subjtividad: Umbrales del pensamiento social* (págs. 37-72). México: Anthropos.
- López, S. (2011). *El paradigma del sistema educativo según Ken Robinson*. Obtenido de <http://samuellpezcarriltpcef.blogspot.com.co/2011/11/el-paradigma-del-sistema-educativo.html>
- Malkún, W. (2010). *La reforma educativa de 1870 en el estado soberano de Bolivar*. Obtenido de <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/viewFile/667/403>
- Martínez, J. E. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Martyniuk, C. (1994). *Positivismo, hermenéutica y los sistemas sociales*. Argentina: Biblos.
- Maturana, H. (1992). *El Sentido de lo Humano*. Chile: Universitaria.
- Maturana, H. (2002). *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Mejia, M. R. (2010). *Las Pedagogías Críticas en tiempo de capitalismo Cognitivo*. Obtenido de [http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/pedagogias\\_criticas.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/pedagogias_criticas.pdf)
- Melo, L. A. (2014). *La Educación Superior en Colombia: Situación actual y análisis de eficiencia. Borradores de economía*. Bogotá: Banco de la República.
- MEN. (1996). *La etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos*. .
- MEN. (2001). Obtenido de *Etnoeducación una política para la diversidad*: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87223.html>
- MEN. (2001). *Informe Nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia*. Bogotá.
- MEN. (2010). Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-231240.html>
- MEN. (2010). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior*. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-235585.html>
- MEN. (2016). Obtenido de *Ser pilo paga, un programa para soñar*: Gina Paradoy: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-357108.html>

- MEN. (2016). *"El Sistema Nacional de Educación Terciaria - SNET es el camino para una Colombia más incluyente, competitiva y equitativa"*: Gina Parody. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-357154.html>
- MEN. (Febrero de 2016). *La importancia de la estructura de población en los indicadores*. Obtenido de Boletín. Educación Superior en cifras: [http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357273\\_recurso.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357273_recurso.pdf)
- MEN. (24 de Febrero de 2017). *Pertinencia en la educación: ¿Pertinente con qué?* Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-209857.html>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Madrid: Katz.
- OCDE. (1992). *Estudios económicos de la OCDE*. Francia.
- OCDE. (1992). *Estudios económicos de la OCDE*. Francia.
- OCDE. (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. París.
- OEI. (Febrero de 2008). *Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe*. Obtenido de <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>
- Oppenheimer, A. (2010). *¡Basta de historias!* México: Penguin Random.
- Parra, R. (1995). *Proyecto Atlántida: Adolescentes y Escuela*. Colombia: Fundación FES, Tercer Mundo Editores, Colciencias.
- Pérez, J. A. (2010). Oportunidades para la Universidad en el siglo XXI. *Investigación Universidad Quindío*.
- Proyecto Educativo Institucional . (2009). Bogotá: Unipanamericana.
- Quintar, E. B. (2008). *Didáctica no parametral*. México: IPECAL.
- Quintar, E. B. (2009). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Rama Judicial. República de Colombia. (2016). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Obtenido de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Rama, C. (2007). *La tercera reforma de la educación superior*. México: Fondo de Cultura Económico.

- Robinson, K. (2012). *Las escuelas matan la creatividad*. Recuperado el 27 de 03 de 2014, de <http://espaciocritico.webnode.es/documental-las-escuelas-matan-la-creatividad/>
- Rodriguez, G., & Burbano, G. (2012). Historia de la Universidad e historia de la Educación Superior en América Latina. *Cátedra Manuel Ancizar. Universidad Nacional de Colombia*. Bogota: Educación Superior: Debates y Desafíos.
- Rodríguez, G., & García, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Alejibe.
- Rosi, M. (s.f.). *Agustí : Una extensión existencial*. Vidas filosóficas.
- Rosso, C. (2016 de Marzo de 2013). *La obra educativa del general Santander*. Obtenido de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/965/3/002%20ART.pdf>
- Rosso, C. (2013). *La obra educativa del General Santander*. Recuperado el 10 de 07 de 2014, de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/965/3/002%20ART.pdf>
- Ruíz, A. (26 de Agosto de 2012). *Capitalismo cognitivo*. Obtenido de <http://comunicologosblog.blogspot.com.co/search/label/Carlo%20Vercellone>
- Sampieri, R. H. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Sandoval, E. (1997). La subjetividad pensada desde la Hermenéutica. *El ágora*, 28-34.
- Santos, B. d. (2004). *La Universidad en el siglo XXI*. Bueno Aires: Miño y Dávila.
- Sen, A. (2006). *Desarrollo y libertad*. Buenos aires: Planeta.
- Sousa, B. d. (2012). La Universidad del Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. En R. Ramirez, *Transformar la Universidad para transformar la Sociedad*. Ecuador: Senescyt.
- Taylor, & Bogdan. (s.f.). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Toledo, U. (1997). *Giambatista Vico y la Hermenéutica Social "*. Cuadernos de Filosofía N° 15. Universidad de Concepción.
- Torrejano, R. H. (2012). Los pilares de la política pública educativa durante el siglo XIX: 1810-1899. *Viajuris*, 12.
- Torres, J. (2006). *El neoliberalismo y la educación*.
- Trejo, C. G. (2007). La educación desde la teoría del capital humano y el otro. *Red de Revista Científica en América Latina, el Caribe, España y Portugal*.

- UNESCO. (2002). *Etnoeducación afrocolombiana*. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85375\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85375_archivo_pdf.pdf)
- UNICEM. (2012). *Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl*. Oaxaca.
- Universidad Externado de Colombia. (s.f.). Obtenido de Historia: <https://www.uexternado.edu.co/la-universidad/historia/>
- Universidad Externado de Colombia. (2009). *Principios de educación responsable en gestión*. Obtenido de <file:///C:/Users/Smjimenezs/Desktop/ThePrinciplesforResponsibleManagementEducationvdef.pdf>
- Universidad Nacional de Colombia. (s.f). *Naturaleza*. Obtenido de <http://unal.edu.co/la-universidad/naturaleza.html>
- Varela, F. (1992). *De cuerpo presente*. Gedisa.
- Villalta, M. A. (2009). *Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase*. Obtenido de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000100013&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000100013&script=sci_arttext)
- Zemelman, H. (1990). Los sujetos sociales, una propuesta de análisis. *Acta sociológica, facultad de ciencias políticas y sociales*, 89-104.
- Zemelman, H. (1992a). Educación como construcción de sujetos sociales. *La Piragua*, 12-18.
- Zemelman, H. (1992b). Formación de sujetos y perspectiva de futuro. *Integración y tendencias de cambio en América Latina*, 23-33. México.
- Zemelman, H. (1993). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: Anthropos.
- Zemelman, H. (1997). Homogenización y pérdida de la subjetividad en la globalización. En H. Dieterich, *Globalización, exclusión y democracia en América Latina* (págs. 99-112). México: Planeta.
- Zemelman, H. (1997a). Propuesta metodológica para el estudio de sujetos sociales: notas. En E. d. Garza, *Los estudios de la cultura obrera en México* (págs. 211-235). México: Dirección general de culturas populares.
- Zemelman, H. (1997b). Subjetividad y sujetos sociales. *El ágora*, 2-23.

- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México: Anthropos.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Anthropos.
- Zemelman, H. (2007). Epistemología de la conciencia histórica. Análisis de conyuntura. En E. Dussel, R. Mier, & J. Q. al, *Pensamiento y producción de conocimiento. Urgencias y desafíos en América Latina*. México: IPN- IPECAL.
- Zemelman, H. (2010). *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o de presente potencial)*. México: IPECAL.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Revista de la Universidad Bolivariana Polis*, 9(27).
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2012). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría II y necesidad de utopía*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H., & Quintar, E. (2006). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. (J. R. Díaz, Entrevistador)
- Zuluaga, O. L. (s.f). Las escuelas normales en Colombia (durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Historia del saber pedagógico. Educación y pedagogía.*, 267.