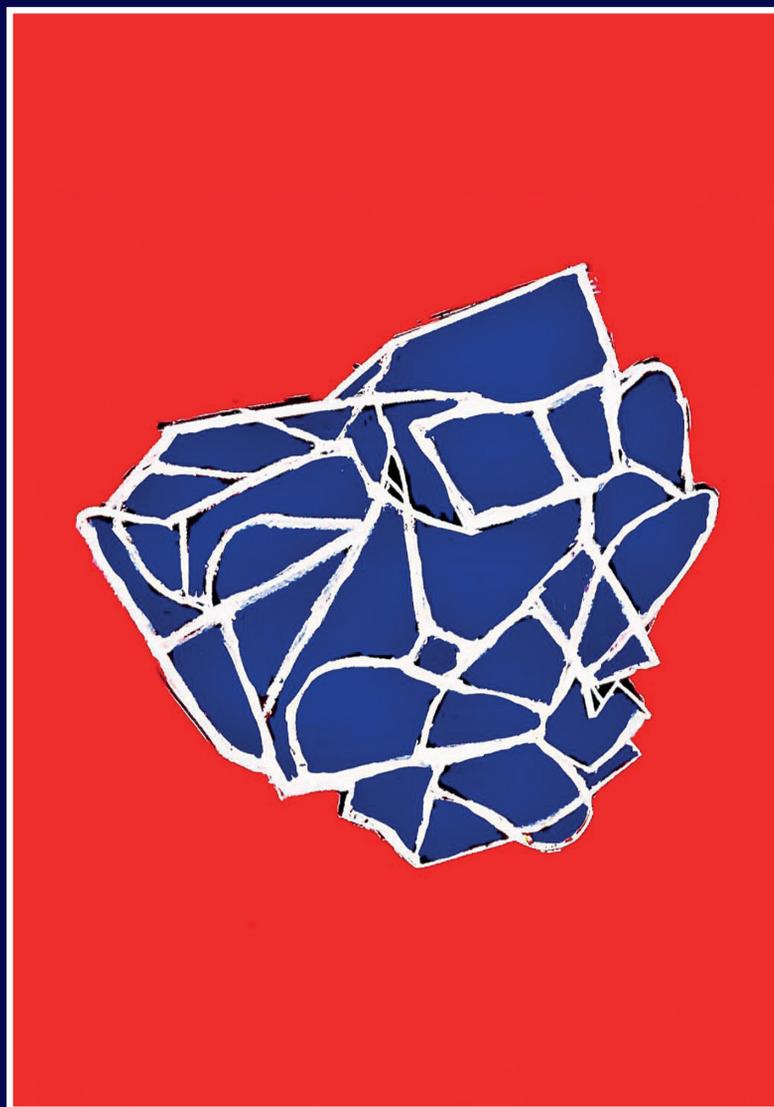


Revista de Extensión Cultural

73

diciembre 2024



Sede Medellín



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

73

Revista de Extensión Cultural
Universidad Nacional de Colombia • Sede Medellín

Rector

Leopoldo Alberto Múnera Ruiz

Vicerrectora de Sede

Laura Carla Moisés Elicabide

Director Académico

Juan Daniel Santana Rivas

Secretaria de Sede

Doris Gómez Osorio

Aforismos

*El sentido de la vida
Rabindranath Tagore*

Diseño y diagramación

*Rodrigo Lenis León
Sección de Publicaciones*

Corrección de textos

Silvia Vallejo Garzón

Impresión

Sección de Publicaciones

Dirección

Juan David Chávez Giraldo

Comité Editorial Honorario

*Gloria Mercedes Arango de Restrepo
Marta Elena Bravo de Hermelín
Darío Valencia Restrepo
Darío Ruiz Gómez*

Comité Editorial Ejecutivo

*Monica Reinartz Estrada
José Fernando Jiménez Mejía
Juan Felipe Gutiérrez Flórez
Miguel Ángel Ruiz García
Román Eduardo Castañeda Sepúlveda*

Practicante de Comunicación Social

Tatiana Jaramillo Muñoz

Dirección

*Carrera 65 N.º 59 A 110, Bloque 24, Oficina 208-02
recultu_med@unal.edu.co*

ISSN 0120-2715

*La responsabilidad de las opiniones contenidas
en los artículos corresponde a sus autores*

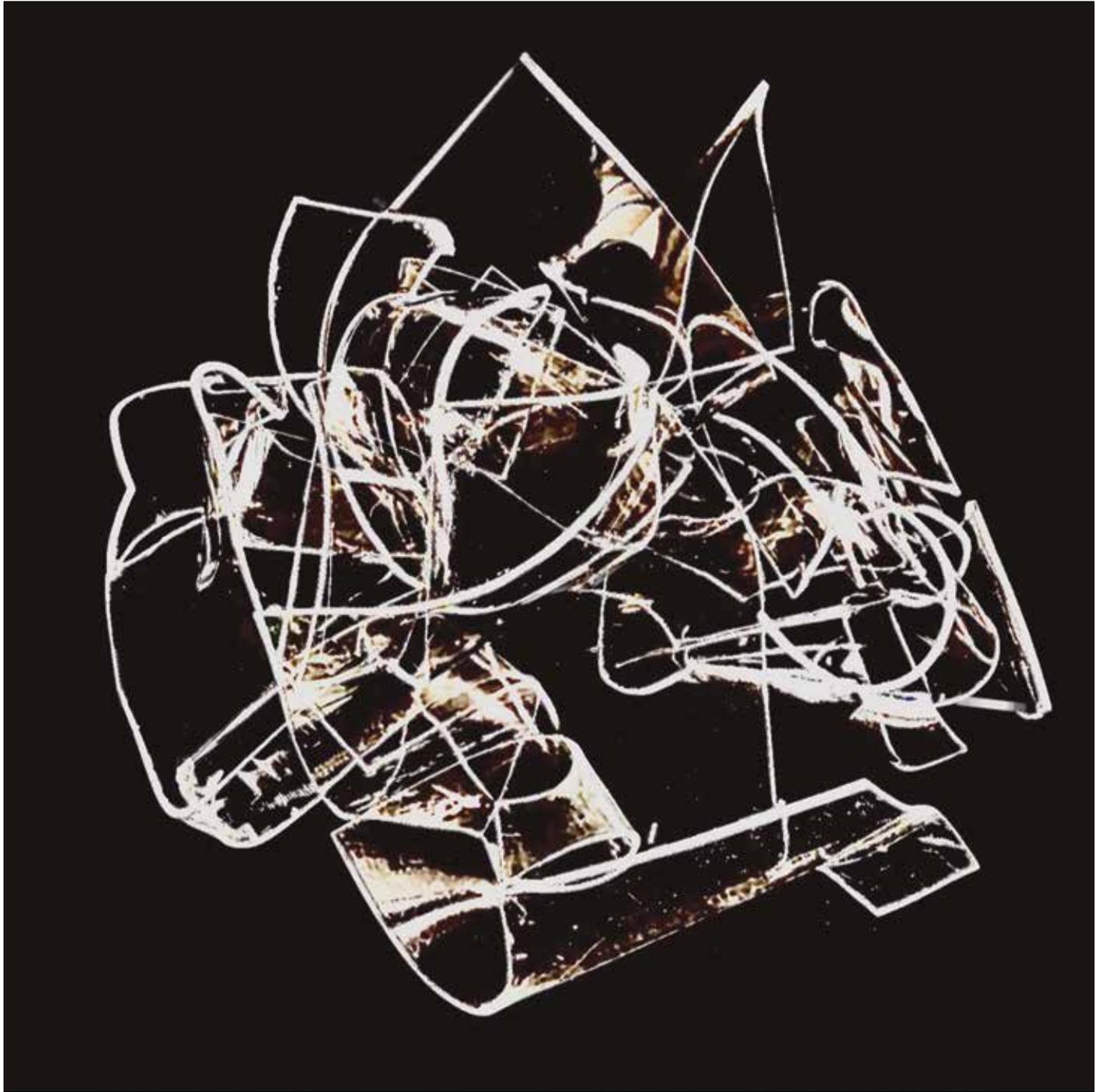
Imagen de carátula, viñeta* y separadores
Armando Londoño



Jesús Armando Londoño Gómez (Colombia, 1947-v.)

Artista plástico, pintor, dibujante y grabador con estudios en la Universidad de Antioquia, la Universidad Vincennes de París y en la Graphic Arts Students League de Nueva York. Ha realizado infinidad de exposiciones individuales y participado en innumerables muestras colectivas en Estados Unidos, Canadá, Alemania, Francia, Japón, Polonia, Puerto Rico, México, Venezuela, Chile y Colombia desde 1968. Su obra hace parte de varias colecciones públicas y privadas, entre las que cabe destacar la del Banco Interamericano de Desarrollo en Washington, la del Proyecto Cultural de la B. B. K. en Berlín, la de la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos en Washington, la de la Misión Permanente ante la OEA en la misma ciudad, la del Chase Manhattan Bank, y las de diversos museos europeos y americanos. Ha recibido varios premios, como la Beca Printmaker Bob Blackburn Workshop, Nueva York, en 1980; el Primer Premio en la V Bial de Artes Gráficas de San Juan en 1981; el Segundo Premio en la II Bial de Artes Gráficas de Caracas en 1982 y el Programa de Espacio de Trabajo para Artistas Residentes en el Henry Street Settlement Center for the Arts de Nueva York en 1987.

* Imagen de carátula y viñeta: Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 x 50 cm. (Fuente: imagen suministrada por el autor).



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

8	«	Presentación	
24	«	Cuestiones de la integridad académica y de la ética universitaria en la sociedad contemporánea	Fabián Adolfo Beethoven Zuleta Ruiz
38	«	El uno en el otro o el otro en el uno	Elvia María González Agudelo
44	«	Aprendizaje “en vivo y en directo” de arquitectura	Emilio Cera Sánchez
50	«	El diseño integral	Hernando Castañeda Pérez
56	«	Inteligencia artificial en la educación: <i>reflexiones acerca de su uso y desafíos éticos emergentes</i>	Jovani Alberto Jiménez Builes
70	«	Experiencias y reflexiones pedagógicas	Miguel Monsalve Gómez
76	«	Eduardo Arango Arango... <i>¡El maestro!</i> <i>Entrevista concedida a David Guillermo Sebá Gómez</i>	
90	«	Mi viaje a Ítaca. <i>Carta a mis estudiantes</i>	Monica Reinartz Estrada
96	«	Experiencias como docente <i>en la preparación y realización de una clase</i>	Ana Catalina Reyes Cárdenas
102	«	La evaluación: <i>momento ideal de la ética, el aprendizaje y la aplicación del conocimiento</i>	Carlos Mauricio Bedoya Montoya
112	«	Formación y creación de conocimiento: <i>desafío ético y estético</i>	Jennifer Andrea Zapata Valencia Henry Horacio Chaves Parra Román Eduardo Castañeda Sepúlveda
126	«	Desafíos éticos de la vida universitaria contemporánea	Miguel Ángel Ruiz García
138	«	Crítica y empatía: <i>las humanidades y el aprendizaje de lo diferente</i>	Joan Manuel Largo Vargas
150	«	Ética y valores: <i>fundamentos, características y evolución</i>	Laura Marcela Londoño Vásquez Miguel David Rojas López

164	« Internacionalización, enfoque territorial y educación inclusiva: una mirada desde la Cátedra de Inducción UNAL	Ángela María Restrepo Jaramillo Jennifer Andrea Zapata Valencia Melissa Juliana Velasco García Santiago Rodas Guerrero
176	« Dos mujeres y Amélie Nothomb	Yubely Andrea Vahos Hernández
182	« Hacia la transformación ética de la Facultad de Minas de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín	Freddy Bolaños Martínez José Fernando Jiménez Mejía Luz Dínora Vera Acevedo
196	« ¡Oh Toño!	Jenny Alejandra Upegui Pajarito
202	« Códigos	Shila Sáenz Hernández
208	« Cómo elegir presidente en el país de los vegetales	Néstor Eduardo Flórez Oviedo
214	« Con la matriz inversa	Daniel Vélez Vélez
220	« El alucinante delirio de un dios dormido	Carlos Guillermo Esquivel Ramírez
226	« El zancudo	Nicolás Alejandro Montes Suescún
232	« Fragmento carmesí	Mauricio Alejandro Montezuma Coronel
238	« La cacería de Lucy	Sandra Milena Agudelo Vargas
244	« Pájaro amarillo	Sara Manuela Graciano Correa
250	« Velada en la biblioteca	Daniel Felipe Martínez Gamboa
256	« Patrimonio artístico plástico mueble de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín. 2	Juan David Chávez Giraldo
280	« Normas para los autores	



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

*Todo lo que está al otro lado de la barrera que hemos construido
nos produce cierta sospecha*

Fue tu voluntad hacerme infinito

Presentación



El 27 de marzo del presente año, el columnista Francisco Santos publicó en la *Revista Semana* un artículo corto con el título “Por eso estamos jodidos”. En su texto, el periodista alude a la renuncia de un amigo suyo que se había desempeñado como profesor, vicerrector y rector de algunos colegios privados bogotanos de buena calidad, porque sentía que los docentes están solos en una titánica tarea de educar a los jóvenes sin el apoyo de los padres. Además, describe a los adolescentes actuales como unos “seres egocéntricos que lo reciben todo y no dan nada, forman parte de esa nueva sociedad que está quebrada”.

La queja no es la primera ni será la última; el año antepasado circuló por las redes un mensaje del profesor español Daniel Arias Aranda (2022) en la que afirmaba, refiriéndose a uno de sus estudiantes: “te faltan habilidades básicas indispensables en estudios superiores. No tienes capacidad de expresión. Tu vocabulario es muy básico [...] No sabes estar. Sí, estar. Balbuceas, te encorvas, no fijas la mirada”.

El mismo magazín *Semana* presentó en el 2016 un documento que hacía referencia a la ausencia de disciplina, de lectura y de motivación de los estudiantes universitarios y argumentaba que les falta, entre otras cosas, “las competencias transversales como comprensión lectora, capacidad de análisis y de síntesis, elaboración de un razonamiento lógico y corrección al expresarse”.

El periódico *El Tiempo* también publicó en el 2011 un artículo que hablaba de la renuncia de un maestro de la Universidad Javeriana soportada en varias razones similares a las planteadas por el profesor referido según Santos, especialmente en “las pocas y tibias preguntas de mis estudiantes este último semestre, sus silencios, su absoluta ausencia de curiosidad y de crítica” (Jiménez, 2011). Aquella carta motivó algunos artículos de reflexión publicados en medios académicos (Ochoa y Moreno, 2014) y la discusión en esos espacios no se detiene.

Pero el asunto no es nuevo; retrocediendo hasta 1975, se puede traer un comentario de un maestro de escuela secundaria rural estadounidense quien manifestaba que “hace algunos años en mi clase había uno o dos alumnos desganados y sin interés; ahora, es la clase entera la que no tiene motivación alguna” (Rogers y Freiberg, 1996, pp. 55-56). Además, el documento asegura que esa percepción era muy extendida por entonces entre colegas de la educación.

Es muy frecuente que cada generación de maestros descalifique a sus estudiantes, que vea en ellos carencias y problemas que se agravan con el correr de los años y que les impedirán afrontar adecuadamente los retos de su época, que serán incapaces de asumir el mundo laboral y de criar a sus propios hijos como corresponde. Tal vez esto sea parcialmente cierto y la crisis entonces vaya creciendo de manera acumulativa. Sin embargo, la peor actitud que se puede asumir es la de la derrota; quizás hay que tener una postura optimista, de credibilidad y confianza en las generaciones que acuden hoy a los claustros, pero esto también amerita una reflexión ética, comprometida con una transformación seria, rigurosa y profunda de los valores, las aspiraciones, los deseos y los anhelos de los jóvenes sin caer en la permisividad, el paternalismo ni la complacencia, y mucho menos en la indiferencia. Por el contrario, se requiere coraje para educar, con toda la amplitud que engloba el término. Ese es el tema central que convoca la edición 73 de la *Revista de Extensión Cultural* de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín: ética y educación. Antes de presentar los diferentes documentos que conforman la actual entrega, es menester aclarar varios términos y hacer referencia a algunos conceptos que facilitan su lectura, a la vez que permiten ampliar la discusión y provocar nuevos horizontes.

Para la Real Academia Española de la Lengua la educación es la “crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes”, no obstante, esta definición se queda corta, pues excluye a los adultos y se limita a una acción finita y concreta; en realidad, la educación es

un proceso abierto que abarca la totalidad de la vida de un individuo e incluye el perfeccionamiento, reforzamiento y mantenimiento de sus conocimientos, habilidades, destrezas, hábitos, relaciones y comportamientos. Si se acepta esta concepción, por obvias razones, la ética se convierte en un aspecto fundamental para la identificación, el mejoramiento y la sostenibilidad de las características y los elementos enunciados.

Los educadores, incluidos los padres, los maestros y otras personas involucradas en el proceso educativo, son piezas clave en el acompañamiento formativo para construir mejores personas, en todos los sentidos. Por ende, la postura, la manera, su forma y su comportamiento han de ser dignos de imitar. El ejemplo es el principio esencial de la educación; de hecho, los seres humanos se educan y aprenden a través de la imitación, cosa que comparten parcialmente con otros animales. Y si el ejemplo es el pilar de la educación, la ética debe ser su soporte. Por eso, cuando a comienzos del milenio el reconocido filósofo y sociólogo francés Edgar Morin (1921-v.) (2001) propuso siete saberes para la educación del futuro, recalcó que uno de ellos tiene que ver con la necesidad de trabajar la educación desde una perspectiva antro-po-ética que reconozca y valore las esferas individuales, sociales y de especie de cada persona.

En este sentido, conviene tener en cuenta que el profesor (del latín *professor*) profesa, el enseñante (del latín *insignare*) da señas, el docente (del latín *docentem*) tiene dos conocimientos —el específico del área del saber y el pedagógico—, pero el maestro (del latín *magister*) da enseñanzas muy valiosas gracias a su perfección, relevancia y experiencia, que le otorgan precisamente su maestría. Sin ética no es posible alcanzar tal maestría, porque ella implica obrar bien, con respeto, equidad, justicia, honestidad y sabiduría.

Desde otro ángulo, la ética hace referencia a lo recto, a lo que se practica conforme la moral. Es decir, la ética tiene que ver con los valores que dirigen la conducta de manera correcta en determinados espacios, prácticas y experiencias, como lo es la educación. La ética implica criterio, juicio, uso de la razón, trascendencia de lo instintivo y superación del placer, lo automático, visceral o primario. La ética es una expresión de los ideales y debe arropar las decisiones, la libertad y la elección; permite distinguir el bien del mal. Pero aquí no se trata de establecer un discurso sobre la ética, y aunque esta parcela de la filosofía es relativamente nueva en la historia del ser humano, son

numerosos los autores y pensadores que, al menos desde la Grecia antigua,¹ se han ocupado del asunto en la cultura occidental, sin excluir, por supuesto, lo que se ha hecho al respecto en la complementaria cultura oriental.

Para citar solo algunos de los autores y filósofos occidentales más reconocidos en el campo ético, se pueden mencionar a Sócrates (470 a. de C.-399 a. de C.), Platón (c. 427 a. de C.-347 a. de C.), Epicuro de Samos (341 a. de C.-270 a. de C.) y Aristóteles (384 a. de C.-322 a. de C.) en la Antigüedad griega; a Lucio Anneo Séneca (4 a. de C.-65), Marco Tulio Cicerón (106 a. de C.-43 a. de C.) y Marco Aurelio (121-180) en la Roma imperial; a Agustín de Hipona (354-430), Tomás de Aquino (1225-1274) y Guillermo de Ockham (c. 1285-1349) en la Edad Media; a Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494), Erasmo de Róterdam (1466-1536) y Nicolás Maquiavelo (1469-1527) en el periodo renacentista; a René Descartes (1596-1650), Baruch Spinoza (1632-1677), John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1776), Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Immanuel Kant (1724-1804), Arthur Schopenhauer (1788-1860) y Friedrich Nietzsche (1844-1900) en la Modernidad, y en la contemporaneidad a Hannah Arendt (1906-1975), Emmanuel Lévinas (1906-1995), Noam Chomsky (1928-v.), Jürgen Habermas (1929-v.), Jacques Derrida (1930-2004), Richard Rorty (1931-2007), Umberto Eco (1932-2016), Alain Badiou (1937-v.), Adela Cortina (1947-v.) y Fernando Savater (1947-v.). Como se verá, varios de estos pensadores son retomados en algunos de los trabajos que hacen parte de este número 73 de la *Revista de Extensión Cultural*.

Además, para los lectores interesados en los vínculos directos entre la ética y la educación se sugiere, del último autor del párrafo anterior, *Ética para amador* (2023) publicado por primera vez en 1991, del también citado Chomsky su ensayo *La [des]educación* (2016), de Jean Jacques Rousseau el clásico tratado filosófico de 1762 *Emilio o De la educación* (2005), de John Locke *Pensamientos sobre la educación* (1986), escrito en 1693, y el incunable *Ética a Nicómaco* dedicado por Aristóteles a su hijo. La lista podría ser muy extensa, pero basta tener estos referentes insignes para establecer una noción amplia de lo que ha sido este estrecho vínculo para proyectar de manera juiciosa los escenarios formativos y pedagógicos necesarios hoy, en los que quizás la coherencia y la bondad podrían plantearse como las dos anclas de la ética en el mar de la consciencia, para que la educación posibilite girar las velas de la civilización en estos tormentosos tiempos, aludidos en los primeros párrafos de la editorial.

¹ Véase Bilben (2012).

Pues bien, esta nutrida edición 73 inicia con un texto que el profesor Fabián Adolfo Beethoven Zuleta Ruiz, quien estuvo adscrito a la Facultad de Arquitectura de la Sede como docente activo, preparó en el 2022 para contribuir con la conformación del Sistema de Integridad y Probidad de la Universidad Nacional de Colombia. A partir de varias preguntas sobre la ética y la integridad académica, el escrito de este historiador y Profesor Titular “Cuestiones de la integridad académica y de la ética universitaria en la sociedad contemporánea”, comienza con una síntesis del desarrollo de los conceptos devenidos de la época republicana en Colombia para ubicarlos en el contexto educativo moderno en el país, desde finales del siglo XIX hasta la actualidad, resaltando la ruptura entre la formación escolar y la universitaria, así como las diferencias entre la educación pública y la privada, lo que produce, según Zuleta, una especie de dispersión cultural. Las siguientes secciones del artículo, “El vínculo de las ciencias, las tecnologías y las artes”, “El vacío de una pregunta estructural sobre la conexión del currículo y las cuestiones de la técnica, la tecnología y la ciencia”, “El problema de la investigación y sus vínculos con las técnicas, las tecnologías y las ciencias. ¿Podemos superar el endogenismo del sistema?” y “Descentralización territorial”, le permiten al autor concluir en un “Modelo o perspectiva heterárquica de organización de la universidad futura” para incorporar con pertinencia los cambios tecnológicos y la masificación de la información con flexibilidad, crítica, comprensión, lentitud, responsabilidad y, por supuesto, ética.

Para reposar la lectura, la Revista presenta luego un cuento corto de la Profesora Titular de la Universidad de Antioquia y Doctora en Ciencias Pedagógicas Elvia María González Agudelo, que estimula el corazón y el sentimiento con una divertida expresión léxica sobre el amor romántico. La obra literaria de esta importante académica es muestra evidente de la complementariedad de las polaridades ontológicas del ser humano, de tal manera que “El uno en el otro o el otro en el uno”, como se titula el cuento, expone la sensibilidad y la profunda fibra emotiva que nos hace indescritibles, enigmáticos e insondables. Es posible pues, y quizás deseable, la coexistencia armónica de la razón y la emoción en cada persona. Además, el cuento constituye un relato ético de la compasión como expresión de una época idólatra y es simultáneamente un reflejo de la sensibilidad del momento contemporáneo.

Del profesor Emilio Cera Sánchez, quien fuera en vida parte fundamental de esta Revista como miembro del equipo editorial, se ha retomado un artículo póstumo denominado “Aprendizaje ‘en vivo y en directo’ de arquitectura”, facilitado por su esposa, la también profesora de la

Facultad de Arquitectura de la Sede María Mercedes Arango de Cera. La vigencia de las ideas contenidas en el documento, para incorporar la experiencia directa a los talleres de formación arquitectónica impartidos en todos los centros académicos del mundo, hace que el texto se convierta en un mensaje atemporal que cruza dimensiones para trascender el territorio que le dio origen: el programa de pregrado en Arquitectura de la Sede, que cumple ahora setenta años.

Otro docente de la misma carrera, el arquitecto Hernando Castañeda Pérez, propuso desde los primeros años de los noventa una aplicación del método prospectivo a los mismos talleres abordados por su colega Cera. Tal planteamiento lo plasmó en un sintético artículo que tituló “El diseño integral” y que hizo parte de una cartilla inédita que coleccionó varios ensayos cortos sobre la docencia, de autoría de distintos profesores de la Sede Medellín de la Universidad Nacional de Colombia. De aquel cuaderno, *Reflexiones sobre el quehacer pedagógico*, se ha transcrito este artículo, que recobra vida para impulsar de nuevo la necesaria noción holista del diseño arquitectónico, diluida con frecuencia en afanes comerciales, consumistas o aparienciales. Este, y el anterior documento, reflejan la ética de lo sencillo y reclaman la urgencia del sentido común en los escenarios educativos.

“Inteligencia artificial en la educación: reflexiones acerca de su uso y desafíos éticos emergentes” es el artículo que sigue en la edición. Escrito por el Profesor Titular de la Universidad Nacional de Colombia y Doctor en Ingeniería de Sistemas Jovani Alberto Jiménez Builes, aborda el candente tema con relación al universo pedagógico desde unas consideraciones éticas. El autor subraya lo que ya sabemos: la inteligencia artificial vino para quedarse, a lo cual se puede añadir que su desarrollo es imparable porque se ha inventado una nueva facultad para el ser humano, que complementa las dinámicas analíticas de la razón, las capacidades expresivas, las posibilidades perceptivas, la dimensión emocional y la intuitiva; una herramienta caracterizada por el manejo de grandes volúmenes de datos, conexiones y relaciones basadas en algoritmos. La visión optimista del artículo abre la discusión en el marco de la Revista y propone cuestionamientos ineludibles que, por ahora, el lector podrá explorar en otros medios y en su propia mente; por ejemplo, ¿qué tipo de perfil humano debemos desarrollar para que la inteligencia artificial revierta en bienestar? ¿Cuáles son las responsabilidades y los roles que el humano debe asumir frente a ella? ¿Es una amenaza creciente de las corporaciones —como sus propietarios— hacia los Estados e instituciones? En tal panorama, como ha sido en todos los tiempos y circunstancias, la educación es primordial y la ética debería

ser pilar fundamental. Este trabajo es un anticipo del tema central de la edición 74, que versará sobre las tecnologías emergentes y cognitivas frente al ser humano como organismo social, simbólico y hacedor de cultura.

En el siguiente artículo, “Experiencias y reflexiones pedagógicas”, transcrito también de la cartilla *Reflexiones sobre el quehacer pedagógico*, el matemático y profesor de la Sede, Miguel Monsalve Gómez, comparte las estrategias pedagógicas implementadas en sus clases de física de las dos últimas décadas del siglo pasado, con un énfasis especial en la participación de los verdaderos protagonistas del acto de enseñanza y aprendizaje: los estudiantes. Monsalve hace referencia a la limitada costumbre de lectura de los jóvenes como una de las principales razones que impide una comprensión certera de los problemas que se atienden en los ámbitos académicos. Este llamado del distinguido maestro Miguel adquiere un significativo papel en la actualidad e invita a todos los actores involucrados en la educación a asumir el reto de nuevas formas de aproximación al conocimiento, que sin dejar a un lado las enormes posibilidades que brinda la tecnología digital, incorporen el poder creativo y la capacidad conectiva que poseen la lectura, la experimentación vívida y el aprendizaje multidimensional e integral.

Para mantener el hilo conductor de la ética, el lector encontrará en este punto de la edición una entrevista en la que emerge el tema con singular fuerza, aunque de forma implícita. Se trata de una conversación que sostuvo el arquitecto David Guillermo Sebá Gómez con su colega Eduardo Arango Arango en mayo del 2017, como parte del trabajo investigativo que el primero desarrolló dentro de sus estudios posgraduales sobre la obra del profesor Arango, quien habiendo realizado su carrera de arquitectura en la Universidad Pontificia Bolivariana, viajó luego a Europa y trabajó e hizo contacto con prestigiosos despachos de arquitectura, para luego regresar a Colombia y dedicarse paralelamente al ejercicio profesional y a la docencia en su *alma mater* y también en la Universidad Nacional de Colombia por muchos años, transmitiendo su mensaje a decenas de generaciones de arquitectos. “El loco Eduardo”, o también “El maestro Arango”, como lo conocen y lo han llamado sus pupilos, goza en la actualidad del retiro con la tranquilidad de haber aportado para establecer un mundo amable desde una arquitectura hecha con conciencia y de forma ética. La entrevista se ordena bajo tres tópicos —formación, ejercicio profesional y docencia— que sacan a la luz las influencias, las trayectorias en el oficio, sus ideas sobre lo urbano y más en detalle sobre su ciudad natal, Medellín.

Viaje a Ítaca es un pasaje literario escrito en 1911 por el poeta griego Konstantinos Kaváfis (1863-1933) en el que alude a un apasionante y rico recorrido hacia la legendaria isla griega que fuese hogar de Odiseo, su esposa Penélope y su hijo Telémaco, para recordar la importancia de disfrutar el camino. Al parecer, el poema es un mensaje para el primero en el regreso a su casa, a quien se le aconseja pedir un largo camino, lleno de aventuras y experiencias, para afrontarlo con el alma, superar las adversidades y evitar a los cíclopes, a los lestrigones y al dios Poseidón, y salir así victorioso como héroe. Desde esta metafórica idea de mantener presente la meta sin descuidar el proceso para alcanzarla, gozando el aquí y el ahora de cada instante, sin prisa, pero sin pausa, la Profesora Titular y miembro del Comité Editorial de la Revista, Monica Reinartz Estrada, regala en esta edición “Mi viaje a Ítaca. Carta a mis estudiantes”, en la que repasa su ejemplar trayectoria académica, no desde los títulos o cargos, sino desde la experiencia vital al lado de los aprendices, a quienes ella entrega su corazón confiando en que portan las nuevas maneras que requiere el convulso mundo contemporáneo.

Después del primoroso escrito de la profesora Reinartz, la Revista retoma una vez más la cartilla *Reflexiones sobre el quehacer pedagógico* para extraer de ella el artículo “Experiencias como docente en la preparación y realización de una clase” escrito por la profesora Ana Catalina Reyes Cárdenas cuando apenas iniciaba su carrera docente en la Sede. Desde un sencillo pero elocuente discurso, la profesora Ana Catalina ordena y sistematiza los componentes curriculares de una asignatura a partir de una visión anticipatoria, responsable, ética y rigurosa, sin olvidar el papel que debe jugar la flexibilidad y la adaptación a las circunstancias de cada curso, al igual que la participación comprometida de los estudiantes en su propia formación. Al igual que el profesor Miguel Monsalve Gómez, la autora detecta en la falta de lectura de los estudiantes un problema que obstaculiza el proceso formativo, especialmente en las disciplinas o ciencias humanas y sociales, áreas en las cuales desempeñaba su trabajo didáctico esta historiadora que ya no nos acompaña.

Otro profesor de la Facultad de Arquitectura de la Universidad es el autor del siguiente aporte. El arquitecto constructor Carlos Mauricio Bedoya Montoya ha escrito en esta oportunidad una reflexión que ha titulado “La evaluación: momento ideal de la ética, el aprendizaje y la aplicación del conocimiento”. En él, Bedoya, de quien ya se conoce su faceta literaria en un número anterior, propone en tono afable y con un lenguaje cercano una mirada a la evaluación con un doble ángulo: el disciplinar o profesional propiamente y el integral de compromiso ético con el medio. El texto se aborda desde la experiencia personal, partiendo

de la infancia hasta la práctica como docente y como profesional, pasando por la formación universitaria. Este Profesor Asociado muestra, además, que los distintos roles de vida que se tienen se pueden enriquecer mutuamente y que la oportunidad de vincular escenarios de manera creativa proporciona estados educativos avanzados que no se limitan a lo teórico o a lo abstracto, sino que se nutren de diversos procesos haciéndolos más interesantes y pertinentes.

El trabajo que sigue tiene su origen en la Cátedra Saberes con Sabor que se imparte en la Sede y de la cual se han transcrito numerosas sesiones en versiones anteriores de este medio divulgativo. “Formación y creación de conocimiento: desafío ético y estético” es el nombre que le han puesto sus autores, la licenciada en Educación Básica y profesional adscrita a la Dirección Académica de la Sede, Jennifer Andrea Zapata Valencia, el comunicador social y actual coordinador de la Red Cultural de la Sede, Henry Horacio Chaves Parra, y el Profesor Titular Román Eduardo Castañeda Sepúlveda, quien coordina la Cátedra. A partir de la pregunta básica ¿debiera la Universidad responsabilizarse de lo que debe aprenderse, pero no puede enseñarse?, que se formuló para las ocho sesiones del primer semestre del 2024 de la Cátedra, denominada “Aptitud es cuestión de Actitud”, este artículo ventila la idea que la instrucción profesional no debe ser el foco central del proceso formativo, sino que debe más bien ser un instrumento para alcanzar un estado íntegro, ético y estético en beneficio de una cualificación social. Frente al pavoroso panorama cultural del mundo actual, esta noción amplia de lo universitario y de sus procesos de interacción pedagógica impacta notablemente, y con acierto, en la reconducción de lo educativo como imperativo transformador.

A continuación, la entrega presenta el documento “Desafíos éticos de la vida universitaria contemporánea” elaborado por el Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Sede y miembro del Comité Editorial de la Revista Miguel Ángel Ruiz García. El profesor Ruiz remite al lector al cosmos tecnológico digital y de redes de comunicación actual, analizando las consecuencias que tiene en los entornos pedagógicos y en el comportamiento de los jóvenes que habitan los territorios universitarios para convertirse en futuros profesionales. La cuestión del concepto de buen profesional inicia el texto para luego centrarse en las implicaciones éticas de las relaciones que se tienen dentro de los claustros educativos y las particularidades dentro de la llamada Cuarta Revolución, pasando luego a la caracterización del perfil de los estudiantes actuales y luego a la significativa tarea de la formación crítica y su manifestación ética

dentro de un universo cultural superficial, consumista, inconsciente y explotador, para finalizar con dos apartes que se refieren al papel de la institución educativa y a los distractores del entretenimiento y los vínculos sociales ligeros. Con esta amplia radiografía, el autor impulsa la ineluctable respuesta que se requiere para recuperar lo trascendente, significativo y profundo en los campos de la educación humana.

La lectura pasa ahora, de la mano del historiador y profesor de la Universidad Eafit, Joan Manuel Largo Vargas, al artículo “Crítica y empatía: las humanidades y el aprendizaje de lo diferente”. Las palabras de este texto, de corte democrático y soportadas en la filosofía moral, proponen las sendas de lo crítico y lo emocional como posibles atajos para establecer relaciones, dinámicas e instituciones educativas que valoren y respeten la riqueza cultural, entendida desde el punto de vista del reconocimiento, la aceptación, la comprensión y la acogida de lo otro, lo diferente, lo complementario u opuesto. El sabor que deja el autor con sus ideas es de humanización del mundo, una tarea que debe partir del corazón alimentada con sabiduría.

Seguidamente, aparece el artículo “Ética y valores: fundamentos, características y evolución” de los profesores de la Facultad de Minas, Laura Marcela Londoño Vásquez y Miguel David Rojas López, que aclara bastante bien el tema de la ética, sus conceptos esenciales, sus características, aplicaciones y desarrollo en el tiempo. Expone, con frases fáciles, para un público amplio, los lazos que le unen a los valores, la filosofía, la moral, la conducta humana, la razón, la consciencia, la lengua, la teoría, la práctica, las organizaciones e instituciones. El documento es de gran potencialidad pedagógica y permite abordar con propiedad conceptual y sistemática los asuntos de la ética, complejos de por sí, pero de prioritaria significatividad para acudir, cuanto antes, a la corrección de las direcciones erradas que ha tomado la humanidad hoy.

Dando continuidad a los trabajos que tienen que ver con la situación actual de la comunidad académica de la Sede, aparece el documento “Internacionalización, enfoque territorial y educación inclusiva: una mirada desde la Cátedra de Inducción UNAL”, que obedece a los resultados de un estudio exploratorio realizado por los funcionarios de la Dirección Académica de la Sede, Ángela María Restrepo Jaramillo, Jennifer Andrea Zapata Valencia, Melissa Juliana Velasco García y Santiago Rodas Guerrero. Con el artículo se publican los resultados de una consulta estudiantil sobre las expectativas que tienen de sus respectivos planes de estudio, con base en tres asuntos: la internacionalización, el

enfoque territorial y la educación inclusiva, para concluir en una serie de recomendaciones que pueden implementarse en los programas curriculares. Una propuesta concreta, pragmática y viable de gran valor, construida con acierto desde la mirada de miembros del personal administrativo, lo que constituye un aporte novedoso que complementa las tradicionales perspectivas de profesores y estudiantes.

Otro asueto emerge a esta altura de la Revista: “Dos mujeres y Amélie Nothomb”. Se trata de un conmovedor e ingenioso escrito de la historiadora y profesora universitaria, Yubely Andrea Vahos Hernández, quien nos deleita tomando como punto de partida la novela *Barba Azul* de la distinguida escritora belga, publicada en el 2012, conformando una especie de palimpsesto, pues la novela de Nothomb (1966-v.), múltiple ganadora de famosos premios literarios, es a su vez una reelaboración de la fábula de Charles Perrault (1628-1703), adaptada también del cuento de hadas tradicional europeo en 1695; que, en síntesis, trata de un hombre que asesina a sus esposas para heredar sus riquezas y esconde los cuerpos en un cuarto secreto que solo puede abrirse con una llave mágica. Sin ser evidente, el texto de Vahos subraya con sutil delicadeza la advertencia de la vulnerabilidad femenina recreándose artísticamente en los aires de la seducción y el deseo.

Recuperado el aliento, la lectura vuelve al tema central para cerrarlo en esta edición. Entonces, los profesores Freddy Bolaños Martínez, José Fernando Jiménez Mejía, miembro del Comité Editorial de la Revista, y Luz Dinora Vera Acevedo, actual jefe de Planeación de la Sede, traen al tapete el producto de un proyecto de investigación que han titulado “Hacia la transformación ética de la Facultad de Minas de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín”. Con la mira puesta en la definición del compromiso ético de la Universidad Nacional de Colombia, estos docentes asientan las intenciones abstractas institucionales en el escenario específico de la tradicional Facultad de Minas, exponen el escepticismo y la incertidumbre de su comunidad académica frente al panorama actual de la formación ingenieril y avanzan en su proyecto a través de la formulación de una serie de estrategias, enunciadas por profesores y estudiantes, para intentar acercar a esta reconocida casa del saber, y a la Universidad en general, a una condición más adecuada, oportuna y propia para el desarrollo ético de su misión.

Posteriormente, el lector encontrará diez cuentos cortos que han sido merecedores de alguno de los tres primeros lugares en el Concurso de Cuento Corto UNAL en la Web, que lanza anualmente la Sede Medellín

de la Universidad Nacional de Colombia desde el 2013. El evento se programa con la coordinación de la Biblioteca Central, la Sección de Cultura de Bienestar Universitario y la Sección de Publicaciones de la Sede desde el 2020. En cada una de las doce versiones que se han desarrollado, con la invitación abierta a toda la comunidad académica y al público en general, se ha tenido un grupo de lectores de preselección y de jurados de gran trayectoria y reconocimiento en el campo literario. Los sugestivos cuentos que hacen parte de este número de la Revista son: *¡Oh Toño!*, de la estudiante de Ingeniería Administrativa de la Sede Jenny Alejandra Upegui Pajarito; *Códigos*, de la estudiante de Artes Plásticas de la Sede Shila Sáenz Hernández; *Cómo elegir presidente en el país de los vegetales*, del egresado de posgrado de la Sede y profesor de la Universidad Católica Luis Amigó, Néstor Eduardo Flórez Oviedo; *Con la matriz inversa*, del estudiante de Economía de la Sede, Daniel Vélez Vélez; *El alucinante delirio de un dios dormido*, del egresado de Ingeniería Biológica de la Sede, Carlos Guillermo Esquivel Ramírez; *El zancudo*, del politólogo y también egresado de la Sede, Nicolás Alejandro Montes Suescún; *Fragmento carmesí*, del licenciado en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño, Mauricio Alejandro Montezuma Coronel; *La cacería de Lucy*, de la comunicadora social de la Universidad Luis Amigó y funcionaria de la Sede, Sandra Milena Agudelo Vargas; *Pájaro amarillo*, de la egresada del programa de Política de la Sede, Sara Manuela Graciano Correa, y *Velada en la biblioteca*, del abogado de la Universidad, Daniel Felipe Martínez Gamboa. La muestra variopinta que constituyen estos textos literarios es testigo de la multifacética cultura universitaria y el poder del arte como complemento de las ciencias, las disciplinas y las profesiones.

El texto que finaliza la edición corresponde a la segunda entrega sobre el patrimonio artístico plástico mueble de la Sede. En ella, el profesor Juan David Chávez Giraldo hace la descripción analítica y simbólica de diecisiete obras de autoría heterogénea: Alejandro Castaño Correa, Natalia Echeverri Arango, Gabriel Montoya, Pedro Nel Gómez Agudelo y Gustavo Adolfo Rendón Castaño. El proyecto, al cual pertenece el documento, pretende fundamentalmente difundir las piezas que hacen parte del referido conjunto patrimonial para dar a conocer sus valores estéticos, históricos y técnicos con el ánimo de contribuir a la construcción permanente de la identidad. El conocimiento y la valoración de estas creaciones plásticas abre puertas de comprensión amplia del mundo y fortalece el sentido de la vida, porque el arte atañe a los asuntos profundos del ser humano.

Como de costumbre, esta edición está ilustrada con obras artísticas en los separadores entre artículos y en la carátula. En esta oportunidad,

la Revista tiene el privilegio de contar con una serie de pinturas del maestro caleño Armando Londoño, quien vive y trabaja en Florida, Estados Unidos, y ha cedido muy gentilmente las imágenes de una serie de piezas de la producción del presente año, denominada *Immaterial forms*. En palabras de su autor:

es una serie de obras que están desarrolladas en la mayoría a partir de una práctica transformativa-conceptual por encima de una técnica manual retinal. Una práctica que busca abrir las puertas a propuestas tecnológicas y artísticas que hagan posible nuevas formas de representación, reproducción y recursos técnicos como lo digital-photomontage-ensamblaje-collage-3D, etcétera. “El artista como pensador y constructor en vez de hacedor de ilusiones ficticias”. En conclusión, un artista actual con herramientas de este siglo (correo electrónico a la Revista, 6 de mayo de 2024).

El poder cautivador de estas creaciones de Londoño radica en la contundente fuerza de los trazos orgánicos que se desenvuelven en giros espontáneos y le otorgan gran dinámica a la expresión. El contraste de las líneas y los planos blancos, y algunas veces de otros colores, con el negro absoluto del fondo pictórico, remarca la visualidad enfática y transmite vibrantes estados estéticos mediante la creación bidimensional de objetos y espacios abstractos de raigambre emocional.

Un comentario final para los aforismos que preceden cada documento de este número 73, extraídos de forma alterna de *El sentido de la vida* y *Gitanjali*, escritos por el Premio Nobel de Literatura de 1913, Rabindranath Tagore, nacido en Calcuta en 1861 y fallecido en la misma ciudad en 1941, poeta, ensayista, novelista, filósofo, músico, compositor y dramaturgo. Las certeras y sencillas palabras de las frases seleccionadas representan un mensaje de profundidad y sosiego en el agitado panorama mundial, y muestran la vigencia de un producto cultural que nace de la confluencia entre alma y sabiduría.

Referencias

- Arias-Aranda, D. (2022). Querido alumno universitario de grado: te estamos engañando. <https://es.linkedin.com/pulse/querido-alumno-universitario-de-grado-te-estamos-daniel-arias-aranda>.
- Bilben, N. (Ed.). (2012). *Textos clave de la ética*. Têcnos.
- Chomsky, N. (2016). *La [des]educación*. Crítica.

Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Amorrortu.

Jiménez, C. (2011). Profesor renuncia a su cátedra porque sus alumnos no escriben bien. *El Tiempo* (8 de diciembre). <https://eltempo.com/archivo/documento/CMS-10906583>.

Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre educación*. Akal.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Ochoa, L. y Moreno, E. (2014). Lectura y análisis de la carta de renuncia de Camilo Jiménez desde una postura crítica. *Enunciación*, 19(2), 268-281.

Rogers, C. y Freiberg, H. J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.

Rousseau, J.-J. (2005). *Emilio, o De la educación*. Alianza.

Savater, F. (2023). *Ética para Amador*. Planeta.

Santos, F. (2024). Por eso estamos jodidos. *Semana* (27 de marzo). <https://www.semana.com/opinion/articulo/por-eso-estamos-jodidos/202400/>.

Semana (2016). Profesores versus estudiantes, ¿quién tiene la razón? *Educación Superior* (10 de marzo). <https://www.semana.com/educacion/articulo/profesores-contra-estudiantes-en-la-universidad/464814/>.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

La vida en conjunto, nunca se toma la muerte en serio

Te miro y me echo a llorar

Cuestiones de la integridad académica y de la ética universitaria en la sociedad contemporánea

Fabián Adolfo Beethoven Zuleta Ruiz

(Colombia, 1957-v.)

Historiador, Especialista en Semiótica y Hermenéutica del Arte, Magíster en Estética de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Lógicas Contemporáneas de la Filosofía de la Universidad París 8, Saint-Denis, Francia, y Doctor en Etnología y Antropología Social de la Escuela de Estudios en Ciencias Sociales EHESS de París, Francia. Profesor Titular de la Universidad Nacional de Colombia. Autor de numerosos artículos y ensayos, como coautor y autor de varios libros.



Resumen

Este ensayo fue escrito por invitación de la profesora Carmen Alicia Cardozo de Martínez, Profesora Titular y Especial del Instituto de Biotecnología de la Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá, quien conformó un grupo de trabajo apoyado por la Vicerrectoría de Investigación para estructurar el Sistema de Integridad y Probidad de la Universidad Nacional de Colombia en el proceso de construcción en el año 2022. La propuesta impulsada en su época se planteaba generar un modelo de integridad científica centrado en los valores ciudadanos.

Palabras clave

Educación, ética, Universidad Nacional de Colombia

Las preguntas: ¿De dónde venimos?, ¿dónde estamos?, ¿hacia dónde es posible ir? y ¿hacia dónde queremos ir?, expuestas para organizar la discusión en la comunidad universitaria en torno a las tendencias y problemáticas en el campo de la ética y de la integridad académica, propone por extensión otras preguntas, diremos que complementarias y prácticas, sobre el ser organizacional, que en la época llamada moderna se edificó con la preceptiva de la economía liberal inspirada en sus figuras imaginarias, de una racionalidad práctica distanciada parcialmente del escolasticismo imperante en el siglo XIX cuando surgió el “republicanismo” criollo.

Estas preguntas de segundo orden interrogan el ser de las ciencias: el hábitat común a lo que llamamos viviente, a lo inerte y lo efímero en su eternal aparición, en su continuidad y presencia que, siendo dadas al hombre como contexto existencial, culminan en objetos de intervención e instrumentación. A tal respecto Merleau-Ponty pone en presente continuo la cuestión del habitar asumida como representación por el espacio científico. ¿Qué significa habitar? Pregunta reposicionada y referenciada por otro término que lo sustituye: el territorio, donde ocurre la disputa humana por el control y la instrumentación de los hábitats en su compleja configuración natural.

Es entonces en el territorio en el que las versiones humanizadas del hábitat parcializan la vida y el planeta, y también fracturan la muerte configurándola en el *leitmotiv* de la creatividad y la innovación mental humana. Todo parece sintetizado en la frase lapidaria: “La ciencia manipula las cosas y renuncia a habitarlas” (Merleau-Ponty, 1964, p. 5).

El nuevo culto de la racionalidad comercial e industrial, aplicada a la gestión y administración de los asuntos públicos, fue proclive a un prospecto de universidad imaginada en las ciencias experimentales contra vientos de fuego, establecida en 1867.

La Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia quebranta la visión unitaria del Estado católico,

y al trascender las ideologías en pugna produjo un ser institucional plural fuertemente implicado en la pulsión argumental y retórica de ciencias aún no conformadas.

Aunque fervientes en el cultivo de ambientes inspirados en los idearios y utopías de la materialidad epistemológica de los neopositivismos en ciernes todavía no constituidos, su pulsión colonizadora quiso transferir al contexto espacial geográfico y territorial los conocimientos donde incubaron conceptos lugareños de sociedad y de cultura.

Del conocimiento escolarizado derivaron o se afianzaron los esquematismos criollos de división y repartición de la geografía mediante agrupaciones cantonales, municipales y departamentales de jurisdicción y dominio territorial e institucional, y fijaron pautas al diseño e implantación de una geografía escolar en la cual los campus o centros universitarios establecieron las reglas y los reglamentos de los prospectos formativos en profesiones y disciplinas.

Es de resaltar que los campus universitarios modernos surgen en las décadas de 1930-1940, cuando el país y unas cuantas regiones comenzaron a urbanizarse y las nacientes industrias y comercios demandaron nuevos perfiles profesionales, tecnológicos y técnicos. Para este momento, las instituciones educativas de la formación básica y media, que en las tres últimas décadas del siglo XIX sentaron las bases del Estado-nación y edificaron un programa híbrido de formación ciudadana, entraron en declive porque se volvieron paisaje.

Hacia 1950, los bachilleres y normalistas, que jugaron un papel relevante como instrumento de expansión territorial impulsado por las sociedades cívicas, gremiales y de los gobiernos, construyeron vecindades aleatoriamente relacionadas con modelos formales e informales de gestión de la economía y la cultura local —en la escala de las pequeñas y medianas empresas, comercios, sociedades, clubes—, pero poco a poco fueron desvaneciéndose en su rango de representar lo más culto de la sociedad. Las empresas e instituciones

sociales comenzaron a mudar sus procesos de gestión y gobierno, a los cuales acoplaron profesionales formados por las universidades.

La brecha cultural entre las instituciones de saber y la fractura o discontinuidad de los procesos entre la educación básica y la universitaria ha sido cuantificada, pero muy poco comprendida en el tejido de relaciones históricas truncadas por el gesto ideológico de los relevos institucionales, aparejado a jerarquizaciones de prestigio: simbólico o social. La cuestión de la escolaridad naturalizada en las desigualdades y los bloqueos comunicativos expresados en los distanciamientos entre un maestro de escuela o de colegio y el profesor universitario; o entre el técnico del SENA¹ y el ingeniero, produjo un esquema jerárquico inspirado en la contabilidad y el mercado, de donde nace un modelo de educación pública privada.

La segregación o separación de funciones tomadas como rasero para determinar grados jerárquicos de subordinación de menor a mayor competencia científica, o de precedencia en un orden de rangos, dista del principio heterárquico de las inteligencias. La jerarquía usada para clasificar más que categorizar las relaciones de compromiso y responsabilidad intelectual provoca un contrasentido entre la imagen de mayoría de edad reclamada por la autonomía de los saberes y las ciencias para juzgarse a sí mismas; y la imagen de subordinación a los órdenes políticos del establecimiento estatal que obliga al sistema educativo en su conjunto a relaciones de competición económica y financiera.

La dificultad para compatibilizar los principios de autonomía y de dependencia jerárquica produce una suerte de rivalidades de prestigio y poder, incrementando la separación espacial y territorial entre los modos y las modalidades de ejercicio de la autoridad con las instancias más horizontales de organización de las ciencias y los saberes.

¹Servicio Nacional de Aprendizaje.

Si *El conflicto de las facultades*, escrito por el filósofo Kant, produjo para una Europa remozada de fanatismos una liberación intelectual, era de estimar con la apertura de los campus universitarios el apogeo de acciones sensibilizadas con la flexibilización de las ideologías, polarizadas en múltiples bandos. Sin embargo, en una Colombia embolada en la radicalidad de conflictos variopintos, encaminar los agrietamientos de debates afinados en “principios imperecederos” hacia parcelaciones de los saberes hizo de las interpretaciones, en la naciente Universidad, una suerte de “discurso unificado” donde la inmadurez intelectual, matizada de dogmatismos e inhibiciones teóricas, hace carrera de resistencia a las convergencias para construir visiones transversales de la democracia.

Uno de sus efectos, y quizás también de sus causalidades, es la fractura de procesos entre los sistemas educativos públicos y privados. Otra consecuencia es que el efecto dominó creado por el distanciamiento espacial de las disciplinas y las profesiones universitarias proyecta en el diseño disfuncional del Estado un modelo parcelado para planear e implementar decisiones.

Esta tendencia o modelo de pensar y representar el mundo la caracterizó Merleau-Ponty como tentativa de vagabundeo, incorporada en el mundo universitario como un estilo epistemológico.

Nunca como hoy la ciencia ha sido tan sensible a los modos intelectuales. Cuando un modelo ha tenido éxito en un cierto orden de problemas, lo ensaya por doquier. Nuestra embriología y nuestra biología están en este momento atestadas de gradientes, que no podemos distinguir exactamente de aquello que los clásicos llamaban orden o totalidad, pero la cuestión no se plantea, no debe plantearse (Merleau-Ponty, 1964, p. 10).

La sectorización de las profesiones en el organigrama de las instituciones se plasma en la desagregación de funciones reguladas por las jurisdicciones territoriales con esquemas fragmentados de autoridad y gobierno en escala nacional, departamental, municipal y otros dispositivos descentralizados.

En la fragmentación de las instituciones en Colombia subyace entonces una antigua pugna ideológica de lo privado y de lo público, en la cual ciertamente orbitan intereses e interpretaciones epistemológicas subordinadas a una oferta de servicios en la cual tiene primacía el mercado de la contratación especializada que administra los saberes, las profesiones y los oficios.

La imagen general que las instituciones del saber en Colombia proyectan en la estructura de gestión empresarial, es la de reproducir normas científicas o tecnológicas a procesos productivos, financieros o comerciales con criterios de eficiencia y racionalidad. La incorporación de programas de innovación o de transformación de procesos y de normas preestablecidas es un rasgo reciente. Pese a lo novedoso, el método apropiado de muchas de las innovaciones tiene un tono hartado publicitario, y sus resultados son esporádicos y poco sistemáticos, ya que el modelo organizacional primario de reproducción y transferencia de los saberes perdura en los ambientes confesionales del aula, del pupitre personal, del tablero y el atril del docente o de un emprendimiento generalmente orientado al mercado.

No hay todavía en los ciclos básicos de la educación secundaria y media ni en el de la educación superior técnica, tecnológica y profesional superior un enfoque que hilvane una formación ciudadana desde el momento del preescolar al doctorado. Las llamadas cadenas de producción de conocimiento, plagadas de atajos y cabos sueltos, carecen aún de mecanismos colaborativos y engranajes que comuniquen los procesos de formación y las escalas heterárquicas del conocimiento en sus modalidades afectivas de aproximación al saber.

En la reforma de las instituciones de saber, la divisoria de la formación técnica y de las preguntas por la técnica ha privilegiado la separación de los procesos y sus implicaciones con las escalas de complejidad. El modelo lancasteriano del siglo XIX, por ejemplo, con el ideal de formar hombres prácticos, no pudo evolucionar en la vida institucional como promesa

intelectual y política. Habrá que preguntar si el fracaso de sus intenciones puede explicarse en buena medida por el compulsivo reclamo moral de la retórica de los discursos, que reclama de los actos litúrgicos de la sociedad y sus púlpitos la primacía de la regla sobre la acción, aplazando así el acto social de la cultura de crear normas en los propios procesos prácticos de construcción del entendimiento. La cultura de reproducción imitativa de normas en la planeación de las acciones lleva a un gesto pasivo y finalista de programación del compromiso moral y de sus responsabilidades.

La cuestión de la integridad académica y de los factores del cambio que la inhiben o potencian plantea entonces problemáticas que desplazan y comprometen el mundo interior de la universidad con un contexto territorial ampliado, configurado por la “organización” del sistema de educación en Colombia, que bien entendida exige un replanteamiento del “funcionamiento” de la institucionalidad que sea capaz de superar el criterio comparativo de los paradigmas internacionales mejor posicionados en Alemania, Finlandia o Japón.

Con el ánimo de que este ejercicio evaluativo encamine un proceso de análisis decisional más integral de las diversas componentes de la institucionalidad educativa y de sus diversos campos de acción, es procedente hacer unas observaciones, concebidas más con el ánimo de diseñar una política pública que de juntar voluntades e intereses o, en su otro extremo, de invalidar iniciativas para reformarnos.

El vínculo de las ciencias, las tecnologías y las artes

En el debate cultural contemporáneo, la complejidad de la organización educativa invoca otras interpretaciones y vocaciones de la técnica y la tecnología, más identificadas con la idea-sustrato de la fisiología y la sensibilidad de los objetos, indicando una ruta distinta a la consabida fórmula del instrumento como representación de las necesidades primarias de las industrias, pues con William Ospina (2009) convoca a no olvidar “que en cada instrumento existe ya la pauta

de un sonido, que hay maderos que contienen canoas y maderos que contienen guitarras”.² Interpretado de modo sintético, el instrumento para Ospina no es una simple representación de un objeto o de un útil, es realmente una memoria, una cultura.

En cuanto a la invocación filosófica, la idea heideggeriana de “tener la técnica en nuestras manos” (Heidegger, citado en MEN y Viceministerio de Educación Superior. Dirección de Fomento de la Educación Superior, 2015), de querer dominarla; propone otra interpretación, a saber: que la reestructuración técnica de la sociedad moderna fecunda en el deseo nihilista del poder y en la degradación ontológica del hombre por la cosificación del Ser. Es en tal sentido que la pregunta por la técnica y la decisión de dominio reflejada en la copiosa regulación de sus usos sitúa en un primer plano la amenaza de la exteriorización de los dominios de las técnicas en un campo expandido e idealizado de los dispositivos escapados del dominio del hombre, es decir, de dominios donde las técnicas parecen actuar de modo autónomo. Se trata, indudablemente, de un argumento muy lejano al razonamiento instrumental, pues ante la autonomía de lo técnico, constituida en hecho social y por consecuencia en objeto de derecho, el requerimiento de la ética hará coro con un llamado a la restauración de lo sagrado, por ser este el principio donde nace y se forja la mayor tecnología humana en su estado natural: la lengua. Y este es un tema del cual ni por asomo nos ocupamos.

En cuanto a la literatura, la citación de Gabriel García Márquez destaca tres ideas: la de la educación como órgano maestro del cambio social; la integración de las ciencias y las artes a la canasta familiar y la invocación del poeta, para que estas dos hermanas enemigas no continúen siendo amadas por separado. Es de subrayar, desde este solitario lugar del pensador, que la educación es un órgano social y no propiamente una función instrumental de la sociedad; que no es posible pensar la transformación de las ciencias y las artes si ellas

²Texto leído en la clausura de Metas 2021, de la Organización de Estados Iberoamericanos.

no hacen parte de un compromiso que trascienda la economía y las empresas; y que, muy probablemente, los defectos que achacamos a las hermanas enemigas es que casi nunca han contado con el amor de la madre patria.

El vacío de una pregunta estructural sobre la conexión del currículo y las cuestiones de la técnica, la tecnología y la ciencia

El debate propuesto por el MEN y el Viceministerio de Educación Superior. Dirección de Fomento de la Educación Superior (2015) en torno a la educación terciaria, que la universidad ha soslayado, informa de una metodología basada en variados ejercicios de diálogo, de indagación y análisis desarrollados en los últimos años, donde se privilegia la participación de entidades, gremios, asociaciones del sector educativo y productivo, y donde la divisa es “la necesidad de proponer una organización y señalar nuevos rumbos a la educación y la formación posmedia” (MEN y Viceministerio de Educación Superior. Dirección de Fomento de la Educación Superior, 2015, p. 7).

Sin embargo, la palabra organización parece privilegiar un interés funcional más que sistémico, debido a que la estructura piramidal, jerarquizada y disfuncional del Ministerio mismo no aparece como inquietud y menos como el factor que nuclea las contradicciones de la organización. Tampoco es planteada como un problema la sectorización de la política pública, tanto en lo que concierne a la política del financiamiento como a los procesos de planeación donde las relaciones y los vínculos con los territorios están igualmente cifrados con valores económicos o de ejercicio de la autoridad centralizada.

El peligro de remarcar una visión funcional del cambio institucional consiste en el reduccionismo de las variables que son tomadas en cuenta para evaluar la conveniencia de un rumbo que se da por sentado, por inevitable e imperativo, basándose en el equívoco y la creencia metodológica propia de las interpretaciones

funcionalistas para las cuales imaginar un deseo es suficiente para que se cumpla y sea real. Olvidándose que los paradigmas indicados como ejemplos (es el caso de Alemania o Australia) han tomado su tiempo para desarrollar trayectorias precisas en la acumulación y evolución de sus conocimientos, de sus capacidades y de sus potencialidades, y han logrado interrelacionar sus procesos de administración y de gestión con los procesos de producción y cambio en los saberes, las ciencias y las tecnologías, mediante una serie de combinaciones de aprendizaje e investigación articuladas a estructuras variables que, como el currículo, disponen de un tejido flexible para la “apropiabilidad” y la “acumulabilidad” de conocimientos.

Es suficiente con detallar un solo aspecto extraño a nuestro medio como el protagonismo de las regiones y de los territorios municipales en el liderazgo y diseño de las políticas educativas.

La gran ventaja del currículo en el rediseño de procesos consiste en que su carácter variable permite apropiarse y difundir, con grados de oportunidad, la aparición de nuevos paradigmas en los conocimientos.

Pero el currículo en el diseño estructural de la organización educativa es realmente una tecnología en la medida que actúa como un procedimiento de valoración, apropiación y difusión de procesos de conocimiento integrados a apuestas (llámense utopías, propósitos o deseos) de decisión ontológica y de alcances que movilizan consecuencias políticas de nación, de país, de geografías y de culturas.

El gran problema en la tradición organizativa de la educación en Colombia es que el currículo ha sido interpretado como un recipiente o como una malla de clasificación hegemónica por autoridades centralizadas, y con este sentido ordinario se ha suprimido un factor esencial y primario de todo desarrollo tecnológico, el de la diferenciación, que en los contextos internacionales citados ofrece un marco plural y “ambivalente” de opciones y un abanico de las

diferentes posibilidades para pensar, hacer, investigar e innovar.

La anulación de la ambivalencia en los procesos de conocimiento imagina un sistema perfecto y coherente de acciones, dando por sentado que los factores que intervienen (hombres, normas, ideas, recursos e instituciones) procuran de buena gana seguir un destino señalado y disponen de una capacidad para neutralizar el ruido, la divergencia y el deseo.

Esta imagen de un escenario tecnológico neutral, muy común en la idea que pone a desembocar la eficacia del conocimiento en la empresa, desvirtúa y omite la precariedad de la empresa para asumir responsabilidades de liderazgo en la investigación y aportar recursos a la innovación de la productividad, pues en el balance presentado desde otras instancias del Estado, la tendencia a la baja de las empresas colombianas en la innovación contrasta con la propensión muy evidenciable en sus organizaciones de promover e incentivar la copia y la imitación, pues en su esencia la reivindicación que se ha hecho de la tecnología desde la esfera funcional tiene una marcada tendencia a valorar el uso y los rendimientos monetarios de los sistemas técnicos, y subestimar el papel que la tradición tecnológica en los países y las culturas imitadas atribuyen a los valores sociales en el diseño, donde, entre otras cuestiones, la tecnología no es asumida como un destino, sino como un escenario del disenso argumentado y de confrontación de tendencias, no exento de los defectos inherentes al modelo empresarial colonial cifrado en conductas deformadoras de la competitividad.

A este respecto, la noción de sistema adoptado por la institucionalidad ministerial abre un debate sobre el vínculo de pares relacionales como los de productividad y aprendizaje, tecnología y sociedad, regiones de conocimiento y regiones geográficas, que, en nuestro medio cultural, a pesar de la pluralidad, son simplificados a través de giros dialécticos del siguiente tenor:

de entrada, se concibe que la ET sea un sistema y, como tal, sus elementos tienen razón de ser en tanto guardan relación dinámica entre sí. En tal sentido, ninguno de sus componentes tiene significado por sí mismo y, más bien, la falta de atención a uno de ellos trae, como consecuencia, indiferencia sobre el conjunto; del mismo modo, una concepción sistémica revela que la alteración de uno de sus componentes afecta la totalidad (MEN y Viceministerio de Educación Superior. Dirección de Fomento de la Educación Superior, 2015, p. 7).

Aparte de que no es adecuado pensar que “de entrada” una cosa es lo que uno se imagina, y de que en un sistema la reciprocidad y el engranaje comprenden no solo relaciones dinámicas en sentido progresivo, como también relaciones aleatorias que animan la sana competencia, puede afirmarse que el mérito de la idea de sistema expuesta, y que asumimos como la contribución a un trabajo de reflexión y proyección de escenarios, es la de postular un punto de partida de crítica e interpretación de nuestras instituciones, lo cual puede ser muy útil como referente metodológico para motivar el cambio.

Para contribuir, entonces, al ejercicio de crítica y revisión de las instituciones, vale aceptar que ellas se comportan como sistemas operativos inteligentes. Pero el hecho de que se les defina como aparatos funcionales explica su inhabilidad y deformación sistémica. Y esto aclara por qué muchas instituciones se comportan como sistemas aislados donde ni la materia ni la energía pueden entrar y salir, es decir, actúan como cajas vacías sin significado propio; y luego, cuando ese vacío interior se altera por motivos generalmente normativos, crean un efecto dominó que transforma las cajas en sistemas cerrados, es decir, en un mecanismo que intercambia energía, pero no materia. De esta manera se entiende por qué los planes educativos institucionales de los colegios o los planes de desarrollo de las universidades actúan en el territorio, pero no lo incorporan tecnológicamente en su dinamismo. Otro tanto puede decirse del aula.

Para el físico Ilya Prigogine (1993), una ciudad es un sistema abierto que “actúa a modo de centro hacia el que confluyen alimentos, combustibles, materiales de construcción, etc., y que, por otro lado, expide productos acabados y residuos” (p. 228).

Tal vez el ejemplo no sea el más preciso, pero está indicando por lo menos una cuestión central de la reforma institucional, y es que las nuevas tecnologías incorporaron en la nebulosa educativa una información que fracturó el carácter aislado, insular y cerrado de su organización, y que en su conflicto contemporáneo plantea serias dificultades para interpretarla como totalidad, ya que las ciudades donde están ancladas enfrentan un conflicto estructural similar, la de no haber sido diseñadas como ciudades.

El problema de la investigación y sus vínculos con las técnicas, las tecnologías y las ciencias. ¿Podemos superar el endogenismo del sistema?

Uno de los inconvenientes que plantea la interpretación institucional en el enfoque de sistema es que “endogeniza” los procesos y las acciones del conocimiento configurándolos como factores dependientes de una función económica.

El endogenismo en la investigación concibe su proceso intelectual como “cadena de valor”, aparte de que crea una confusión sobre su significado porque la fracciona y la sectoriza, suprime el principio sistémico que da integralidad a sus experiencias, el de unificar (que no homologar) sus diversas formas de conocimiento y cohesionar sus resultados en un direccionamiento tecnológico, que podemos sintetizar como un acto de construir y diseñar estructuras que en grados variables de complejidad resuelve preguntas de la actividad humana.

Bajo estas consideraciones, es bien complicado establecer qué es aplicado y qué es teórico en las actividades humanas regladas por los procesos y productos de las ciencias, las tecnologías y las técnicas.

Porque el sentido de lo práctico y de lo empírico es propio de todo sistema investigativo e igualmente lo es el sentido reflexivo, analítico e interpretativo de legos, expertos y sabios. La diferencia de grado la pone la teoría en las ciencias y las tecnologías, porque logran cohesionar una estructura de memoria paralela al medio natural de procesamiento de información: el cerebro.

Si bien no se pretende invalidar que las diferencias de grado traducen modos distintos de investigar, puede resultar más conveniente pensar las encrucijadas “curriculares” de estas diferencias, pues la aloación funcional de sistema tiende a sobrevalorar el esquema de los niveles, entendidos como

el eslabón articulador del Sistema Educativo [...] concebido de diversas maneras y con diversas denominaciones: educación terciaria, educación superior (en sentido amplio), educación possecundaria, educación vocacional, educación secundaria superior, educación pre-profesional, entre otras denominaciones. Sin embargo, este nivel educativo se orienta, en todos los países y en las regiones abordadas, a fortalecer el crecimiento y el desarrollo de las naciones en el contexto de la globalización y la revolución tecnológica-científica que enmarca la realidad social y económica (MEN, 2016, p. 34).

Reivindicar el currículo como eslabón articulador ayudaría a generar experiencias piloto y experimentos de puesta a prueba de la educación terciaria.

El conocimiento de las pautas con las cuales obramos las instituciones implicadas en el planteamiento de la educación terciaria requiere de estudios prácticos muy experimentales para evaluar todos los lados y los ángulos de una interrelación conveniente entre universidades, instituciones tecnológicas y técnicas, con un modelo de organización del aprendizaje basado en la investigación, donde uno de los principios orientadores sea el conocimiento de las premisas que engranan la acumulación de tecnología al desarrollo de la productividad concebida en su más amplia acepción, y donde el capital aporte infraestructura, logística y sobre todo disposición de sus capacidades humanas.

En este tipo de experimentos, los factores institucionales cooperan en el diseño y desarrollo de un modelo posible, y evitan reducir el rol de las instituciones al de juntar sus defectos o interferir en el reacomodamiento y la adaptación tecnológica de procesos evidentemente complejos.

Un modelo de tal magnitud podría proyectarse desde el comienzo como el principio de ciudadelas tecnológicas, donde las actividades de investigación obran de modo abierto y corrigen la insularidad institucional.

Por esta razón, no sería muy adecuado pensar en una suerte de “función sustantiva”, sugerida en los términos de “mayor dedicación de tiempo de trabajo académico ‘de un tercio a la mitad de la semana de trabajo’ y la concepción de una instancia institucional ‘orientada hacia la investigación’ como eje orientador de la enseñanza” (MEN, 2015, p. 35).

La sugerencia en el debate en la Universidad Nacional de Colombia es que la investigación permee todo el proceso y realinee todas sus actividades y acciones en forma de trayectorias de Ciencia, Tecnología e Innovación (CT+I), pues con estas, más que con las funciones,

1) se posibilita la transversalidad de saberes, en tanto convergen y se intersectan los saberes tanto disciplinares como complementarios; 2) se potencia la interdisciplinariedad, ya que se abre el diálogo entre saberes en función de la solución de problemas reales con participación de diversos intereses y pretensiones investigativas; 3) se logra integralidad en virtud de las lecturas que surgen del ejercicio colaborativo (men, 2015, p. 35).

Descentralización territorial

El nacimiento de la Universidad Nacional de Colombia coincide con un momento en el que las regiones, organizadas como Estados, aclimatan las pasiones y los conflictos en un sistema federal llamado los Estados Unidos de Colombia.

El modelo de institución pública descentralizada de la Universidad Nacional, con los avatares del tiempo de la nación y del país, ha tenido que lidiar con el conflicto de las mentalidades escindidas por un sentimiento nacional presionado por las identidades o intereses de cuño regional, y comprender las incertidumbres de la dupla economía-política, anclada en la disputa de los partidos políticos, las corporaciones y los gremios.

Entre la suerte de las sendas perdidas del conflicto y de encrucijadas de difícil solución, el centro de pensamiento de la nación ha mantenido activo el proyecto de país, por más que las guerras hayan debilitado sus fuerzas y la nación haya quedado casi exangüe. La fortaleza del proyecto universitario consiste en que el mapa de las instituciones públicas ha edificado una economía propia basada en el principio connatural de la racionalidad y de la crítica científica. Desde estos ámbitos gestaron nuevas profesiones y empresas hibridadas en el espíritu práctico y transformador de las ciencias y las tecnologías.

Entender este solo principio permite evaluar la evolución y el cambio de las geografías urbanas, lentamente modernizadas con las instituciones de la salud y con las ingenierías de la industria, de las finanzas y el comercio. La variedad de instituciones sociales, culturales y educativas públicas y privadas que retoñaron en los jardines de la universidad deja a la reflexión las ventajas que para la vida de la nación produjo la ecuación simple de la ciencia aunada a la profesión; y las artes al trabajo educativo-cultural, diferenciada de las fórmulas que reducen el capital y la riqueza científica a un código, despojado de su vitalidad, parasitado en su función: el dinero.

Que, dicho sea de paso, ha sido fuente de preocupación para las ciencias en los sentidos menos mundanos de sus aplicaciones, especialmente en la animación de los valores del trabajo productivo traducido por la teología a la economía de las almas heredada del pasado colonial, y en las versiones contemporáneas el *bitcoin* aherroja las transacciones tecnológicas en los modos gregarios

de la nube, donde el experto informático resguarda las fronteras borrosas de los intercambios especulativos virtuales del comercio y protege en los confines de algún exoplaneta los metales preciosos secuestrados a la Tierra.

Un estilo propio de apropiación e integración de las ciencias en la geografía de las regiones hizo que germinara un método del contacto y la experimentación con problemáticas y mentalidades de sociedades y culturas particulares del extenso país. Para los fundadores de la *alma mater*, el carácter nacional de la Universidad estaba en el método, que fue entendido como una escuela, es decir, como un orden lógico de enseñanza, un modo de dar organización a las ciencias y a sus aplicaciones. En los *Anales* de septiembre de 1868 destacaban que la escuela del método tuvo que hacer desandar a muchos alumnos el camino recorrido en los estudios elementales, porque “yendo al fondo de su saber, solo se ha encontrado un cúmulo de nociones teóricas mal pensadas i peor dijeras, que ningún punto de apoyo efectivo les ofrecen para vencer las dificultades de los estudios superiores” (Universidad Nacional de Colombia, 1868, p. 5).

Comprender la imbricación de lo nacional con lo territorial es un trabajo que exige un nuevo liderazgo de la Universidad Nacional para construir en su seno nuevas combinatorias y nuevos modelos de intercambio, experimentación y desarrollo de los conocimientos, diferenciados de lo que en el momento moderno intentó configurarse como principio republicano de la ciencia y la tecnología, concebidas entonces como un mecanismo lineal y deductivo relacional de las producciones científicas con las profesiones y de estas con las demandas sociales y empresariales organizadas igualmente como modelos lineales y previsibles.

Por contraste con este pasado moderno, el esquematismo o modelo de generación de conocimientos contemporáneo combina las tendencias científicas con procesos y espacios variables no lineales, más inductivos y problematizadores que divulgativos o transmisores,

distanciándose así de los sistemas modernos de enseñanza impartidos en pequeños, medianos o grandes auditorios, que en el lenguaje de Heinz von Foerster operan como máquinas triviales, sintéticamente determinadas, y que son analíticamente determinables.

Modelo o perspectiva heterárquica de organización de la universidad futura

Las nuevas máquinas de conocimiento son, según Von Foerster (1996), no triviales, es decir, son sintéticamente determinadas, dependientes de la historia, analíticamente indeterminables, analíticamente impredecibles.

Desde este ángulo del cambio tecnológico es que puede interpretarse el malestar global en la parálisis o el parasitismo que afrontan las instituciones y las organizaciones de la actualidad; porque la extensión de los lenguajes computacionales en los mundos domésticos y en las actividades que regulan el funcionamiento de las empresas, las instituciones, el mercado, las finanzas y la comunicación de masas, ha generado una crisis sin precedentes caracterizada por la masificación de la información, el rápido consumo de la misma y la destrivialización de los lenguajes y las comunicaciones, de un modo tal que los tiempos y las velocidades de las organizaciones modernas, sus jerarquías y estructuras administrativas son ralentizadas, pues no están adaptadas sino superpuestas a los valores que introducen las tecnologías computacionales, que por algún capricho empresarial lo hemos comprendido con los términos de la velocidad, cuando realmente proponen la lentitud.

El campo computacional propone flexibilidad y adaptación, limitado control, conocimiento en el sistema y “aprender a ser lo que realmente somos: no hacedores y caudillos, sino catalizadores y cultivadores de un sistema autoorganizador en un contexto en evolución” (Von Foerster, 1996, p. 139).

El malentendido de la crisis y del cambio tecnológico, por su parte, ha creado pábulo a las reacciones

inmediatistas de quienes creen que las máquinas, por ellas mismas, pueden resolver los problemas de mentalidad y cultura organizacional, y por esta vía imaginan un mundo liberado por la virtualización de los medios.

Pero en la práctica se evidencia que la virtualización no ha modificado las costumbres ni los estilos modernos, porque en los procesos y principios de autoorganización del contexto socio-administrativo la informatización, en el sentido estrictamente instrumental, no garantiza que las organizaciones de conocimiento se destrivialicen, sino todo lo contrario, maniatan los procesos, ya que “las únicas cosas que evolucionan por sí mismas en una organización son el desorden, la fricción y el mal rendimiento” (Druker citado en Von Foerster, 1996, p. 138).

Los esfuerzos por volver eficientes las organizaciones sucumben cuando son motivados por el instrumentalismo y cuando no comprometen la revisión de los modelos mentales afianzados por las creencias, no importa que tan epistemológicas sean sus justificaciones. Para el caso de las instituciones públicas, la permanencia mental de los antiguos enfoques organizativos, operativos y productivos de las epistemologías modernas mantienen aún el hábito de la administración como un servicio, creándose una diferenciación y un paralelismo entre quien administra y el administrado, siendo que en las nuevas epistemologías “el administrador es en sí mismo un elemento del sistema que está administrado” (Von Foerster, 1996, p. 139).

Cuando existe una compatibilidad entre el administrador y el sistema administrado cada individuo se asume como actor de la organización y no simplemente como operador de un sistema. Por esta razón, la separación del organizador de la organización conduce a un mundo donde el mandamiento y la ordenación del otro crea desviaciones éticas tanto en el sentido impositivo del “tú debes” como en el de la responsabilidad y el compromiso del “yo debo”.

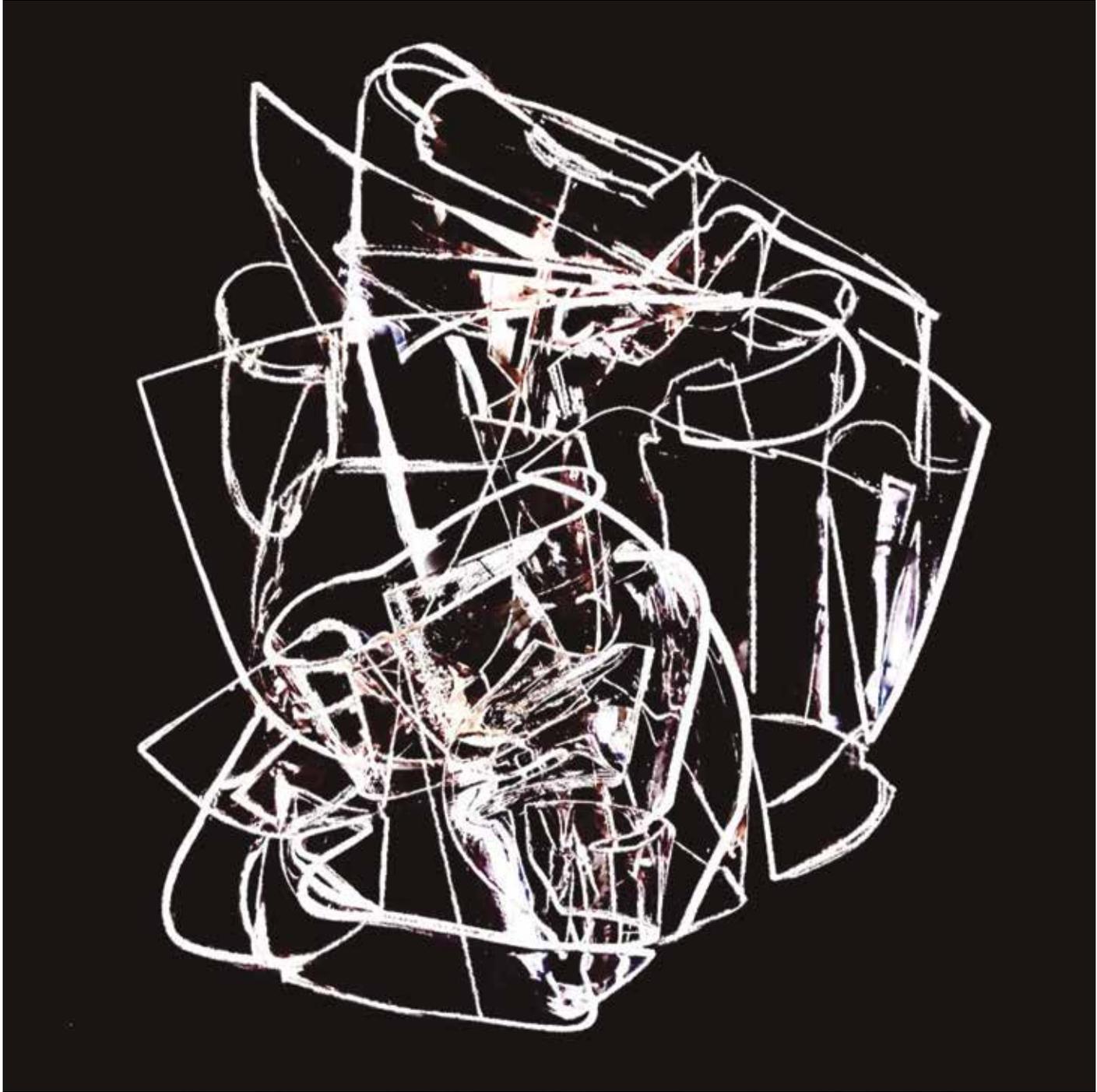
Los conflictos éticos entre los lenguajes imperativos y la pasiva negligencia de quienes teniendo una responsabilidad no la asumen por obediencia, tienen así una causalidad en las dificultades autoimpuestas por la comunidad universitaria para administrar un sistema lógico de valores múltiples, en procesos que siendo íntimamente colaborativos, como los son de hecho las funciones misionales, culminan disociados por un alegato administrativo premoderno.

En el ámbito académico, el modelo administrativo que otorga primacía a las profesiones y a los encuadramientos administrativos produce una alienación de grupos de expertos en las disciplinas, y en estos encuadramientos cerrados la formación profesional evapora otros alcances y resultados requeridos por una profesionalización heterónoma y heterárquica, capaz de formar intérpretes de un “principio del mando potencial, por el cual la información constituye el principio de la autoridad” (Warren McCulloch citado en Foerster, 1996, p. 146).

En suma, la profesionalización moderna, entendida en el lenguaje de Van Foerster, equivale a la pérdida de su capacidad terapéutica, operativa y creativa de las disciplinas. Se dice terapéutica en el sentido que toda comprensión de un problema, y toda estrategia conceptual, son en su sentido original “un método analítico, un curso de acción cognitivo que podría servir de guía para lograr esclarecimiento, comprensión y nuevas perspectivas para generar ayuda para aquellos que la buscan” (Warren McCulloch citado por Van Foerster, 1996, p. 94).

Referencias

- Heidegger, M. (1944). *La pregunta por la técnica*. Ediciones del Serbal.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *El ojo y el espíritu*. Gallimard.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Viceministerio de Educación Superior. Dirección de Fomento de la Educación Superior (2015). *Bases para la construcción de los lineamientos de Política Pública del Sistema Nacional de Educación Terciaria (SNET)*. <https://es.slideshare.net/slideshow/bases-politica-pblica-para-el-sistema-nacional-de-educacion-terciaria/54982377#2>.
- Ospina, W. (4 de septiembre de 2009). La educación. *El Espectador*.
- Prigogine, I. (1993). *Tan solo una ilusión*. Gedisa.
- Universidad Nacional de Colombia (1868). Qué es la Universidad Nacional. *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, 1(1), 3-7. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/analesun/article/view/12108>.
- Von Foerster, H. (1996). *Las semillas de la cibernética*. Gedisa.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

Si las fuerzas naturales nos ayudan, es porque el poder del hombre está en armonía con los poderes universales

Sé que tú complaces en mi canto, que solo vengo a ti como cantor

El uno en el otro o el otro en el uno

Elvia María González Agudelo

(Colombia, 1962-v.)

Licenciada en Educación: Español y Literatura y Especialista en Literatura Latinoamericana de la Universidad de Antioquia, Magíster en Educación: Procesos Curriculares de las universidades de Medellín y Pontificia Javeriana, Doctora en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de la Habana, Cuba. Becaria posdoctoral en la Universidad de Gissen, Alemania. Profesora Titular de la Universidad de Antioquia, donde ha desempeñado diversos cargos académico-administrativos. Autora de varios libros y capítulos, múltiples artículos y columnas periodísticas. Acreedora de varios premios y distinciones.



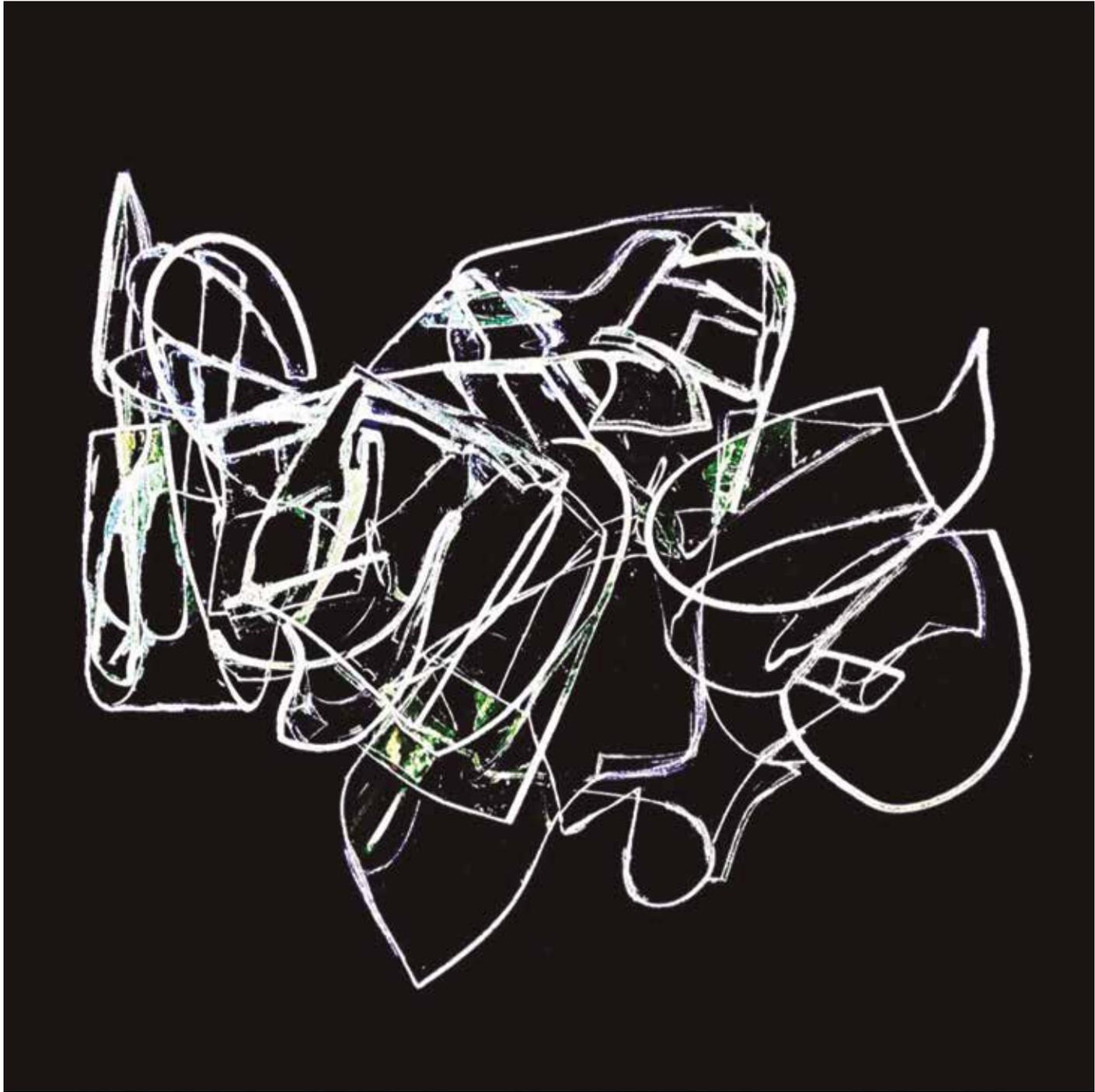
Resumen

A partir de un juego de palabras, en este cuento corto se propicia una profunda experiencia estética que alude a la condición coexistente de los humanos y a su compleja expresión en la dimensión del amor romántico de pareja y sus mecanismos de seducción.

Palabras clave

Amor, pareja, relaciones, seducción, vínculos

Cuando se miraron, ambos supieron que eran el uno para el otro. El uno, por tanto, quiso seguir los rastros del otro y el otro, por supuesto, quiso seguir los rastros del uno. Mientras el uno con sutileza inspeccionaba los indicios del otro, el otro inspeccionaba con cautela los indicios del uno. Entonces, el uno inició la rutina del otro y entre tanto el otro inició la rutina del uno. Los momentos fueron pasando y el uno, obviamente, no contactaba al otro y el otro, por supuesto, no encontraba al uno. Así es como el uno fue cayendo en un agotamiento inexplicable, entonces, desarrolló una devoción extrema hacia aquellos ojos que siempre recordaba. El otro, abdicó voluntariamente su autonomía, entonces, entregó su albedrío hacia aquellos ojos que lo acechaban con persistencia. El uno se sumió en el recuerdo del otro y el otro se escondió en el recuerdo del uno. El uno fue dejando atrás sus ganas de todo. El otro fue sintiendo sus manos temblar y sudar. El uno, aletargado, fue desconfiando de su razón de ser. El otro, inquieto, husmeaba continuamente su hacer. Al mismo tiempo, ambos decidieron que la vida era algo más que pensar el uno en el otro y el otro en el uno, y cuando de aquel consultorio se abrió la puerta para salir el uno y entrar el otro, se miraron, y ambos supieron que eran el uno para el otro.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

Aquello que apetece como avaros nos separa del amor

Quiero hablar, pero mi palabra no se abre en melodía

Aprendizaje “en vivo y en directo” de arquitectura

Artículo póstumo

Emilio Cera Sánchez

(Colombia, 1942-2014)

Arquitecto de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor Asociado y Emérito en esta misma institución. Estudios de planeación, diseño y construcción de vivienda popular en el Bouwcentrum International Education en Rotterdam, Holanda. Magíster en Desarrollo Social de la Universidad de París.



Resumen

En este artículo, publicado de manera póstuma, el autor hace una reflexión corta pero juiciosa sobre el estado de los talleres de formación de los arquitectos al momento de la escritura, y se ubica específicamente en los de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín. Como ejes centrales de los programas curriculares de arquitectura en todo el mundo, los talleres de proyectación concentran y sintetizan los conocimientos que adquieren los estudiantes en todo el pensum. De tal manera, el texto expone de forma sucinta la idea de vincular en estos espacios pedagógicos la experiencia directa con la arquitectura con implicaciones técnicas, teóricas y estéticas para lograr un cambio que posibilite egresados con mayor consciencia de sus decisiones.

Palabras clave

Arquitectura, enseñanza, experiencia, pedagogía, proyectación, taller

El taller

El Taller de diseño (o de proyectación), tradición pedagógica, desde el mismo origen de nuestra carrera de arquitectura, muchas veces criticado, tantas veces “reformado”, para bien o para mal, continúa siendo la opción formativa fundamental del arquitecto. El taller es el lugar en el cual el estudiante se reconoce como aprendiz de una disciplina que, en sus crisis, se aferra a él como único referente legítimo en el cual se confronta un saber hacer, dentro de una actividad artesanal, de manualidad y mucho empirismo. (Ahora con alguna teoría) los tiempos del taller, dentro del ritmo académico, son los tiempos de la carrera de arquitectura... El reloj biológico que mide la temporalidad de la carrera es el taller.

Transformar el taller ha sido la intención de muchas generaciones de profesores, estudiantes o directivas, y la fuerza inercial que le ha hecho casi un mito ha pesado más que la de cambio.

Hoy, con pocas diferencias, mantiene vigencia una pedagogía que depende mucho de la figura del docente, o equipos de docentes, que cumple un papel de generador de temas, manejo de ritmos, “correcciones” y evaluación, dejando al estudiante un papel muy pasivo, que se limita a seguir la ruta (la mayoría de las veces trillada pero segura) que traza el profesorado. La figura maestro/aprendiz, a la manera medieval, sigue vigente, con ligeros matices.

La reflexión, el investigar creativo, la experimentación, no tienen cabida sino como excepción en esta antigua modalidad pedagógica. El rigor de una producción continua y de desarrollo del oficio sistemático tampoco, ya que el taller se agota con las fases de comprensión, análisis, conceptos y adopción de un partido, quedando poco tiempo para el desarrollo proyectual que se comprometa con el detalle y la posible materialización. Una política de avanzar mejorando esta tradición ha estado en el trasfondo de la reforma al plan curricular y en el espíritu del actual Comité Asesor de la

carrera.¹ El profesorado del taller, apoyado en la evidencia de la vigencia de este (casi universal, aunque con contenidos muy distintos al nuestro) no ve con simpatía ni siente la necesidad de otras opciones, además no existen muchas propuestas conscientes de alternativas pedagógicas para formar el arquitecto diseñador (o proyectista).

Alternativas del taller

La experiencia de las tutorías se ha llevado a la práctica en universidades inglesas y de diversos países. En el caso de la arquitectura se aplica en Facultades como la Architectural Association en Londres con grado alto de personalización de la enseñanza y de elitización, pero con poca confrontación y eventos de socialización del trabajo del estudiante con sus compañeros.

En la carrera se inició hace un tiempo un programa de tutorías que mostró gran potencial en cuanto fomentaba el trabajo de interés del estudiante, pero no logró consolidarse por no completar un papel de los tutores que pudiera articular estudios e investigaciones en marcha a su cargo, con metodología y estructuración, para ofrecer así líneas más serias de trabajo, afines o complementarias al proceso de los talleres.

Otra alternativa que se ha puesto en práctica es la de los seminarios de proyectación o seminarios talleres al interior de las líneas de profundización, opción que lleva varios años de desarrollo en la cual se inscriben los trabajos de grado.

Esta modalidad, que articula teoría y práctica de diseño (o de proyectación), permite mayor autonomía al trabajo del estudiante y procesos de reflexión e investigación creativas, ahora limitadas al ciclo terminal de la carrera.

¹ El texto alude específicamente al contexto del programa curricular de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín. El Comité Asesor es un cuerpo colegiado conformado por profesores y representantes de los estudiantes, presidido por el director de la carrera; en él se trazan los principales lineamientos del plan de estudios (nota del editor).

Estas alternativas, con mucho o poco éxito, con matices como una mayor presencia en el medio, a través de un énfasis en la extensión o la investigación-acción, de sostenerse para seguir recibiendo apoyo, lograrán construir una nueva tradición pedagógica que retoma mucho de lo bueno del taller e integra elementos “nuevos”, elementos didácticos y de contenidos.

Panorama pedagógico para la formación del arquitecto (diseñador o proyectista)

Al mencionar al arquitecto (en la definición universal que de él existe) no haría falta agregar el término diseñador o proyectista, ya que es un hecho que esta parte de su formación sigue reconociéndose como la fundamental. El cómo formar un arquitecto presenta una gama de alternativas que en algunos casos privilegian la experimentación y la creatividad, y en otros la visión de la misión social, de la dimensión de servicio y de un ejercicio responsable.

Superar la visión profesionalista y adaptativa que prioriza la eficiencia y el dominio básico de un oficio no supone descuidar estos aspectos por el supuesto logro de un pensamiento, de una teoría o de una posición intelectualista que desvalorice el saber hacer.

Privilegiar el proceso y el método sobre el resultado en el campo proyectual ha sido posición de algunas neovanguardias empeñadas en un experimentalismo a ultranza.

Privilegiar el resultado, sin el rigor debido, sin reflexión, sin argumentación válida, es continuar con una formación que difícilmente alcanza un nivel universitario, o que se agotaría en la repetición sistemática de “maneras” de diseñar.

Dentro del actual afán de latinoamericanización que vivimos (¿busca de identidad?), que no se corresponde con una homogeneidad étnica, cultural o social, cabe preguntarse sobre el lugar de la arquitectura, entre tradición e innovación, convencionalidad o singularidad,

sin olvidar el verdadero sentido de su cometido social, de una actitud responsable, ni que se deban priorizar aspectos ahora descuidados por el carnaval posmoderno (como tecnología y funcionalidad) sin declinar el legítimo derecho a cierta autonomía artística. Aquí, como en muchas partes, la arquitectura tiende a ser o un servicio simple, mera mercancía anodina, moda pasajera que se consume, o réplica de las posiciones de los centros productores de modelos.

Posibilidades

Examinar la manera como se ha consolidado la formación de algunos arquitectos históricamente ayuda a dilucidar el papel de las escuelas de arquitectura y de su principal pedagogía: el taller. Palladio, el gran arquitecto del manierismo; Borromini, el gran arquitecto barroco; Schinkel ecléctico y fuente de inspiración de la modernidad temprana, y, en este siglo,² Mies van der Rohe, Le Corbusier, Wright y, más reciente, Tadao Ando (con el caso de Salmona en Colombia),³ ilustran una alternativa a las academias o escuelas, o, mejor, una alternativa para formar un arquitecto, para aquellas: estudiar la arquitectura “en vivo y en directo”. El estudio de los edificios, de conjuntos y lugares, de problemas y procesos constructivos, el análisis de modelos, la observación sistemática, los estudios de casos, la evaluación y crítica de proyectos y arquitecturas. (Sin descuidar la praxis proyectual) estudiar la propia realidad arquitectónica y aquellas que pueden ofrecer lecciones en la historia tratando de experimentar sus sensaciones y comprender su intención.

Esto, acompañado de una formación estética, técnica y teórica, dinamizará un taller ahora alienado en la realidad. Todo taller, con algún grado de racionalidad y

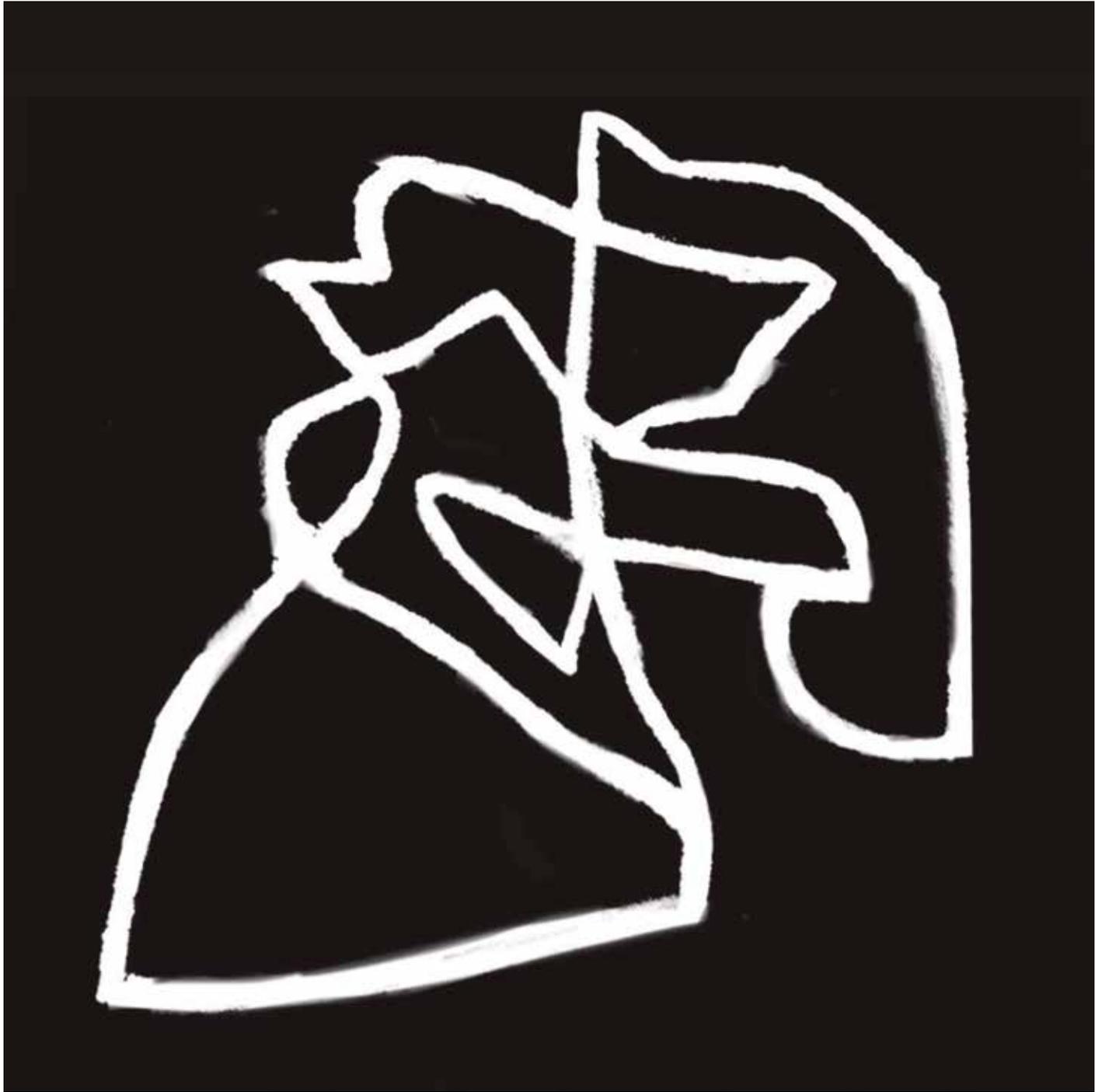
² Se hace referencia al siglo xx (nota del editor).

³ El autor se refiere a los arquitectos Andrea Palladio (1508-1580), italiano; Francesco Borromini (1599-1667), italiano; Ludwig Mies van der Rohe (1886-1969), germano-estadounidense; Charles-Édouard Jeanneret-Gris, conocido como Le Corbusier (1887-1965), suizo-francés; Frank Lloyd Wright (1867-1959), estadounidense, y Rogelio Salmona Mordols (1927-2007), colombo-francés (nota del editor).

realidad posibilitará al aprendiz desarrollar a partir de la cultura material construida, opciones de continuidad o cambio,⁴ sin que el color local nos impida examinar lo que ocurre en el resto del mundo.

Está pues como reto para el taller, y las opciones de tutorías académicas o la pedagogía de seminario y seminario taller de las líneas de profundización, el estudio en vivo como equilibrio a la cultura libresca y revistera, a la transmisión de conocimientos de segunda mano, y entonces se debe partir de reconocer a la misma arquitectura, construida y habitada, a los lugares concretos como fuente legítima del conocimiento. El no quedarse en el nivel perceptual de casos seleccionados de nuestra cultura material implica un compromiso de búsqueda metodológica que posibilite aprender de la arquitectura “en vivo y en directo”, para lo cual ya hemos mencionado algunas aproximaciones.

⁴Las opciones de continuidad de cambio se han sustentado a partir del concepto de Zeitgeist, o espíritu de la época y del espíritu del lugar. El interpretar la vida cotidiana presente en la ciudad concreta de hoy con sus lugares conduce hacia una arquitectura sin rótulos (moderna- posmoderna) ni adjetivos diferentes a los de su adecuación a una realidad concreta, con infinidad de vías para poéticas específicas de sus autores.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

El hombre de ciencia sabe perfectamente que lo que llamamos mundo no es solo lo que vemos con nuestros ojos

Será mi afán revelarte en mis acciones

El diseño integral*

Hernando Castañeda Pérez

(Colombia, 1938-v.)

Arquitecto y Profesor Asociado, Excepcional y Honorario de la Universidad Nacional de Colombia, donde ocupó varios cargos administrativos. Ha obtenido diferentes premios y menciones en concursos de diseño urbano y arquitectónico y ha participado en varias exposiciones artísticas colectivas y en una individual.



Resumen

El autor de este corto escrito determina con precisión las cuatro fases del método prospectivo aplicado al proceso de enseñanza y aprendizaje en los talleres de proyectación, talleres de proyectos o talleres de diseño, que constituyen, de manera general en todo el Globo, la columna central de la formación escolar de arquitectos. De acuerdo con el planteamiento expuesto, la puesta en práctica de esta manera de diseñar constituye la esencia de la comprensión integral de las condiciones de un problema espacial para arrojar soluciones creativas de carácter original.

Palabras clave

Arquitecto, creatividad, diseño, método dialéctico, método prospectivo, originalidad, pedagogía

*El texto que se transcribe a continuación hace parte de una cartilla inédita compilada en mayo de 1991 por el entonces director académico de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, el profesor Jairo Montoya Gómez, y cuyo título es *Reflexiones sobre el quehacer pedagógico*, número 1 de la colección “Cuadernos Académicos”.

La clase:¹

La clase es fundamentalmente un trabajo en equipo, donde el estudiante o grupo de estudiantes, guiados por el profesor o grupo de profesores, establecen un proceso dialéctico activo y participativo, con el objeto de orientar al estudiante en su formación integral como arquitecto y específicamente en la comprensión y manejo de la espacialidad.

El proceso dialéctico, entendido como razonamiento metódico y lógico, se apoya en la epistemología como teoría de los fundamentos y métodos de conocimiento científico. Así, mediante el análisis y la conceptualización, el estudiante llega a la síntesis creativa.

El análisis, por medio del método prospectivo, posibilita al estudiante un conocimiento más profundo del problema, le facilita la conceptualización y la expresión de sus ideas básicas y planteamientos urbanos, arquitectónico-espaciales, funcionales, técnico-constructivos, estéticos, etc.

El método prospectivo, como medio para llegar a un diseño integral, consiste en producir un diagnóstico de la situación real en el presente, teniendo en cuenta la experiencia del pasado con el propósito de formular un pronóstico del futuro.

Fases del método:

A. Definición del problema, en función del hombre y sus necesidades espaciales.

B. Diagnóstico del presente y del pasado, especialmente lo que constituye la experiencia espacial del hombre y su cultura. Identificación de los aspectos, los factores y las tendencias más dinámicas y relevantes con el fin de extrapolarlos hacia el futuro.

C. El pronóstico pretende llegar a una hipótesis, idea básica o futuro posible y realizable. La idea consiste en una imagen conceptual integral, ideal, propia del estudiante o del grupo.

D. A partir de la idea básica, el estudiante desarrolla el proyecto arquitectónico integral, exponiendo y confrontando periódicamente con los profesores o asesores los diferentes planteamientos mediante juicios de valor subjetivos y juicios reales y objetivos.

Las anteriores fases se complementan con teoría, memoria gráfica, modelos, planos y maquetas, lo que constituye la prefiguración del espacio urbano y arquitectónico.

En conclusión, el método prospectivo permite al estudiante y al profesor(es) adquirir una versión global del área en estudio y del proyecto en particular; integra pedagógica y didácticamente al estudiante(s) y al profesor(es) en forma activa, incorpora dinámicamente las relaciones dialécticas entre el pasado, la experiencia del docente(s) y se coloca al equipo en una actitud hacia el futuro. El método permite la creatividad en la elaboración del trabajo, haciendo que este adquiriera una originalidad como respuesta a un fenómeno científico, cultural y espacial contemporáneo.

¹El autor se refiere a la clase del taller de proyectación, taller de proyectos o taller de diseño, asignatura central de los planes de estudio de arquitectura en todas las escuelas del mundo (nota del editor).



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

La verdad no procede solo del conocimiento sino del fervor

Déjame solo hacer recta mi vida y sencilla, como una flauta de caña, para que tu la llenes de música

Inteligencia artificial en la educación:

reflexiones acerca de su uso y desafíos éticos emergentes

Jovani Alberto Jiménez Builes

(Colombia, 1972-v.)

Licenciado en Docencia de Computadores de la Universidad de Medellín, Especialista y Magíster en Neuropsicología y Educación de la Universidad UNIR, Magíster en Educación de la Universidad de Medellín y en Ingeniería de Sistemas de la Universidad Nacional de Colombia, de la cual es Doctor en Ingeniería-Sistemas. Profesor Titular de esta última institución. Autor de dos libros, varios capítulos, numerosos artículos y una patente de invención.



Resumen

Este artículo presenta algunas consideraciones de tipo ético, así como también algunos desafíos acerca del impacto del uso de la inteligencia artificial en el sector de la educación. Las reflexiones expuestas se fundamentan en un estudio etnográfico interpretativo. El uso firme de esta tecnología emergente permite empoderar y modernizar los procesos de enseñanza y aprendizaje al personalizar los contenidos y las actividades académicas, ofreciéndolos a los estudiantes de manera flexible y autónoma e innovando en los ambientes educativos. Son muchas las ventajas de la implementación y uso de la inteligencia artificial en la educación, pero antes debe hacerse una labor de concientización orientada a los agentes participantes en las comunidades educativas. Es imperioso indicar que en la actualidad existe una “esquizofrenia social” producto de las diferentes publicaciones, principalmente en redes sociales, acerca de los avances en la inteligencia artificial y su impacto en las diferentes dimensiones de los humanos. Estas divulgaciones han generado una serie de mitos, ruidos, desinformación y errores que están impidiendo un uso más asertivo en las aulas de clase.

Palabras clave

Educación, ética, inteligencia artificial, inteligencia artificial generativa, personalización

Introducción

La inteligencia artificial (IA) es una disciplina de creciente interés que está incursionando en todas las dimensiones del quehacer diario de las personas, así como también en todos los sectores económicos de la sociedad, incluyendo, por supuesto, la educación. La IA se puede definir como la capacidad de las máquinas y los sistemas de información para llevar a cabo tareas que normalmente requieren inteligencia humana. Esto abarca aprendizaje, percepción, razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones. Los sistemas de IA pueden aprender de la experiencia y adaptarse a nuevas situaciones, lo que les permite realizar tareas de manera autónoma y mejorar su desempeño con el tiempo (Russell y Norvig, 2021).

La IA en educación busca mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tratando de simular un buen maestro humano ejerciendo su labor. Para lograrlo, se usan herramientas, técnicas, tecnologías, algoritmos, metodologías y modelos de la IA, los cuales se implementan en sistemas educativos informáticos, también llamados Sistemas Tutoriales Inteligentes (Intelligent Tutoring System, ITS), que tienen presente tres principios esenciales, a saber: adaptabilidad, flexibilidad y autonomía. El primero consiste en ofrecer toda la enseñanza personalizada al perfil cognitivo de un estudiante en particular. El perfil cognitivo almacena los datos personales, e incluye también sus habilidades cognitivas (fortalezas y debilidades), conocimientos previos, estilo de aprendizaje, nivel de motivación, intereses y necesidades específicas (Mousavinasab *et al*, 2021; Woolf, 2009). El segundo hace referencia a utilizar diferentes metodologías y didácticas para que el estudiante aborde los contenidos y las actividades académicas de acuerdo con el plan que se generó inicialmente (adaptabilidad), el cual es replanificado de manera continua. El tercero indica que el sistema interactúa con los estudiantes y toma decisiones sin la mediación de ningún profesor, asistente de docencia, administrativo o experto (Jiménez, 2006).

Recientemente, ha surgido otra variante de la IA que es de acceso público y conocida como IA generativa (IAGEN). Esta nueva tecnología produce “contenidos de forma automática en respuesta a instrucciones escritas en su interfaz conversacional, a manera de lenguaje natural (*prompts*)” (Unesco, 2023, p. 8). Estos contenidos pueden ser imágenes (caricaturas, fotografías y pinturas digitales), textos escritos, videos, presentaciones, mapas mentales, música y código de *software*, entre otros. La IAGEN se entrena con datos obtenidos de páginas web, conversaciones en redes sociales y otros medios, principalmente en línea. Si bien, puede producir nuevos contenidos que suenan aparentemente razonables, no puede originar nuevas ideas o soluciones a retos del mundo real (Unesco, 2023). Por lo anterior, no se debe confiar en que los contenidos creados sean certeros (OpenAI, 2023). Las aplicaciones más conocidas en este contexto son ChatGPT, Gemini y Copilot.

A medida que la IA en la educación continúa evolucionando, aparecen importantes desafíos éticos y sociales inmediatos. Algunos de ellos son la seguridad y privacidad en el manejo de los datos, la manipulación de la población, los derechos de autor, la equidad en el acceso a la tecnología y el impacto en el empleo y la sociedad en general (Unesco, 2024). De acuerdo con Russell Group (2023, p. 1), “más que intentar prohibir su uso, los estudiantes y el personal necesitan ser apoyados para utilizar herramientas de IAGEN de forma óptima y transparente”. Teniendo presente todo lo anterior, surgen las siguientes preguntas: ¿cuáles el papel de los profesores ante la llegada de la IA en la educación?, ¿estos serán reemplazados?, ¿los estudiantes que utilizan herramientas de IA en sus trabajos académicos están haciendo trampa?, ¿quién está tomando las decisiones?, ¿la IA reducirá las capacidades de los estudiantes?

El propósito de este artículo es brindar una reflexión acerca del impacto y los desafíos actuales de la IA en la educación, indicando posibles recomendaciones para su implementación y uso asertivos. Desde este

enfoque se pueden mirar elementos de corte ético, que en ocasiones pueden ser vistos de manera incorrecta, injusta o incluso sobrevalorarlos de forma positiva o negativa.

Llegada de la IA a las actividades de los profesores y las tareas de los estudiantes

La incursión de la tecnología educativa, y en especial la IA en la formación, ha permitido que los profesores replanteen sus funciones en el aula. Estos deben dejar de ser los policías que vigilan las actividades académicas, evaluaciones y acciones de los estudiantes. En cambio, deben empoderarse de la actualización y modernización de sus quehaceres diarios, así como ofrecer un mejor servicio relacionado con el acompañamiento y la retroalimentación de los estudiantes, replanteando su manera de enseñar y evaluar. Por ejemplo, la IAGEN ofrece un conjunto de herramientas que les permite mejorar los tiempos de realización de sus actividades administrativas, como son las evaluaciones automatizadas, la construcción de contenidos, la personalización del aprendizaje, la asistencia de gestión de las clases y de investigación en el aula, la detección de plagio, el análisis de datos educativos y el apoyo a las tutorías, entre muchas otras. Es decir, la IAGEN es una aliada para trabajar en actividades repetitivas en donde se manejan grandes volúmenes de datos e información.

El análisis de la información educativa (analítica del aprendizaje) se define como “la medición, recopilación, análisis y elaboración de los informes de datos sobre los estudiantes y sus contextos, con el fin de comprender y optimizar su proceso formativo y entornos en los que se produce” (Nguyen, *et al.*, 2020, p. 7). En síntesis, esta herramienta de la IA (también conocida como IA predictiva, PAI), le sirve al profesor para mejorar sus actividades administrativas al suministrarle información valiosa y susceptible de procesamiento sobre el rendimiento y progreso de aprendizaje de los estudiantes, lo que le permite tomar decisiones de manera convincente para mejorar su método de enseñanza. Lo anterior lo logra gracias a atributos tales

como monitoreo del progreso, personalización de la formación, identificación de patrones de aprendizaje, predicción del rendimiento y evaluación de la efectividad de su pedagogía, entre otros.

La IAGEN también sirve de manera pragmática para construir diferentes tipos de materiales con propósito educativo, aumentando su disponibilidad. Dentro de estos materiales se pueden mencionar: las preguntas para los exámenes, los ejercicios prácticos, la generación de estadísticas, los resúmenes de lecturas y las simulaciones y contenido multimedia (videos, presentaciones, mapas mentales, audios, animaciones, imágenes, entre otros).

El uso de herramientas de IAGEN como ChatGPT, Gemini o Copilot puede dinamizar la edición creativa de la escritura de textos. Lo anterior, les permite a los estudiantes desarrollar habilidades de escritura, como la creatividad al explorar nuevas ideas. También la fluidez al practicar la redacción continua de textos en diferentes temas y estilos, expresar sus ideas de manera clara y coherente y practicar habilidades de edición y revisión, mejorando así la calidad y precisión. Asimismo, permite generar imágenes y contenido, detectar errores gramaticales, fraude en los datos y corregir el estilo del texto. Un ejemplo pragmático es la elaboración de una carta e indicarle a la IAGEN que mejore su redacción, que busque sinónimos, o que la traduzca a otro idioma como lo haría un experto nativo. A su vez, le permite a los profesores usar el método socrático para que los estudiantes formulen preguntas e indaguen, de manera lógica y precisa, a través de los *prompt*, para buscar nuevas ideas o conceptos asociados a los conocimientos.

Otra de las potencialidades del uso de la IAGEN por parte de los estudiantes es la cocreación de contenidos. Esta estrategia didáctica es efectiva para mejorar el aprendizaje, fomentando la imaginación al proporcionarles la oportunidad de colaborar en la producción de contenido educativo único y original. Su participación les puede ayudar a consolidar la

comprensión de los conceptos al tratar de aplicarlos en contextos reales, prácticos y significativos.

Los materiales cocreados tienen un rol protagónico en su implementación y uso dentro de los ambientes educativos, tanto virtuales como presenciales. La capacidad de la IAGEN para analizar grandes volúmenes de datos y generar contenidos dinámicos facilita la incorporación de diversos estilos de aprendizaje (Menéndez *et al.*, 2024). También sirve para simular escenarios complejos del mundo real, ofreciendo experiencias inmersivas e interactivas que enriquecen el proceso educativo al permitir la comprensión de conceptos abstractos de una manera simple, permitiendo que el proceso de aprendizaje sea atractivo, seguro y motivador (Gutiérrez, 2020). Asimismo, la IAGEN puede ser utilizada por medio de un ambiente educativo para entrenar a los estudiantes de manera individual, antes de que un profesor comience a impartir la enseñanza de nuevos contenidos. En este contexto, los estudiantes ingresan a las clases con conocimientos previos, y permitiendo que la IAGEN les sirva como un asistente de aprendizaje que, a su vez, los prepara para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más digitalizado.

Otra aplicación de la IA en la educación es la detección de emociones en los estudiantes. Esta se entiende como el uso de algoritmos, sensores (algunos basados en el paradigma del Internet de las Cosas, IoT) y técnicas avanzadas para analizar los datos de tipo anímico en tiempo real, cuando ellos realizan alguna actividad académica. El propósito es ofrecerles, a través de un avatar, elementos motivacionales personalizados para mejorar su desempeño en las experiencias de aprendizaje. Lo anterior se logra a partir del análisis de diferentes señales, como el lenguaje verbal, el tono de voz, la expresión facial y el comportamiento no verbal observable. Una vez recopiladas estas señales, los algoritmos de IA analizan los datos para identificar patrones y características que sugieren estados emocionales y anímicos específicos como, por ejemplo, alegría, tristeza, ira, frustración, angustia, depresión o ansiedad (Jaques, 2004).

En la programación de computadores, la IAGEN permite generar ideas para resolver problemas, al proporcionar sugerencias creativas y diferentes alternativas de solución. También puede explicar conceptos de manera clara y concisa, lo que facilita la comprensión de temas complejos y abstractos. A su vez, brinda orientación paso a paso y sugerencias sobre cómo abordar un determinado código, o facilitar ejemplos. Lo anterior les permite a los alumnos practicar la programación, escribiendo y a la vez revisando lo desarrollado junto con ellos. Finalmente, puede ofrecer retroalimentación instantánea sobre lo escrito por los estudiantes, señalando errores y ofreciendo sugerencias para mejorar el rendimiento y legibilidad de lo realizado.

Estas herramientas también facilitan la investigación desde diferentes perspectivas, como búsqueda, análisis y comparación de información relevante. Para lograr lo anterior, identifican diferentes fuentes, extraen datos y generan nuevas perspectivas del problema que se está analizando. En este contexto, es una herramienta supremamente útil para ahorrar tiempo en el momento de la elaboración de marcos teóricos y estados del arte de proyectos de grado o tesis.

Desafíos y consideraciones éticas

A raíz del creciente uso de la IA en la educación, y, en especial, de la IAGEN, han surgido una serie de mitos, ruidos, desinformación, sesgos y retos que vale la pena abordar de manera reflexiva. A continuación, se presentan las siete consideraciones éticas más sobresalientes y algunas alternativas de solución.

En primera instancia, se tienen los sesgos, los cuales son prejuicios o distorsiones que pueden surgir en los modelos de IA debido a la naturaleza de los datos utilizados para entrenarlos y a los algoritmos empleados en su funcionamiento. Estos prejuicios pueden manifestarse de diversas formas y tener impactos significativos en la precisión, calidad, imparcialidad y equidad de los resultados. Los sesgos pueden estar orientados de manera intencionada o inconsciente. Las formas en que se manifiestan incluyen, por ejemplo:

Tendencias en los datos de entrenamiento

Los conjuntos de datos utilizados para entrenar modelos pueden contener discriminaciones inherentes, reflejando desigualdades sociales, culturales o históricas. Por ejemplo, si un conjunto de datos para el reconocimiento facial está compuesto principalmente por imágenes de personas de un cierto grupo étnico, el modelo puede tener dificultades para reconocer o representar con precisión a personas de otros grupos étnicos, o para identificar personas con algún tipo de condición diversa (discapacidad) que se refleje en su cara, o algún tipo de mutilación.

Preferencias en el diseño del algoritmo

El diseño parcializado o basado en suposiciones subyacentes problemáticas introduce este tipo de distorsiones. Por ejemplo, un algoritmo de contratación basado en IA puede favorecer a ciertos candidatos sobre otros, si se diseña para priorizar ciertos criterios que pueden no ser relevantes o justos para todos los solicitantes. También, los algoritmos de IA aplicados en el campo de la política, específicamente en el período de los procesos de elección democrática de algún cargo público, podrían favorecer a determinados candidatos, más que a otros.

Inclinaciones en la retroalimentación

Los sesgos existentes se pueden amplificar y perpetuar si se retroalimentan con datos arbitrarios. Por ejemplo, un motor de recomendación de contenido en línea puede mostrar preferencia por ciertos tipos de contenido sobre otros, lo que puede llevar a una mayor exposición a información discriminatoria. Algoritmos con estas inclinaciones pueden inducir errores en los estudiantes, al reiterarles información preferencial ocultando otra información.

Para evitar los anteriores prejuicios y asegurar en cierta medida la equidad, es recomendable hacer una selección cuidadosa de los datos de entrenamiento y una evaluación continua de los modelos utilizados, garantizando a la vez la transparencia en su desarrollo.

En segundo lugar, se tiene el riesgo de dependencia de los estudiantes con respecto a las herramientas de la IAGen y la consecuente pérdida de habilidades importantes, como la curiosidad y la capacidad de pensar críticamente y de resolver problemas de forma independiente y creativa. Esta dependencia puede suceder debido a varios factores. Por ejemplo, la facilidad de acceso y rapidez con la que estas herramientas generan contenido puede llevar a los estudiantes a excesos de confianza en las mismas, cuando las utilizan para realizar tareas académicas. La falta de comprensión del funcionamiento de los algoritmos de generación de texto por parte de los estudiantes puede llevarlos a aceptar ciegamente el contenido generado. Para controlar esta dependencia, es importante fomentar el desarrollo de habilidades fundamentales en los estudiantes, como por ejemplo enseñarles a pensar críticamente, a investigar de manera funcional y a expresarse con claridad por sí mismos, adicional a un acompañamiento continuo por parte de profesores, familiares y personal de apoyo. También es recomendable proporcionar pautas claras sobre cuándo y cómo utilizar estas herramientas de manera ética y responsable.

Como tercer aspecto en consideración es fundamental que los estudiantes comprendan cómo se utiliza la IAGen al momento de usarla. Deben conocer, por ejemplo, los sesgos o las limitaciones que aparezcan en el contenido generado. Estas herramientas deben ofrecer mecanismos que permitan identificar cómo funcionan internamente, y explicar cómo generan la información que presentan de modo automático. Es decir, cuando una herramienta produce texto sin revelar claramente que ha sido producido por un algoritmo puede inducir a errores a los lectores al hacer que parezca que el contenido fue escrito por un autor. La falta de transparencia en las herramientas de IAGen puede llevar a dilemas éticos en términos de derechos de autor. Si el texto originado por la IA no está claramente identificado como tal, puede ser difícil determinar los responsables de su contenido y las personas con derechos sobre él. Para controlar la falta de transparencia en el uso de la

IAGen es fundamental adoptar prácticas éticas claras y transparentes. Esto incluye divulgar de manera explícita cuándo el contenido ha sido creado por una IA y proporcionar información sobre el proceso de elaboración del texto, incluidos los algoritmos y datos utilizados.

En cuarto lugar, se deben tomar medidas para proteger la privacidad y seguridad de los datos de los estudiantes cuando se utilizan herramientas de IAGen, especialmente en ambientes educativos virtuales. La recopilación y el uso indebido de datos personales para entrenar modelos de IAGen puede violar la privacidad de los individuos y poner en riesgo su seguridad. Esto es especialmente preocupante en un contexto donde los avances en IA permiten la producción de contenido altamente personalizado que sería utilizado de manera perjudicial. Además, la falta de seguridad en los sistemas da lugar a vulnerabilidades que podrían ser explotadas por actores malintencionados para manipular o abusar del contenido generado. Esto podría conducir a la propagación de desinformación, acoso en línea o, incluso, la manipulación de elecciones y procesos democráticos. Para prevenir y controlar tales riesgos éticos es crucial implementar medidas sólidas de seguridad y privacidad en el desarrollo y uso de la IAGen. Esto incluye la adopción de prácticas de recopilación y almacenamiento de información que respete la privacidad de los individuos, como el anonimato de los datos de entrenamiento y cumplimiento estricto de las regulaciones de protección de los mismos, como por ejemplo el Reglamento General de Protección de Datos (GDPR) de la Unión Europea (Comisión Europea, 2018). También es preciso desarrollar y aplicar técnicas de seguridad avanzadas para proteger los sistemas contra ataques cibernéticos y garantizar la integridad y confidencialidad de los datos utilizados en el entrenamiento y la operación de la IAGen. Esto puede incluir la encriptación de datos, autenticación de usuarios e implementación de controles de acceso.

Se precisa, como quinto punto, garantizar que las herramientas de la IAGen promuevan la equidad y

diversidad al proporcionar oportunidades igualitarias para todo el estudiantado, independientemente de sus orígenes socioeconómicos o culturales. Los conjuntos de datos utilizados para entrenar los modelos suelen reflejar y amplificar los prejuicios y desigualdades existentes en la sociedad, lo que puede llevar a la producción de contenido discriminatorio o excluyente. Además, los algoritmos de IA pueden perpetuar y amplificar las disparidades existentes al basar sus decisiones en datos históricos que reflejan patrones de discriminación y desigualdad. Por ejemplo, si un modelo de IAGen se entrena con datos que representan ciertos grupos demográficos o culturales, es probable que genere contenidos que excluyan a los demás sectores poblacionales. Para solventar lo anterior, es fundamental adoptar prácticas de recopilación y selección de datos equitativos y representativos más amplios durante las etapas de entrenamiento y operación de los modelos, y, a su vez, realizar una evaluación continua de los mismos. Otro enfoque importante es fomentar la diversidad en los grupos de personas que construyen los modelos, incluyendo a individuos con diversas perspectivas, condiciones y experiencias.

El sexto punto se refiere a la falta de explicabilidad debido a la carencia de transparencia en los procesos de toma de decisiones y elaboración de contenidos. Para controlar este problema, también es necesario tener presente la inteligibilidad en el momento de la construcción de los modelos, promoviendo así la transparencia y evaluación de los resultados.

Finalmente, el séptimo aspecto corresponde a la falta de investigación en el campo de la tecnología emergente de la IAGen. Esto plantea serios problemas éticos que deben abordarse con urgencia. La educación es un campo crucial que moldea el futuro de las generaciones venideras, y la aplicación de la IAGen sin una base sólida de estudios podría tener consecuencias imprevistas y potencialmente perjudiciales. Su implementación podría llevar a que se reflejen prejuicios culturales, sociales o incluso personales propios de los desarrolladores, lo que podría perpetuar la desigualdad y

discriminación en el ámbito educativo; como ya se ha indicado. Por ejemplo, si los algoritmos de IAGEN no se entrenan con diversidad de datos o no se supervisan adecuadamente, podrían originar contenidos educativos discriminatorios que favorezcan solo a ciertos grupos, mientras marginaliza a otros. Para abordar los problemas éticos derivados de la falta de investigación es fundamental promover y financiar estudios exhaustivos en este campo, involucrando a diferentes expertos en áreas como la ética, la educación, la psicología, la pedagogía, la antropología, la filosofía, la informática, entre otras.

Perspectivas

La IA está cambiando los escenarios de la sociedad y la educación no puede quedarse al margen de este fenómeno. La IA ofrece un sinnúmero de bondades que deben ser aprovechadas enriqueciendo los procesos de enseñanza y de aprendizaje, más que intentar prohibir su uso. Si se están utilizando herramientas de IA en el aula de manera continua se puede indicar que su papel es relevante, según el Parlamento Europeo (2024). La IA ha llegado para quedarse; por lo anterior, hay que convertirla en una gran aliada. Los profesores, al fomentar el poder transformador de la IA, deben despertar en los estudiantes la curiosidad, creatividad, comunicación y colaboración, analizando y reflexionando acerca de los contenidos que esta genera en beneficio de los contenidos educativos

La incursión de herramientas como IAGEN en la educación puede ser vista como una fuente de información. En la historia, han acontecido fenómenos cercanos a la incursión y asimilación de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, al pasar de usar la regla de cálculo a la calculadora científica para la realización de diferentes operaciones matemáticas. Los estudiantes, a raíz de variadas fuentes de información, deben seleccionar solo aquella que más les sirva, haciendo algún tipo de parafraseo o edición, y citando las respectivas fuentes, incluyendo las IAGEN. Es decir, no poner en los trabajos académicos los contenidos ofrecidos de manera textual.

Algunos profesores y editores de revistas indican, erróneamente, que la información generada y suministrada a los usuarios por herramientas de IAGEN es copia ilícita de otro autor. Los *softwares* de prevención del plagio pueden tener dificultades para detectar el texto generado por IAGEN, y las tres principales razones son las que se citan a continuación (OpenAI, 2024):

- Originalidad. Un texto generado puede ser único y no estar presente en la base de datos de documentos previamente verificados y disponibles en internet. En oportunidades, acontece que el *software* indica que un determinado texto ha sido construido usando IAGEN cuando efectivamente no lo es. También se ha registrado que textos publicados en medio físico (papel) en décadas pasadas, que no están disponibles en internet, son calificados como generados por IAGEN. Una recomendación para los autores que han utilizado de manera creativa parte de textos originados por IAGEN es citar la herramienta respectiva, como, por ejemplo, ChatGPT. La nueva versión de las normas APA (séptima edición) recomienda un estilo para referenciar el texto de IAGEN (American Psychological Association, 2020). La cita dentro del documento quedaría de la siguiente manera: “(OpenAI, 2024)”, y un ejemplo de la respectiva referencia es “OpenAI. (2024). ChatGPT (versión del 31 de julio) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>”. El contenido producido también puede ser incluido en los anexos (Sánchez, 2024).
- Paráfrasis y reformulación. La IAGEN puede producir un texto que, aunque no sea una copia directa, puede ser una paráfrasis o una reformulación del contenido original, lo que dificulta la identificación por parte de los algoritmos de detección de plagio. En otras oportunidades los usuarios toman el texto creado por ChatGPT y lo envían a otra herramienta de IAGEN para surtir el efecto de

la paráfrasis y no ser detectados por la función del texto generado por IA.

- Coherencia y contexto. Aunque el texto producido puede ser coherente y relevante para el tema en cuestión, puede carecer del contexto necesario para que el *software* de prevención de plagio lo identifique como una copia o una versión modificada de un texto existente.

A todas estas, es bueno resaltar que el *software* de prevención de plagio solo muestra un indicador de similitudes y no en sí un plagio. Las instituciones educativas deben ser muy minuciosas en el manejo de esta temática, porque posiblemente se esté juzgando de manera errada un documento y un autor (que en muchos casos son estudiantes), que no han cometido ningún tipo de falta.

Prospectiva

La principal preocupación en la incursión del fenómeno de la IA en la educación reside en quién es el que al final toma las decisiones. La respuesta prematura a la anterior pregunta es: la máquina. No obstante, la máquina incorpora algoritmos de IA, los cuales son diseñados por programadores de computadores quienes laboran para corporaciones comerciales, con intereses en la rentabilidad, y no para instituciones educativas públicas o del Estado. Replantando la respuesta prematura, se puede afirmar que quienes estarían tomando las decisiones al final, cuando se usan herramientas de la IA, son las corporaciones. Lo expuesto puede ser preocupante no solo porque se estarían moldeando las percepciones, los comportamientos, las concepciones, las actitudes, las emociones y decisiones de la comunidad educativa, sino que se estaría promoviendo el consumo masivo e involuntario de una serie de elementos que pueden ser innecesarios.

La IA no reemplazará a los profesores, sino que les ofrecerá una serie de herramientas didácticas para que innoven, modernicen y automaticen su quehacer educativo. Lo anterior les permitirá convertirse en

agentes educativos del cambio y, en cierta medida, líderes de la sociedad. Asimismo, los estudiantes no se verán afectados por la reducción de su capacidad cognitiva, sino que potencializarán sus experiencias de aprendizaje. Es preciso indicar que el rol de la IA no es el del servicio al estudiante, sino, por el contrario, que el comportamiento y el pensamiento del estudiante deben complementar el uso de la IA, integrando habilidades críticas y reflexivas que le permitan interactuar de manera proactiva con las herramientas tecnológicas. Esto implica que el estudiante no debe ser un mero receptor pasivo de los resultados proporcionados por la IA, sino que debe participar activamente en la interpretación de la información, la toma de decisiones basada en datos y la resolución de problemas complejos. El aprendizaje centrado en el estudiante, apoyado por IA, fomenta un enfoque colaborativo y adaptativo, en el cual el estudiante utiliza la tecnología como una extensión de sus capacidades cognitivas, contribuyendo al proceso de aprendizaje de manera autónoma y creativa.

Para tener éxito en la implementación de experiencias transformadoras de la IA en la educación, estas deben ir principalmente acompañadas de inversión en infraestructura tecnológica, conectividad y formación continua de los profesores para poder acceder a los diversos aspectos éticos y de equidad. Aunque es esencial tener presente que la calidad educativa no solo se mide en términos de tecnología, sino también en la calidad de la enseñanza, compromiso de los profesores, apoyo a los estudiantes y participación de la comunidad educativa en su conjunto. También es bueno precisar que la regulación de estas herramientas al servicio educativo debe centrarse en el ser humano como beneficiario.

En el contexto mundial se tienen fuertes esperanzas de que la IA beneficie de manera significativa a las personas con diversas condiciones de discapacidad, permitiendo que sean incluidas en ambientes educativos y laborales. En algunos países, el desempleo de esta población alcanza el 80 %, lo que la convierte en uno de los

grupos más marginados; con respecto a su educación hay pocos datos. Respecto a lo anterior, el World Economic Forum (WEF, 2023) menciona que la IA

puede resolver algunos de los problemas y la discriminación a los que se enfrentan en la vida cotidiana las personas con diversidad cognitiva y otras discapacidades. No obstante, a la hora de desarrollar tecnologías de apoyo debemos superar problemas como la parcialidad de los datos, exclusión histórica y falta de investigación (p. 1).

Para lograr la inclusión, se propone en especial la detección de emociones mediante IA (WEF, 2023).

La robótica asistencial y los acompañantes sociales, así como las plataformas y herramientas especializadas para su posible contratación y aprendizaje, pueden abordar algunos de estos retos creando lugares de trabajo, experiencias de contratación y aprendizaje, así como prácticas de alojamiento más accesibles (p. 2).

Sintetizando lo dicho, se recomienda no descalificar el uso de la IA en la educación, sino potencializarla. Son muchas más las ventajas que trae consigo su inclusión que negar su uso. Tal vez la ventaja más importante es la personalización de los contenidos y todo el proceso educativo de acuerdo con las características específicas de cada estudiante. Estos, reciben continuamente retroalimentación inmediata y en muchos casos estímulos pedagógicos y motivacionales en formato multimedia (Jaques, 2004). La otra característica es la del ofrecimiento de la flexibilidad para abordar todos los componentes de su proceso de formación, como, por ejemplo, estrategias pedagógicas, contenidos, evaluaciones, ejemplos, simulaciones, colaboración e interacción con la comunidad educativa. Si bien esto es una ventaja importante que puede ser implementada en los modelos contemporáneos de educación virtual que existen en las instituciones de educación, se debe ser cauteloso en el sentido de no dejar toda la responsabilidad recargada a una máquina sin la intervención de los profesores. Asimismo, se debe tener en cuenta que estas herramientas no solventarán

los desafíos multifacéticos e históricos de la crisis de la educación.

La tecnología de la IAGen está avanzado a pasos agigantados y es necesario tener en cuenta las asimetrías existentes. Por ejemplo, se debe considerar que muchas instituciones de educación no poseen la infraestructura tecnológica para modernizar el servicio educativo. En el anterior contexto, es urgente dotar a estas instituciones del equipamiento y la conectividad a internet necesarios para eliminar la brecha tecnológica y para comenzar a formar a las nuevas cohortes de estudiantes en el desarrollo de las habilidades, destrezas y competencias que requiere el actual milenio.

Al mirar otros elementos en el conglomerado educativo, es importante preguntarse, ¿en qué beneficia los requerimientos de la IA al bienestar social y equilibrio ambiental? Las respuestas positivas girarían en torno a cinco aportes, a saber: en primer lugar, la IA optimiza la gestión de recursos naturales y energéticos, lo que permite la reducción de desperdicios y emisiones. También sirve para monitorear y predecir cambios ambientales mediante el análisis de grandes volúmenes de datos para detectar patrones y tendencias que permiten anticipar problemas o crisis factibles. En el ámbito de la salud y el bienestar, ha demostrado su potencial para mejorar los servicios médicos y educativos mediante herramientas de diagnóstico avanzado y personalización de los tratamientos. Lo anterior permite aumentar la calidad de vida de los pacientes, reducir desigualdades y promover un acceso más equitativo a servicios esenciales. Asimismo, juega un papel crucial en la promoción de la economía circular, facilitando la implementación de modelos sostenibles que fomentan la reutilización y el reciclaje de materiales. Por último, apoya el desarrollo sostenible a través de la creación de ciudades inteligentes y sistemas de transporte más limpios. Estas innovaciones contribuyen a un entorno urbano más saludable y equilibrado, mejorando la calidad del aire, reduciendo la congestión y promoviendo un estilo de vida más sostenible. Ahora, una respuesta adversa a la pregunta formulada giraría en torno a

tres reflexiones, a saber: con la implementación y uso de la IA se podrían perder fuentes de empleo y aumentar la desigualdad económica al automatizar diferentes procesos productivos. Además, la recopilación y el uso de grandes cantidades de datos personales para entrenar los modelos pueden plantear serias preocupaciones sobre la privacidad y seguridad de la información. En términos de equilibrio ambiental, el desarrollo y funcionamiento de tecnologías de IA requiere una gran cantidad de recursos computacionales, lo que se traduce en un consumo elevado de energía. Esto puede aumentar la huella de carbono y contribuir al cambio climático, contrarrestando los esfuerzos por lograr la sostenibilidad ambiental.

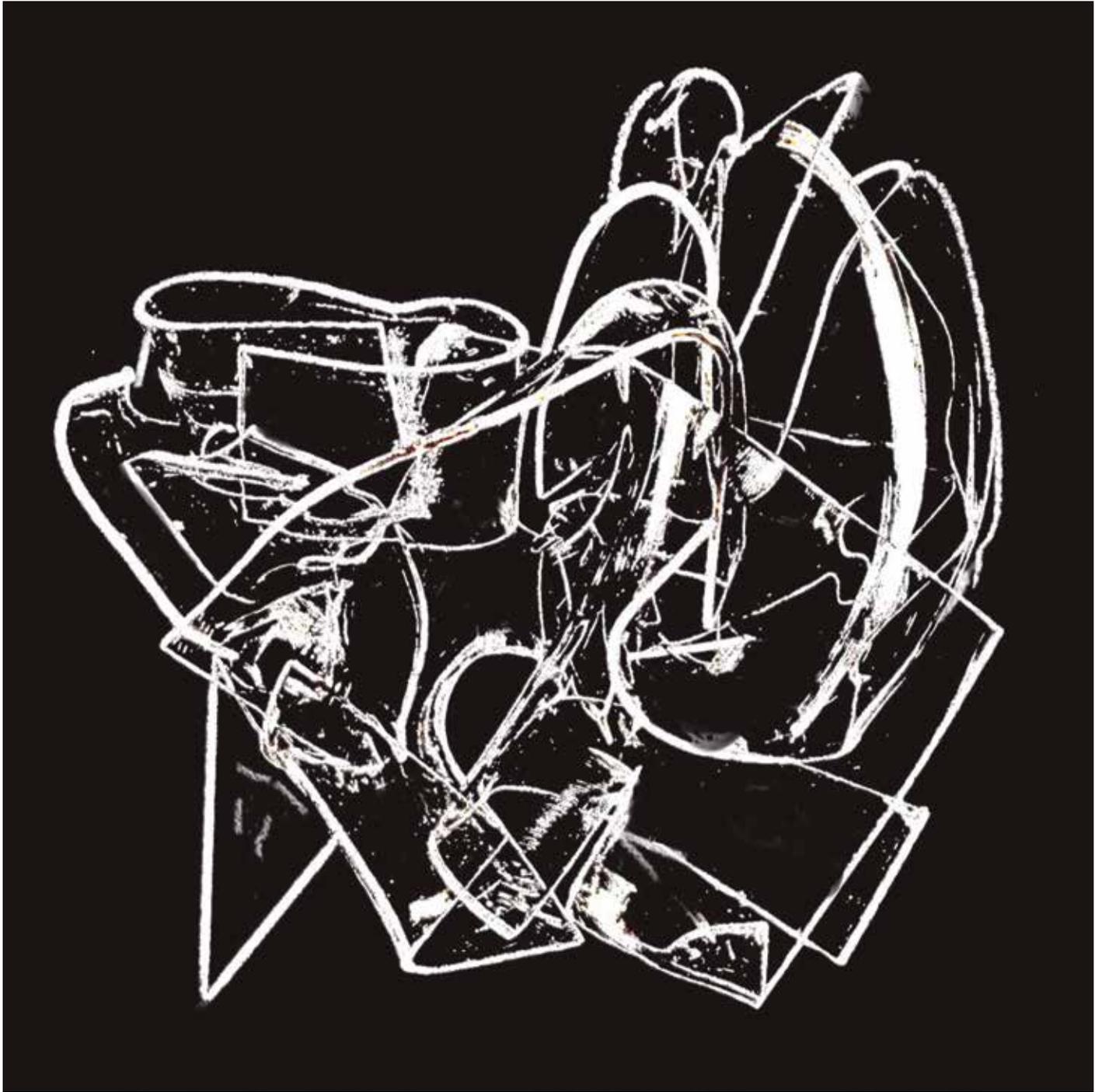
Es pertinente indicar que se recomienda la creación de al menos una asignatura de IA dentro de los currículos de los programas académicos que ofrecen las instituciones, en los diferentes niveles del sistema educativo. Esto es pertinente debido a que se requiere preparar a los estudiantes para las habilidades y competencias que están forjando, desde ya, el futuro digital. Asimismo, para satisfacer la demanda laboral fomentando la innovación y abordando los desafíos éticos y sociales asociados con esta tecnología emergente. El cambio transformativo profundo radica en lo que los estudiantes deben hacer.

Finalmente, es preciso indicar que, en pocos años, las máquinas serán más humanas, y “los humanos seremos más hormigas” (Lee, 2020). Esta advertencia subraya una visión del futuro donde la tecnología avanza hacia una mayor humanización, mientras que los seres humanos podríamos enfrentar un proceso de deshumanización caracterizado por la pérdida de individualidad y creciente mecanización de la vida cotidiana. Esta figura invita a que recapitemos sobre los posibles impactos sociales y éticos del desarrollo tecnológico y sobre la necesidad de equilibrar la innovación con la preservación de la humanidad y la creatividad.

Referencias

- American Psychological Association (APA). (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association, Seventh Edition*. American Psychological Association.
- Coeckelbergh, M. (2020). *AI ethics*. The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Comisión Europea (2018). La protección de datos en la UE: El Reglamento general de protección de datos (RGPD), la Directiva sobre protección de datos en el ámbito penal y otras normas relativas a la protección de datos personales. https://commission.europa.eu/law/law-topic/data-protection/data-protection-eu_es.
- Gutiérrez, A. (2020). ¿Un mundo nuevo? Realidad virtual, realidad aumentada, inteligencia artificial, humanidad mejorada, Internet de las cosas. *Arbor*, 196(797), a572.
- Jaques, P. (2004). *Using an animated pedagogical agent to interact affectively with the student* [Tesis de Doctorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Jiménez, J. (2006). *Un modelo de planificación instruccional usando razonamiento basado en casos en sistemas multiagente para entornos integrados de sistemas tutoriales inteligentes y ambientes colaborativos de aprendizaje* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Lee, K. (2020). Las claves educativas en la era de la inteligencia artificial [video de YouTube]. <https://www.youtube.com/watch?v=18QBF0LifbY>.
- Menéndez, M., Aroca, C., Ríos, M., Vizcaíno, P. y López, J. (2024). The application of artificial intelligence models to customize the learning

- process based on multiple intelligences. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 751-771.
- Mousavinasab, E., Zarifsanaiey, N., Niakan, S., Rakhshan, M., Keikha, L. y Ghazi, M. (2021). Intelligent tutoring systems: A systematic review of characteristics, applications, and evaluation methods. *Interactive Learning Environments*, 29(1), 142-163.
- Nguyen, A., Gardner, L. y Sheridan, D. (2020). Data analytics in higher education: An integrated view. *Journal of Information Systems Education*, 31, 61-71.
- OpenAI (2023). *Educator considerations for ChatGPT*. <https://platform.openai.com/docs/chatgpt-educación>.
- OpenAI (2024). *ChatGPT* (versión del 02 de mayo) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2023). *Guidance for generative IA in education and research*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Parlamento Europeo (2024). Ley de IA de la UE: primera normativa sobre inteligencia artificial. <https://www.europarl.europa.eu/topics/es/article/20230601STO93804/ley-de-ia-de-la-ue-primera-normativa-sobre-inteligencia-artificial>.
- Russell Group (2023). Russell Group principles on the use of generative AI tools in education. Cambridge, Russell Group. https://russellgroup.ac.uk/media/6137/rg_ai_principles-final.pdf.
- Russell, S. y Norvig, P. (2021). *Inteligencia artificial: un enfoque moderno*. Pearson Education.
- Sánchez, C. (2023). Cómo citar ChatGPT. Normas APA (séptima edición). <https://normas-apa.org/referencias/como-citar-chatgpt/>.
- Woolf, B. P. (2009). *Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning*. Morgan Kaufmann.
- World Economic Forum (WEF). (2023). Agregar diversidad cognitiva a la IA puede ayudar a cerrar la brecha de inclusión. <https://es.weforum.org/agenda/2023/04/como-la-diversidad-cognitiva-en-la-ia-puede-ayudar-a-cerrar-la-brecha-de-inclusion-de-la-discapacidad/>.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

*Cuando, por alguna circunstancia especial, pasamos a ser simples
hombres y no hombres dentro del universo, la vida se nos
muestra llena de problemas*

Deja todas las cargas en las manos de aquel que puede con todo

Experiencias y reflexiones pedagógicas*

Miguel Monsalve Gómez

(Colombia, 1950-v.)

Matemático, Profesor Asociado y Especial de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, donde se ha desempeñado en algunos cargos administrativos y ha recibido varias distinciones. Autor de diferentes libros y múltiples artículos.



Resumen

El autor de este artículo hace referencia a lo aprendido y aplicado durante su tiempo de práctica docente en 1988 y 1989. Aborda los desafíos y las formas de enseñanza en sus clases de física. Para el año 1988 decide cambiar las dinámicas de sus clases fomentando una mayor participación en los estudiantes. Aunque los resultados no fueron los esperados, logra identificar algunos factores que inciden negativamente en los procesos pedagógicos, como, por ejemplo, la capacidad de comprender y reflexionar sobre los problemas que se atienden, o el poco hábito de lectura, y concluye que es necesaria una renovación de los métodos docentes en física. En 1989 explora métodos para enseñar aprendiendo y dejar aprender, incursiona en evaluaciones diferentes a la presentación de exámenes y asume una actitud de acompañamiento cercano a los estudiantes, incluyendo experiencias extracurriculares.

Palabras clave

Clases, docencia, educación, experiencias extracurriculares, prácticas académicas

*El texto que se transcribe a continuación hace parte de una cartilla inédita compilada en mayo de 1991 por el entonces director académico de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, el profesor Jairo Montoya Gómez, y cuyo título es *Reflexiones sobre el quehacer pedagógico*, número 1 de la colección “Cuadernos Académicos”.

Es difícil y compleja la práctica docente. Son muchos los factores sociales, institucionales y personales que intervienen en su realización. Por ello, es preciso pensar, dialogar, estudiar, discutir y escribir sobre la actividad pedagógica en todos sus aspectos y niveles; es preciso hacer confluír teorías y experiencias, puntos de vista y realizaciones, opiniones y métodos. Quiero, en este pequeño artículo sobre mi práctica docente —amablemente solicitado por la Dirección Académica de la Seccional—, presentar un recuento de las experiencias y reflexiones sobre mi práctica concreta durante los años 1988 y 1989, tal y como fue relatada en los informes de actividades de fin de año —salvo ligeras adaptaciones para hacer más fluido el texto—. He querido conservar el carácter documental para mantenerme cerca de la experiencia concreta y de sus condiciones de realización.

1988

“Traté de hacer algunos cambios en la dinámica de trabajo en las clases, promoviendo, por ejemplo, la realización de talleres dirigidos, cuyo objetivo era tratar de hacer más activa la participación del estudiante en su propia formación. Monté un conjunto de prácticas elementales y dirigí personalmente, durante muchas horas, su realización por parte de los estudiantes a mi cargo. Realicé también algunas prácticas demostrativas en clase e invertí mucho tiempo en asesorías y evaluación personal a los estudiantes.

Los resultados, sin embargo, no han sido halagadores. Muchos factores contribuyen a ello: 1) Los estudiantes, al parecer debido a su formación previa, en su mayoría, al enfrentarse a un fenómeno natural, no intentan reflexionar sobre el fenómeno y comprenderlo, sino que tratan, por todos los medios, de aplicar alguna fórmula preconcebida que en muchas ocasiones es incorrecta, o no es adecuada a la situación en consideración. 2) Por otro lado, los estudiantes, en su gran mayoría, cursan simultáneamente un excesivo número de materias, a cuál más exigente, lo cual impide, por falta de tiempo y la concentración necesaria, la asimilación del material

del curso. 3) Las precarias condiciones de nuestro laboratorio de física y el excesivo número de estudiantes hacen que sea muy difícil una enseñanza integral de la física, ciencia en la cual la experimentación es uno de los ingredientes básicos.

Pienso que es absolutamente necesario iniciar una renovación colectiva de los métodos de docencia en física”.

1989

Semestre 01

“Completamente convencido de la necesidad de transformar las formas de enseñanza-aprendizaje de la física, inicié —junto a otros compañeros de trabajo— un conjunto de actividades que resumo a continuación:

1. Participé en un trabajo de asesoría a estudiantes en horarios bien definidos: grupos de ellos asistían regularmente planteando preguntas y problemas cuya solución buscaban por sí mismos, y realizando montajes y observaciones experimentales para orientarse en las soluciones buscadas y para desarrollar la interpretación de las soluciones encontradas. Fue nuestro lema implícito enseñar aprendiendo y dejando aprender, y fue estimulante la respuesta de algunos estudiantes.
2. Puse a disposición de los estudiantes un conjunto de prácticas que podían realizar en horas diferentes en las llamadas “horas de clase” en los escasos espacios disponibles en el laboratorio de física. Considero que la realización cuidadosa de observaciones experimentales y prácticas de medición es una componente fundamental de la formación en física. Sin embargo, la escasez de equipo de laboratorio y espacios físicos, así como la poca disponibilidad de tiempo para estas actividades (por parte tanto de los estudiantes como de los instructores), pero sobre todo el excesivo número de estudiantes asignados a cada

profesor, tornan quijotesca está importantísima labor.

3. Intentando explorar formas de evaluación más creativas y que involucren la participación de los estudiantes en el proceso, dediqué muchas horas de trabajo a la discusión con los estudiantes de sus exámenes y trabajos escritos. Mi opinión es que las actuales formas de evaluación son muy estériles y —fuera de la ‘nota’— no producen ningún resultado de utilidad. Creo que más que ‘calificar exámenes’ es preciso ‘cualificar el trabajo’ de los estudiantes. Debo anotar, a este respecto, la escasa capacidad de lectura de la mayoría de los estudiantes, así como la pobreza de sus medios de expresión oral y escrita. Creo que es tarea prioritaria un trabajo educativo a todos los niveles que desarrolle estas capacidades tan fundamentales en la formación de hombres libres y profesionales con criterio propio”.

Semestre 02

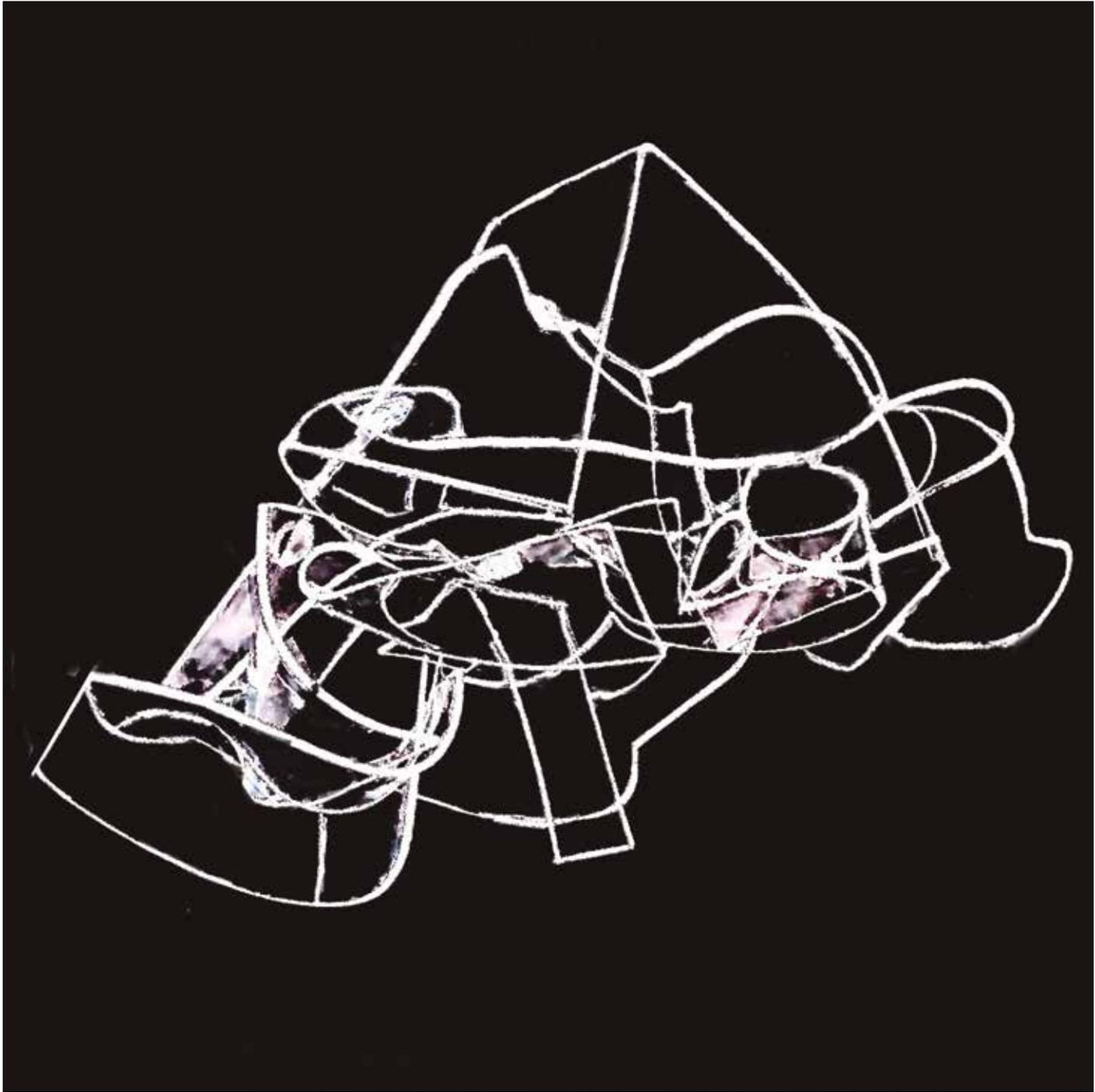
“Basado en las experiencias del semestre anterior inicié con un grupo de profesores una labor de recolección, adaptación, escritura, traducción y edición de textos para poner a disposición de los estudiantes. Dimos pasos importantes en esta dirección, pero la dotación de textos para los cursos de física es un reto para el próximo futuro.

Dediqué tres tardes cada semana a la labor de asesoría y atención de estudiantes, a la revisión de trabajos y exámenes, a dirigirles la realización de experimentos y a trabajar con ellos en problemas que les ofrecían dificultades. Creo que esta es una actividad importante para buscar ‘cambios de actitud’ hacia el conocimiento y hacia los demás, promoviendo la colaboración entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la revisión crítica de los trabajos de los estudiantes tratamos de estimular la capacidad de asimilar las críticas y sugerencias y de rehacer los trabajos. Es una labor dispendiosa que exige mucha paciencia y dedicación debido al excesivo número de estudiantes y a las notables diferencias en su formación.

Intenté, por otra parte, cambiar el objeto y el ambiente intelectual de los exámenes de evaluación parcial reemplazando los tradicionales enunciados de los problemas por montajes experimentales que eran el objeto de estudio e interpretación.

Puse un énfasis especial en la realización de experiencias demostrativas durante las sesiones de clase, en las asesorías, consultas y evaluaciones, y en la realización de experimentos de medición. En el camino se mejoraron y ampliaron algunas prácticas, se hicieron otras nuevas y se construyeron algunos equipos. Algunas de las realizaciones lograron animarnos hasta hacernos creer en nuestro trabajo.

Participé en la conformación de grupos de trabajo y discusión sobre temas de interés compartido, así como grupos de lectura y observaciones astronómicas. Pienso que estas labores extracurriculares son muy importantes, pues contribuyen a desarrollar iniciativas propias y a trabajar en dirección de los intereses intelectuales y prácticos de los estudiantes”.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

Los hechos son muchos, pero la verdad una

¡Recoge solo lo que te ofrece el amor sagrado!

Eduardo Arango Arango...

*¡El Maestro!**



Resumen

El diálogo transcrito en este aparte de la Revista, entre los profesores Eduardo Arango Arango y David Guillermo Sebá Gómez, registra los principales hitos, referentes, influencias y proyectos del primero a lo largo de su carrera profesional como arquitecto. Las palabras de Arango, en respuesta a las acotadas preguntas de Sebá, dejan ver su pensamiento hondo, los intereses y propósitos profundos que se materializan en sus arquitecturas, con un oportuno respeto por las condiciones básicas de lo urbano y con el deseo de contribuir con la construcción de un hábitat más humano, contextualizado y coherente.

Palabras clave

Arquitectura, diseño urbano, Eduardo Arango Arango

*Entrevista realizada por el profesor ocasional de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Colombia David Guillermo Sebá Gómez al arquitecto, urbanista y profesor jubilado de la Universidad Nacional de Colombia y de la Universidad Pontificia Bolivariana, Eduardo Arango Arango, el 19 de mayo de 2017 en los jardines públicos del barrio Suramericana en Medellín. La conversación hizo parte de la investigación para la tesis de Maestría en Arquitectura de la Universidad Nacional de Colombia titulada *Compacidad y continuidad: el equilibrio tipo-morfológico en la vivienda colectiva de Eduardo Arango Arango*, sustentada el mismo año.

Las notas a pie de página son del editor.

Presentación

El maestro Eduardo, como lo conocemos quienes somos sus alumnos, estudió arquitectura en la Universidad Pontificia Bolivariana en la década de 1950, época en la cual el arquitecto español José Luis Sert (1902-1983) y su colega alemán Paul Lester Wiener (1895-1967) habían trabajado en la formulación del plan de ordenamiento urbano de la ciudad, precedidos por un prolijo período de desarrollo de la arquitectura moderna y los arquitectos locales, muchos de los cuales fueron sus profesores y maestros.

En 1963 viajó a la Universidad de París para realizar una especialización en diseño urbano que impartía el arquitecto franco-griego Georges Candilis (1913-1995); luego, en 1964, se fue a adelantar estudios de perfeccionamiento en urbanismo en la Universidad de Londres, los cuales abandonó para trabajar en el London County Council durante poco más de un año; lugar desde el cual se dirigió en 1965 a su verdadero destino: la gélida Helsinki. Motivado por conocer la arquitectura del arquitecto finlandés Alvar Aalto (1898-1976) y la escuela finlandesa, se quedó hasta 1969, logrando coordinar dos proyectos de diseño urbano para sendos nuevos desarrollos residenciales colectivos bajo las órdenes del arquitecto y maestro moderno finlandés Pentti Ahola (1919-1972): la ciudad satélite de Hakunila (1967-1969) (figuras 7.1 y 7.2) y la unidad vecinal de Siltamäki (1965-1967) (figuras 7.3 y 7.4); esta segunda considerada no solo una de las obras más sobresalientes de Ahola, sino que ha sido una de las dos únicas obras suyas incluidas en el proyecto de restauración a los conjuntos urbanos residenciales del patrimonio moderno finlandés, publicado en el año 2009 por el Departamento de Planificación de la Ciudad de Helsinki (Helsingin, Kaupunkisuunnitteluvirasto).

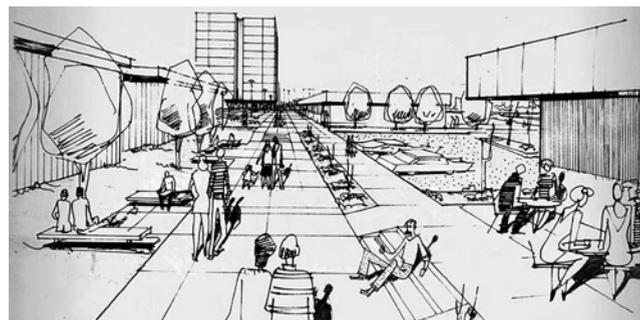


Figura 7.1 Eduardo Arango Arango, ciudad satélite de Hakunila, Finlandia, dibujo

Fuente: imagen suministrada por el autor



Figura 7.2 Eduardo Arango Arango, ciudad satélite de Hakunila, Finlandia

Fuente: fotografía de David Guillermo Sebá Gómez



Figura 7.3 Eduardo Arango Arango, unidad vecinal de Siltamäki, Finlandia

Fuente: fotografía de David Guillermo Sebá Gómez



Figura 7.4 Eduardo Arango Arango, unidad vecinal de Siltamäki, Finlandia

Fuente: fotografía de David Guillermo Sebá Gómez

En el curso de la investigación, dentro de la cual se realizó esta entrevista, la colaboración del maestro Eduardo fue constante, tanto para la disponibilidad de información fotográfica y planimétrica de lo que sobrevivió de su archivo luego de un incendio en 1990, como para las diversas conversaciones y entrevistas en torno a su experiencia, a sus influencias y a las referencias necesarias para el rastreo de sus obras. Sin embargo, de todas las entrevistas y conversaciones solo se conservó y editó esta, la cual se realizó al final del proceso investigativo, luego de haber visitado, redibujado y analizado las ocho obras estudiadas en Colombia y en Finlandia, y, sobre todo, luego de haber comprendido y demostrado el valor disciplinar e histórico de su obra, entre las cuales resalta la mencionada unidad vecinal de Siltamäki y las Torres de Marco Fidel Suárez, o Torres de Bomboná, desarrolladas en la década de 1970 en Medellín, Colombia.

No sobra explicar que Eduardo Arango fue la mano derecha de Pentti Ahola en su despacho, y que este, a su vez, fue el alumno más aventajado del arquitecto finlandés Aarne Ervi (1910-1977), y él lo fue también de Alvar Aalto, lo que sitúa a nuestro maestro local en línea directa con Aalto, con quien se entrevistó a su llegada a Helsinki y lo envió donde Ervi, y este lo recomendó con Ahola.

Para dar cuenta de ese proceso formativo y de su pensamiento de ciudad, en esta conversación se

abordaron algunas cuestiones que intentan reconocer la trayectoria académica, profesional y docente del maestro Eduardo Arango, y se ordena por medio de tres etapas, que son: formativa, profesional y docente.

Etapa formativa

Durante sus estudios en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Pontificia Bolivariana y durante sus vivencias en la ciudad de Medellín, ¿quiénes fueron sus maestros más determinantes y cuáles fueron las obras que más le llamaron la atención o le influenciaron directamente en su formación?

Mi formación aquí fue en arquitectura. Mis maestros más notables e influyentes fueron Eduardo Caputi y Antonio Mesa Jaramillo. Mesa Jaramillo me guio dos años seguidos, era extraordinario. Y Caputi era fantástico, hizo unas casas muy buenas en Medellín. De ellos guardo un gran recuerdo como verdaderos maestros que me supieron orientar.

Bueno, ¿qué obras me influenciaron aquí en Medellín? Pues me impresionó positivamente la capilla del Colegio San José, y en general la obra de Nel Rodríguez. Me impresionó mucho la obra de Agustín Goovaerts en Medellín y la de Pedro Nel Gómez. De los arquitectos jóvenes en esa época, Aníbal Saldarriaga, las casas de Eduardo Rodríguez, Rogelio Salmona y Jorge Manjarrés. En la ciudad había muy buenas

reinterpretaciones de otras arquitecturas, pero eran, digamos, muy ceñidas al modelo, muy trasplantadas; por ejemplo, la capilla del Cementerio Campos de Paz de Laureano Forero, que es muy copiada; pero que, en general, la hicieron de un modo muy inteligente, y hay que reconocer su valor. De los barrios modelo, Laureles, el de Pedro Nel. De la obra de Mesa Jaramillo, la capilla de Fátima, las casas y la Feria de Ganado. De Elías Zapata, de quien era muy amigo e incluso jugábamos ajedrez, me impresionó el Aeropuerto Olaya Herrera.

*¿Qué tipo de influencias recibió de arquitectos como Le Corbusier, José Luis Sert y los integrantes del Team 10, como Bakema, Van den Broek o Aldo van Eyck?*¹

Sí, los que más me influenciaron fueron Bakema y Le Corbusier. Para mí los grandes maestros que orientaron mi visión de la arquitectura fueron Le Corbusier y Alvar Aalto, que eran opuestos. Yo diría que Le Corbusier tenía un funcionalismo plasticista y Alvar Aalto una plasticidad funcional. Creo que esos son los verdaderos padres de la arquitectura. Digamos que, en segundo orden, me impresionaron Candilis, Bakema y Scharoun.²

A los dos primeros hay que agregar un tercero, que era el maestro Frank Lloyd Wright,³ que ha influenciado a todos los arquitectos. Pero habría que decir por qué; es decir, Wright nunca tuvo la concepción de la ciudad, de la comunidad, como Le Corbusier. Le Corbusier tuvo una visión muy general, tanto de la arquitectura como objeto, pero, además, del espacio donde está la arquitectura y del espacio de la arquitectura. La funcionalidad de Le Corbusier es muy espaciada, es un espacio donde la función está presente, pero, ante todo,

¹ Le Corbusier es el nombre común utilizado por el padre de la arquitectura moderna, el suizo Charles Édouard Jeanneret Gris (1887-1965). El Team 10 fue un grupo de arquitectos participantes del X Congreso de Arquitectura Moderna (CIAM) de 1960, entre los que figuraban el holandés Jaap Bakema (1914-1981), el holandés Johannes Hendrik van den Broek (1898-1978), el neerlandés Aldo van Eyck (1918-1999), Georges Candilis, Giancarlo de Carlo, Alison y Peter Smithson, Shadrach Woods, José Antonio Coderch, Ralph Erskine, Oskar Hansen y Oswald Mathias Ungers, entre otros.

² Bernhard Hans Henry Scharoun, arquitecto alemán (1893-1972).

³ Arquitecto estadounidense (1867-1959).

con esa visión plástica que él tenía, el espacio total, el espacio como función, como totalidad de la arquitectura donde el hombre puede estar, emocionarse y servirse de las cosas, es el espacio, en la medida en que está lógicamente ordenado y, además, tipológicamente, expresa una espacialidad determinada a la necesidad del caso, a la función, al hombre, a la existencia. Eso es muy importante en la obra de Le Corbusier.

¿Por qué decide hacer su especialización en París, sus estudios de perfeccionamiento en Londres, y va a buscar trabajo en Helsinki?

Bueno, lo difícil es sintetizar todo eso. Primero, me voy a París por varias cosas. Uno de mis grandes maestros, sin ser francés era francés, porque trabajó para Francia siempre, que fue Le Corbusier y estaba vivo. Y el idioma que yo sabía, más o menos, era el francés; por lo tanto, me fui con ayuda de la Alianza Francesa con una beca. Esa beca era para hacer una especialización en una universidad que se había inventado Francia en esa época, que invitaba a dos arquitectos de cada país, digamos tercermundista, no solamente de América Latina, sino del mundo, de muchos países que estaban pujando para arriba. En la década de los sesenta, Francia era un foco de arquitectura con Candilis y Le Corbusier, y fuera de eso, en literatura, en arte, en cine y en tecnología. Entonces, De Gaulle, que era el presidente de Francia, quería expandir la tecnología de la construcción prefabricada, que era la principal en esa época, desarrollada por la posguerra. Yo dije, las materias que se enseñan en la universidad uno las puede aprender perfectamente como autodidacta en urbanismo, pero el hecho de ir a una especialización en la que estaban los autores de los trabajos de arquitectura y urbanismo en Francia explicando su obra, y luego la visita a esa obra, donde fuera, a los costos de la beca... entonces me apunté a esa beca. Ellos no daban diploma de especialización, pero en clase teníamos a Candilis sentado con nosotros y explicando su obra. Y cuando estaba en eso, pensé irme para Inglaterra y sacar una especialización en la universidad. Entonces escribí y me recibieron en la

Universidad de Londres, en el Town Planning Institute, que dirigía Edward Kibel, que era la vaca sagrada en el Instituto. Pero estando allá, uno de los principales profesores me dijo: “Eduardo, vos ya sabés todo esto que estamos dando aquí, ¿por qué no te vas a trabajar?”, y yo le dije, “¿a trabajar? ¿Pero cómo? Yo tengo inglés como para tomar notas y para, de pronto, hacer preguntas aquí en la universidad, pero ¿para trabajar?”. Y me dijo: “Sí, señor, para trabajar. ¿Usted habla bien francés ya?”, y claro, yo ya había perfeccionado el francés. “Y, ¿cómo entro?”, le pregunté. Entonces, me dijo que llenara unas aplicaciones; las diligencié y me llamaron a una entrevista en el municipio donde estaban haciendo las principales ciudades dormitorio, las *new towns* inglesas. Me entrevistaron, y el tipo que estaba haciendo la entrevista creo que se llamaba sir Anthony Wood, director de la sección Civic Design del London County Council, eso fue en 1965.

Y, ¿por qué me retiro de la universidad? Porque este tipo me consiguió un empleo para trabajar como arquitecto en Londres. Total, en esa entrevista pasé por completo. Entonces, al otro día estaba trabajando en Londres, con todos los permisos. Trabajé en un proyecto que se llamaba Black Tunnel Approach, era una vía nueva en Londres. Me puse a trabajar y lo hacía muy bien, hasta que se me presentó un espacio para vacacionar y me fui para Finlandia. Yo era un gran admirador, pero nunca pensé, pues ¿cuándo voy a trabajar yo en Finlandia? Me fui a turistar, porque yo estaba feliz en Londres, y cuando estaba allí me dije: “¿por qué no preguntas por un trabajo? y ¿a quién le pregunto? Pues al mejor que haya, a Alvar Aalto. Y me voy para la oficina de Aalto”. Le dije que quería trabajar ahí. Yo me vengo de Inglaterra donde estoy haciendo un trabajo de remodelación urbana, de hacer puentes peatonales y cosas de esas, detallitos, aquí, a Finlandia donde la arquitectura es número uno, el país más avanzado en toda Europa en arquitectura moderna. Y ¿por qué? Porque era el que tenía menos edificios viejos para cuidar, venerar y no hacer nada. Entonces, todo lo que se estaba haciendo era moderno, nada más y nada menos que por Alvar Aalto, Revell, Castren,

Ervi y Reima Pietilä,⁴ arquitectos conocidísimos en el mundo. Aalto me dijo “no, aquí no hay nada más interesante que lo que usted está haciendo en Londres, pero si usted se va al municipio, el profesor que lo dirige es Aarne Ervi, que fue alumno mío y ahora es uno de los principales arquitectos y creo que estuvo en Colombia”. Rápidamente me fui para allá y dije que me mandaba el profesor Aalto. Alguien le había avisado a Ervi que yo iba para allá, y el tipo lo primero que hizo fue invitarme a almorzar. Me contó que él estaba muy agradecido con los colombianos porque lo habían atendido como a un rey, pues, un tipo de su importancia había ido a Bogotá como jurado del edificio de Avianca y lo atendieron muy bien. Entonces, el tipo estaba ya al tanto de quién era yo y que era colombiano, por lo menos. Yo le dije que era de Medellín, y me dijo que tenía muy buenas referencias de la ciudad, no sé si solamente lo dijo por educación. Me dijo que si quería trabajar haría lo mismo que estaba haciendo en Londres y planes que se fueran presentando, porque allá los planes importantes los hacen las oficinas privadas para la comunidad. Pero me habló de Pentti Ahola, su compañero. Me mostró su trabajo y me contó que él estaba buscando hacer una cosa nueva para una unidad vecinal que hacía para el municipio. Me propuso que, si quería, podía trabajar ahí con el municipio, sino que fuera donde Ahola, que estaba proponiendo algo diferente. Entonces fui, y el señor me estaba esperando en la oficina donde había cuatro, cinco o seis arquitectos de Suiza, de Inglaterra, esperando que les dieran puesto allá, y Eduardo Arango. “Ah, ¿usted es Eduardo Arango?, ¿colombiano? Yo ya hablé con Ervi. Quiero hacer una cosa aquí diferentísima”, me dijo Ahola, y me explicó lo que era, pero yo no sabía qué hacer, me pellizcaba y me decía “pues, me llaman en el país que es el templo de la arquitectura moderna a hacer una cosa que sea diferente. ¿Cómo así?”. Yo nunca había tenido un trabajo de tanta responsabilidad, ¿cuándo pues? Hasta ese momento solo había hecho la casa de mi familia antes de irme, posiblemente el primer proyecto del doctor Duque Salazar (Dulazar)

⁴Reima Pietilä (1923-1993) y Viljo Revell (1910-1964), arquitectos finlandeses.

y la casa del artista León Posada, pero los trabajos de Edificol, de Pérez Giraldo, de todo eso, fue después de que vine de allá. Yo me pellizcaba y me decía: “¿quién tiene esta oportunidad? Si estoy en Londres feliz, me suben el sueldo cada quince días...”, que eso es una cosa que tienen los ingleses, que le suben a uno el sueldo un poquito cada dos meses para motivarlo.

Entonces, ahí entré a Siltamäki. Me contaron del proyecto y con los primeros rayones que hice enganché al tipo y lo convencí de mi trabajo. La relación con Pentti era casi de papá e hijo, porque yo era un tipo joven, flaco, con ideas, que le alega a la gente, pues... cuando me iba a venir me dijo que me reconsideraba el sueldo al doble del que me ganaba. Él me llevó personalmente al festival de arquitectura Oriente Occidente en su carro, fuimos él y yo. Él era extraordinario, y ya no diseñaba, él se volvió un negociante prácticamente, porque le llovía la plata solo con su firma, entonces se aburguesó mucho. Acogió a los buenos arquitectos que le enseñaran cosas, entonces uno iba diseñando y los anteproyectos los discutían con la comunidad, y la comunidad decía lo que necesitaba, cómo querían que fueran sus casas y preguntaban por las ideas que los arquitectos tenían de los diferentes espacios. Entonces, ya con eso él manejaba todo, pero no volvió a hacer una raya desde que lo conocí. Ya había hecho las casas y todo eso, pero orientaba a todo el mundo muy sabiamente, en especial desde el punto de los negocios, pues, una cosa que fuera rápida, buena y que le cuadrara, porque le pedían trabajos del municipio. El municipio le pedía trabajos a los mejores arquitectos que tenían montadas oficinas enormes, como la oficina de Pentti que era de veinte y pico de trabajadores, una oficina que manejaba entre ocho y diez proyectos importantes al tiempo, más o menos, y la operación de Hakunila duró algo más de cuatro años en ser dibujada. Yo me di cuenta de que habían hecho lo mismo que yo había dibujado a mano alzada y que estaba aprobado, porque yo lo dejé aprobado como un anteproyecto cuando me vine, pero esas cosas las cogen y las vuelven otro proyecto, pero ¿que hayan hecho eso exactamente y que yo lo pueda comprobar?!

Total, que escribí a Londres y dije que tenía problemas en la casa y que quería trabajar con ellos, pero que tenía problemas, pues no sabía cómo me iba a ir en Helsinki. Ellos me escribieron diciendo que cuando quisiera podía volver, pues... esos ingleses, como diciéndole a uno “estamos tan bien con usted, que cuando quiera volver, aquí está su puesto”, todavía tengo la carta por ahí. Entonces me retiré de Londres donde tenía todo, todo como un rey pobre porque el sueldo no era mucho. Los colombianos que vi allá, muchos de ellos estaban berracos conmigo porque ellos sabían inglés perfecto, hacía cuatro años que estaban allá y no habían podido conseguir trabajo, y cómo es que yo llego y estoy trabajando ahí mismo. Cuando les conté, allá se fueron a asomar a ver si era verdad... un tipo de ellos, me acuerdo de que era un tipo guajiro muy interesante, que estudiaba en el London School of Economics, muy inteligente, vivía de vender libros viejos en Londres, tenía un perfecto inglés, iba y me presentaba a todo el mundo y decía “vea, este es Eduardo Arango, trabaja con Tony Wood en el London County Council”, entonces yo me reía y le decía que yo acababa de llegar a Londres. Ahí estuve viviendo un año, y de Londres pasé a Finlandia. Yo pensaba “que haga todo el frío que quiera, pero yo vivo como la gente aquí que vive feliz con el frío”, y exactamente eso es. Todos los edificios, los almacenes, todo es climatizado, entonces en invierno si uno tiene mucho frío pues se mete a un almacén, entonces no tenía problemas con el frío, todo lo contrario, cuando el frío aparecía, donde yo trabajaba había una placita como esta, haga de cuenta este jardín, los árboles se llenaban de copos de nieve, pero nuevecitos, y como allá nevaba y nevaba no se volvían feos como en París, que se vuelve un pantano. Era una belleza, todo era blanquito.

¿Tuvo la oportunidad de asistir a un CIAM? ¿Cuál fue el evento académico al que asistió mientras trabajaba en la oficina de Pentti Ahola; quiénes eran sus protagonistas?

No. Asistía al encuentro Oriente Occidente que se efectuaba en la ciudad de Jyväskylä, que es la patria

chica de Alvar Aalto donde él tiene diseñada la Universidad de Jyväskylä. En la universidad se hacía este evento cada dos años, que era el encuentro de todos los arquitectos de Japón y de India, todos los gringos y los europeos. Ahola me llevó la primera vez y la segunda fui yo. Allá fue donde conocí en persona a los arquitectos Richard Neutra y a Paul Rudolph, y a los japoneses simbolistas Ashihara y Kikutake.⁵ El último congresista que asistió allá fue Reima Pietilä, que era cuando explicaba una arquitectura absolutamente no verticalizada, todo era arquitectura sumamente libre; él fue un pionero del deconstructivismo. Eso fue muy interesante.

¿Cuáles considera que son los rasgos de la obra de Pentti Ahola, y en qué se diferencian con los dos proyectos en los que participó en su despacho en la década de 1960?

La obra de Ahola es muy corta, creo yo, porque precisamente él se dedicó mucho a todos los proyectos que salían con el nombre de la oficina, pero su obra personal se acabó en las casas de Tapiola y Kaarila, y las casas son excelentes. Yo creo que él tomó, de pronto, una influencia del tipo español de la casa con patio, no sé si lo tomó directamente o a través de otro, pero a mí me impresionó mucho ese tipo, y es la que yo prefiero para la casa, que es una casa donde yo, sin hacer un patio completamente cerrado, puedo hacer una U o puedo hacer un tipo de encerramiento de un área que da una intimidad muy extraordinaria a la casa, porque es una intimidad con base en un espacio abierto, eso me pareció extraordinario. Y eso no la hacían los nórdicos, yo vi eso allá y me impactó profundamente.

Etapas de producción independiente local

¿Cómo llega al taller de diseño del Instituto de Crédito Territorial (ICT)? ¿Cuál es su relación con Diter Castrillón?

⁵Richard Neutra (1892-1970) austriaco-estadounidense, Paul Rudolph (1918-1997) estadounidense, Yoshinobu Ashihara (1918-2003) y Kiyonori Kikutake (1928-2011).

Yo llego al ICT por lo siguiente; cuando estuve en Finlandia diseñé Siltamäki. Eso fue un trabajo de un año larguito y me vine para Colombia porque no se decidía nada sobre los proyectos que yo tenía en Siltamäki; me decían que eran muy buenos, pero no se decidía nada. Entonces, yo me vine. Pentti me dijo que esperaba que solucionara los inconvenientes, porque les dije lo mismo, que tenía un problema en la casa y me iba, y problema sí era porque mi mamá estaba enferma. Me dijo que una vez que solucionara el problema regresara. Entonces, cuando yo llegué aquí, Diter, que había sido compañero mío en el bachillerato, era ingeniero y director del ICT, sabía lo que había trabajado en Inglaterra y que había estudiado en Europa, y me encargó el diseño de Los Pinos. El diseño de Los Pinos (figura 7.5) lo hice con un concepto de segregación ciento por ciento peatón-carro, cosa que no se había hecho antes en Medellín. Y una conservación máxima de la flora y fauna que existía en el lugar. De eso está la prueba que usted conoce y a él le gustó mucho.



Figura 7.5 Eduardo Arango Arango, conjunto residencial Los Pinos, Medellín

Fuente: fotografía de David Guillermo Sebá Gómez

En ese tiempo, cuando yo terminé, me llegó una carta de Finlandia con un paquete. El paquete contenía las fotografías de las maquetas de la alternativa de Siltamäki que habían escogido, que les había gustado mucho y que ya estaba en ejecución. Y me llamaban

a hacer un trabajo mucho más largo y mucho más importante; así, no hablaban de Hakunila ni nada, sino de un trabajo más importante. Imagínese usted, entraba yo por la puerta grande a la oficina de Ahola. Un trabajo aprobado, sueldo reconocido el doble, ¡qué más querés! Entonces me fui, y en la medida en que trabajaba, y había hecho este trabajo para el Instituto, Diter preguntaba cuándo iba a volver, porque quería encargarme de otro trabajo, que no sé si era el de las Torres de Bomboná u otro, porque quedaron muy amañados con el trabajo de Los Pinos. Cuando regresé, que fue cuatro años después, tenían la idea de hacer el trabajo de vivienda donde antes era la Oficina de Tránsito, que antes había sido una manzana de veintisiete casas de las grandes que hay aquí, veintisiete o treinta casas. Entonces, vine ya con el crédito del trabajo de Finlandia, que está expresado en una carta de Pentti Ahola, que yo se la mostré a usted, y con el trabajo de Los Pinos, que ya estaba hecho. Entonces, me asignaron este trabajo, pero tenía que ganármelo porque la oficina que iba a financiar este trabajo que era tan costoso, porque eran setenta mil metros cuadrados construidos, dijo que tenía que haber un trabajo urbano. Ahí fue cuando hice el trabajo urbanístico, y ese trabajo urbanístico se pensó paralelamente con el trabajo de la manzana porque lo uno iba alimentando lo otro. Con el anteproyecto urbanístico y el anteproyecto del lote, se decidió que ese trabajo me lo daban a mí.

¿Cuál fue su relación con los agentes privados para quienes desarrolló encargos en Medellín: Pérez Giraldo, Edificol, Guillermo Vásquez? ¿Hubo otros?

A través de mi trabajo con el ICT, el municipio me encargó la remodelación de San Antonio con Augusto González, que ya la había empezado, pero ese anteproyecto no llenaba las condiciones de un anteproyecto urbano. Era un anteproyecto muy básico. Cuando me llamaron, se hizo un anteproyecto en el cual sugerí ese plan mío, una primera estación subterránea de buses del sur para que no entraran al centro de la ciudad, sino que

llegaran a una estación de buses que era todo el fondo de San Antonio, iban allí y se devolvían al sur, y ya la gente quedaba en el centro. Pero en el centro habría un sistema de buses que iba a recorrer mínimo cuatro o seis estaciones como esa, situadas en diferentes puntos estratégicos para que el tráfico no tuviera que entrar todo al centro, pero ese proyecto no se hizo.

Luego, la firma Pérez Giraldo me encargó varios proyectos. Uno fue el de San Cayetano; otro fue el de la 80, que no se hizo, pero el proyecto lo hice y me lo pagaron. En esa época, Pérez Giraldo estuvo como en quiebra y no se construyeron algunos proyectos. Para Ignacio Molina y Guillermo Gómez del Barco, ingenieros constructores, proyecté Edificol, un trabajo urbano y de casas, en varias etapas de desarrollo. Para el doctor Duque Salazar, el gerente de Argos, se hizo una unidad en Itagüí. Para Cementos Caribe hice la urbanización de Villa Santos en Barranquilla. Para Guillermo Márquez y Hermanos hice el edificio Las Naves. Con Villegas Moreno hice el Cementerio Jardines de la Fe y la casa de él.

Hay muchos concursos en los que participé, que fueron ganados, pero no ejecutados, por ejemplo, el de Comfama para Bello, el concurso fue ganado, pero no ejecutado por cambio de administración. De los concursos universitarios, con la Universidad Pontificia Bolivariana gané el del Aeroparque Juan Pablo II y el Parque de las Aguas. Y el concurso del barrio Naranjal.

¿Por qué no se desarrollaron proyectos como el Plan para Villa Santos en Barranquilla o el Plan Parcial de Naranjal en Medellín?

En el Plan para Villa Santos se desarrollaron la primera y segunda etapa. Y el Plan Parcial para Naranjal porque se declaró un empate para el primer puesto para no dárselo a ninguno, y después lo hizo la persona que estaba juzgando los trabajos, que era Nano Forero y fue él quien hizo el proyecto.

¿En qué consistían sus propuestas para el desarrollo del centro de Medellín, tanto el proyecto que incluía las Torres de Marco Fidel Suárez, como el corredor de la avenida La Playa, o el río?

En el proyecto de las torres (figuras 7.6 y 7.7) se proponía una red peatonal para el centro para ligar los espacios históricos, que en cierto modo tenían coherencia, con una serie de espacios centro de manzana, ejemplificados en las torres, en áreas que por corresponder a los solares de las diferentes casas se habrían podido conservar con una naturaleza arbórea



Figura 7.6 Eduardo Arango Arango, Torres de Marco Fidel Suárez, Medellín
Fuente: fotografía de David Guillermo Sebá Gómez

muy bella que ya existía, como en Los Pinos. En el corredor de La Playa, el planteamiento que hago es el mismo; es decir, ligar el gran eje central de La Playa con los espacios nuevos posibles y los espacios antiguos de la ciudad como el Parque de Bolívar, la Plazuela de San Ignacio, el parque de Boston, etc. Extender ese corredor hasta el río, ligándolo con la Plazuela de Zea y con otra estructura similar a la de San Ignacio, de centros de manzana, completando ese eje que tomado desde el río podría complementar una línea formada por La Iguaná, que podría relacionar directamente el Cerro El Volador con el centro, a nivel peatonal.



Figura 7.7 Eduardo Arango Arango, Torres de Marco Fidel Suárez, Medellín
Fuente: fotografía de David Guillermo Sebá Gómez

Y el planteamiento para el río era, precisamente, darle la importancia peatonal y espacial que generan todas las instituciones gubernamentales y privadas que hay a lado y lado del río, como el Teatro Metropolitano, todo el sector de La Alpujarra, la Biblioteca Piloto, la Universidad de Antioquia y la Universidad Nacional al otro lado del río, relacionando todo eso de tal manera que hubiera una estructura peatonal.

Etapla formadora como docente y arquitecto maestro

¿Cuál cree que ha sido su rol como profesor en la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad Nacional de Colombia y la especialización en Diseño Urbano de la Universidad Nacional con la Universidad Católica Popular de Risaralda, en un periodo de más de tres décadas?

Mi rol ha sido luchar porque haya una comprensión más humana, más ecológica y más lógica de la ciudad por parte del estudiante, enriqueciendo los valores existentes de la arquitectura objetual con su integración en un espacio público más rico.

¿Cuál cree que es el reto más importante de la arquitectura actual, y de Medellín en particular?

El reto más importante de la arquitectura en Medellín creo que es el entendimiento del entorno cuando se permea un edificio, a través de la estructuración de los espacios que pueden generar los edificios. Un ejemplo es Suramericana, donde los edificios por sí solos son buenos, pero son mucho mejores cuando hay un espacio integrador a la ciudad como este (se refiriere al jardín público de Suramericana); como el ejemplo de las Torres de Bomboná, que permiten un espacio público sin ser público, pero que es integrador de los otros centros culturales que existen.

¿Tienen futuro nuestras ciudades, nuestras arquitecturas, nuestras sociedades?

Sí. Soy optimista en que el futuro sea más enriquecedor, más lógico y más sostenible, pero esto no se da sino a

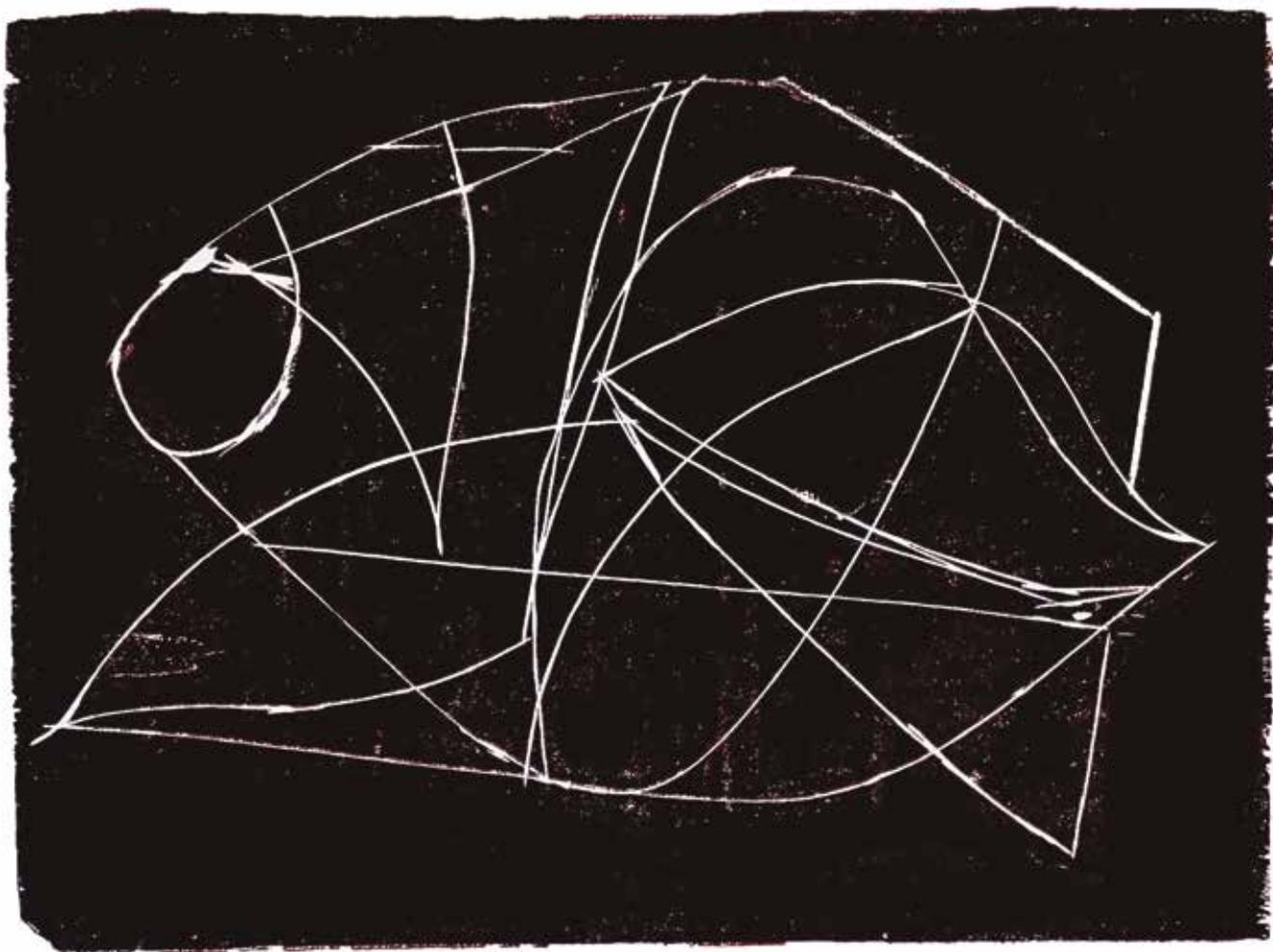
través de la ética profesional y no del ánimo de lucro exagerado que existe, es decir, es absolutamente indispensable que la ética sea la que gobierne la estética, y que la ética, que es aquello que el que está diseñando el espacio crea que es conveniente a través de los juicios del conocimiento, sea aplicada con preponderancia al ánimo de lucro, etc. Si eso existe, tiene gran futuro la ciudad. Hay muchos errores cometidos de buena fe, posiblemente por los dirigentes políticos, pero que son errores como los que ya conocemos, del centro y del río, que pueden suceder.

¿Qué siente usted que hubiera querido hacer por la ciudad y que no pudo hacer?

Participar en lo que he dicho, en hacer mejor la ciudad a través de estar presente en los planeamientos que la configuran, como por ejemplo en Naranjal. Con el barrio se hizo un proyecto que tenía una concepción urbana comprometida con el entorno de la ciudad y, por lo tanto, con la mejora del tránsito de los ciudadanos, y no con el hecho de sacar el mayor número posible de apartamentos y el mayor número de metros cuadrados, y que son ejemplos que se pueden mostrar. Y ¿qué hubiera querido hacer yo? Pues, algo como eso, empataría perfectamente una manzana urbana y arquitectónica muy servil a la ciudad, y convertiría la densificación en una cosa absolutamente posible, como lo es el ejemplo de las Torres de Bomboná, donde de treinta casas de manzana se pasó a trescientos apartamentos tremendamente cómodos para sus habitantes, que tienen una demanda del ciento por ciento y sin embargo tienen un espacio para la ciudad y un espacio para la comunidad que respeta el entorno y que lo ejemplariza en el sentido de compartir espacios comunes a todos los ciudadanos y espacios comunes a los habitantes de cada sector, sin que estos se contradigan, sin que estos se perjudiquen el uno al otro, ese era el rol. Lo otro es enriquecer los espacios como goce de todos los ciudadanos, los que los habitan y los que los visitan.

¿Se siente usted en paz con la historia de sus más de cincuenta años de obra, con la arquitectura?

Me siento como un luchador al cual le han dado unos garrotazos y que, a pesar de eso, ha podido poner a prueba sus conceptos en las pocas intervenciones que he tenido la oportunidad de hacer, porque yo me tuve que dedicar prácticamente a la docencia después de que me satanizaron por el diseño de “las torres”.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

En el terreno del arte, por un afán de originalidad, perderemos de vista la verdad eterna y siempre nueva

Salí en la carroza del primer albor, y caminé a través de los desiertos de los mundos, dejando mi rastro por las estrellas infinitas

Mi viaje a Ítaca.

Carta a mis estudiantes

Monica Reinartz Estrada

(Estados Unidos, 1966-v.)

Poeta, Zootecnista y Médica Veterinaria. Especialista en Didáctica Universitaria de la Universidad de Antioquia. Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Montreal, Canadá. Actual posdoctorado en Didáctica de la Neurofisiología en la Universidad de Antioquia. Profesora Asociada de la Universidad Nacional de Colombia. Representante de la misma institución ante el comité científico del ORSALC-UNESCO. Académica Correspondiente de la Academia Colombiana de Ciencias Veterinarias. Acreedora de numerosas distinciones, becas y reconocimientos nacionales e internacionales. Autora de varios libros, capítulos de libro y artículos.



Resumen

El camino recorrido entre los estudiantes y los docentes va más allá de ofrecer un tema académico en un aula de clase; se convierte en un viaje interior en el que se comparten experiencias integradoras de lo académico, lo ético, lo emocional y lo sociopolítico, con un poder transformador de la vida de las personas que lo emprendemos.

Palabras clave

Amor, aula, camino, estudiantes, ética

Camino a Ítaca les escribo desde algún lugar y algún momento de este viaje de vida, largo, lleno de aventuras, ébanos, perfumes y ámbar.

Ha sido un recorrido pleno de emociones, vivencias y personas que se han convertido en el mejor pretexto para llegar al aula de clase y encontrarme con gente grande; ¡qué digo!, con almas inmensas, vibrantes. Para mí, un encuentro épico que pareciera programado desde el inicio de los tiempos, es decir, un reencuentro o un cuento de aquellos que comienza con “érase una vez”, anticipando una cascada de personajes, situaciones y enseñanzas.

Escenario que me permitió entregarme sin reserva a un viaje de múltiples dimensiones, un espacio-tiempo en constante expansión del que se desdibujan sus límites, donde ustedes demarcaron órbitas particulares, universo en el cual siento aún sus ojos brillantes como estrellas, fijados en algo que yo no veía, pero que seguramente para ustedes estaba allí, una figura, una evocación, un sueño, un dolor profundo o el hastío quizás, como también los habré podido sentir yo.

Podría reconocer sus voces, eco inconfundible de tono tan particular de quien desea saber o se asombra ante algo nuevo o, en algunos casos, para hacerse sentir y sentirse; esas preguntas, esas historias imborrables, que me llamaban al instante presente, allí para ustedes, a veces atravesando mi propia oscuridad, gracias a lo cual hoy puedo decirles que no existen los cíclopes ni Poseidón, que ellos son solo el espejismo de una sociedad a veces enferma, de una academia que debe cambiar, de una universidad que se agota, espero que para renovarse, y, ¿por qué no?, para que ustedes la renueven; monstruos que jamás podrán contra ustedes que son luz y que irán reconociendo o, no sé, creando su camino en su andar hacia su Ítaca.

Seguramente en lo que me falta de recorrido asomarán por mi mente remembranzas de ese escenario nuestro y de otros, el Aula, donde fue y será inevitable que convivan la ciencia, la política, la estética y la ética,

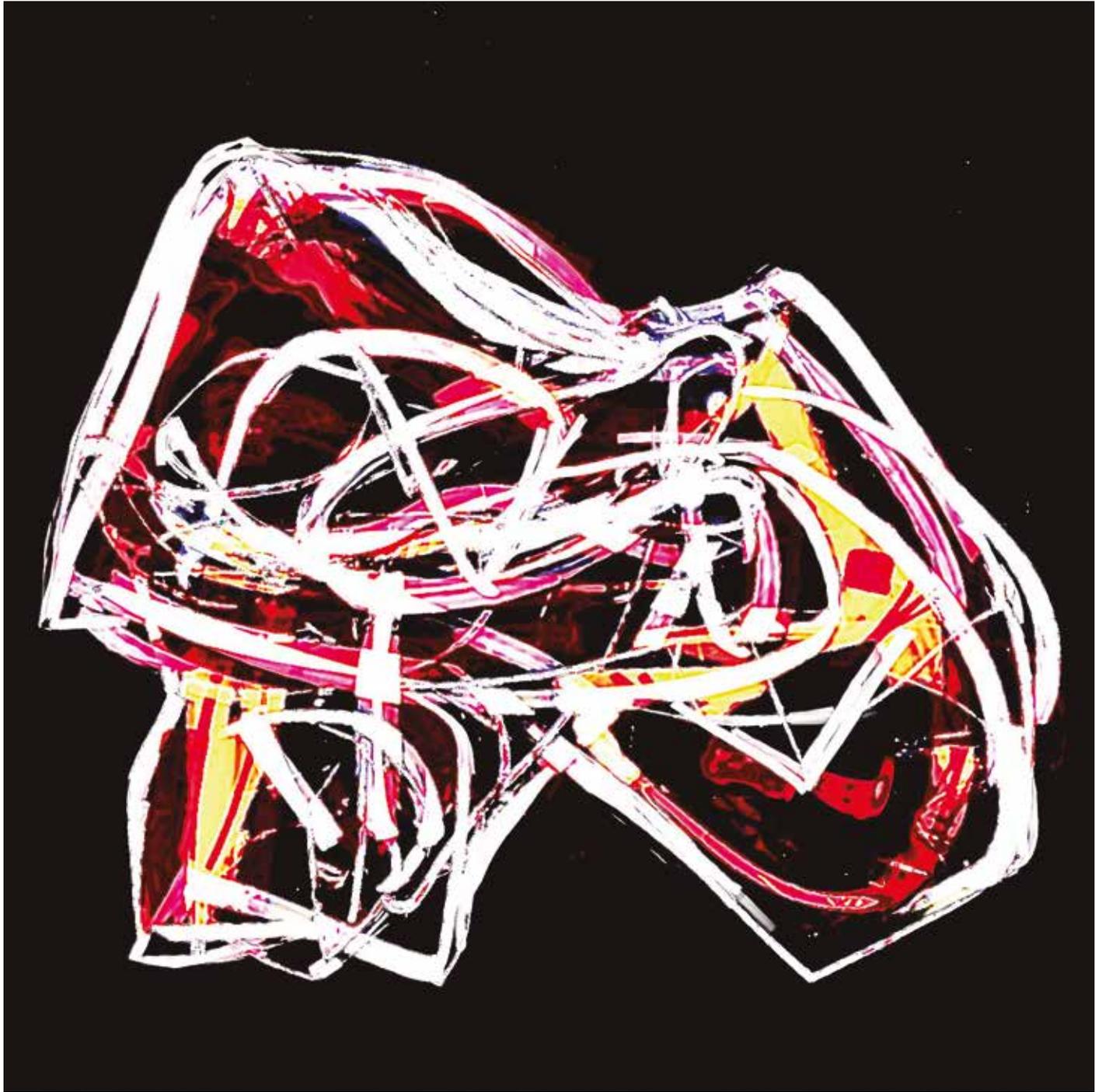
sin olvidar una dosis de locura; un Aula que más que un espacio físico, concibo hoy como un proceso o un ámbito que nos congrega y que debería ser rehumanizador, esperanzador, un lugar amplio donde prime la persona como ser que educa y se educa, un oasis para quienes allí convergen, donde las emociones sanen y se sanen. El Aula, allí donde asumimos roles *sui generis* en esa relación humana docente-estudiante, sagrada y exclusiva, que no se equipara a ninguna otra porque se basa en lazos universales, más allá de la lógica, más profunda que el mar.

Ahora comprendo que este viaje ha sido hacia mi conciencia, una metáfora de vida que lleva a reconocermelo y a saber quién soy, intuyendo de pronto que esa sea la meta.

Puede parecer irónico que hoy escriba que creo que es un viaje colectivo de la humanidad, pero que la experiencia es individual. Insistiré con vehemencia, así como lo hiciera en algunos cursos con la frase “no me crean, vayan ustedes por su conocimiento”, vívanlo, siéntanlo, emocíonense, creen cosas nuevas, rompan esquemas y paradigmas, no se queden con lo poco que pude dar ni con las tradiciones insulsas y nimias de una educación que hace tiempo quedó rezagada a formas rígidas, insípidas, incólumes; solo atino a decirles que es posible lograrlo y que los estaré acompañando, probablemente en silencio y con total atención desde la distancia y de pronto desde su olvido... ¡Ah!, y, por favor, no sigan mi ejemplo, los maestros de su vida son ustedes mismos. Gracias.

Bibliografía

La vida debe carecer de libretos ajenos, vuelen a su corazón a través de la imaginación. Los invito a leer el *Viaje a Ítaca*, poema de Konstantínó Kaváfis.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

La mente humana tiene la facultad de penetrar la verdad

Mis ojos erraron por todos los confines antes de que yo los cerrara

Experiencias como docente en la preparación y realización de una clase*

Artículo póstumo

Ana Catalina Reyes Cárdenas

(Colombia, 1954-2020)

Historiadora y Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Doctora de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Profesora Titular de la Universidad Nacional de Colombia. Vicerrectora de la Sede Medellín de la misma institución. Acreedora de varios premios, medallas y distinciones. Autora de numerosos artículos y coordinadora editorial de algunos textos.



Resumen

En este temprano texto de su carrera académica, la profesora Catalina Reyes expone las estrategias usadas en algunos de sus cursos dentro del programa de Historia. Sin pretender una discusión teórica, resalta la importancia de trabajar con un programa de asignatura y de establecer objetivos, metodologías y procesos evaluativos en conjunto con los estudiantes para que todos estén al tanto de las dinámicas y participen activamente en los cursos. Hace un llamado a la necesidad de fortalecer los hábitos de lectura y escritura luego de diagnosticar el problema como un impedimento para alcanzar los propósitos académicos.

Palabras clave

Didáctica, escritura, investigación, lectura, programa de asignatura

*El texto que se transcribe a continuación hace parte de una cartilla inédita compilada en mayo de 1991 por el entonces director académico de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, el profesor Jairo Montoya Gómez, y cuyo título es *Reflexiones sobre el quehacer pedagógico*, número 1 de la colección “Cuadernos Académicos”.

Más que consideraciones teóricas sobre pedagogía, saber que conozco muy poco, voy a tratar de presentar las estrategias que utilizo en la transmisión de conocimientos en el aula.

Si bien las dos materias que tengo a mi cargo hacen parte del núcleo disciplinario de la carrera de historia, o sea que son asignaturas fundamentales e irremplazables en la definición del perfil disciplinario del futuro historiador, una de ellas predominantemente informativa, mientras que la otra pertenece al área de investigación (Historia de Colombia v y Seminario de Investigación en Historia de Colombia v), esta especificidad hace que ameriten procedimientos distintos en la conducción de los cursos.

En ambas asignaturas, una de las tareas fundamentales que emprendo es la elaboración de un programa. Este programa es revisado de forma concienzuda todos los semestres y sufre modificaciones y a veces variaciones radicales. Dichas modificaciones surgen en una evaluación de lo que ha sido la práctica pedagógica del semestre anterior, de mi avance y profundización en los temas abordados en el programa, de nuevos temas que ameriten incluirse o de las novedades bibliográficas que deba contener el programa.

El programa es mucho más importante que un frío requisito administrativo. Es una parte esencial de la labor académica. En mi trabajo como docente se convierte en una especie de carta de navegación tanto para el estudiante como para el docente durante el semestre académico. De mi experiencia como estudiante recuerdo la desconcertante sensación de semestres enteros en los que el profesor nunca aclaró lo que pretendía hacer durante el semestre, ni qué temas iba a abordar y mucho menos hizo explícito el trabajo común que emprenderían estudiantes y profesores. Esto hacía que los estudiantes permaneciéramos pasivamente en un limbo académico sin expectativas frente al curso. El profesor, por otro lado, se sentía frustrado por la inactividad de los estudiantes y el semestre se convertía en un auténtico fracaso.

El programa es un buen instrumento de trabajo con el que cuentan profesores y estudiantes. Más que el simple listado de temas y libros en él se deben hacer explícitos los objetivos generales del curso y los objetivos particulares de cada una de las unidades que contempla el programa.

El programa debe formular con precisión y claridad los temas y objetivos de cada unidad. Las unidades deben ir acompañadas de una bibliografía mínima de referencia.

Se debe ser muy claro en las actividades y formas de evaluación que se proponen, y las fechas en que estas se van a realizar deben ser definidas en el programa de manera que el estudiante pueda organizar su tiempo académico.

Para la discusión del programa se debe destinar mínimo una sesión de clases. Este no debe ser una imposición, sino una búsqueda de acuerdos y compromisos comunes. Después de aprobado el programa definitivo este operará como un contrato académico entre profesores y estudiantes.

Antes de iniciar el curso les pido a los estudiantes un pequeño ensayo sobre los temas más relevantes del curso anterior, Historia de Colombia iv, para así poderme ubicar y nivelar el grupo con relación a los conceptos e información básica que deben dominar para dar comienzo al nuevo curso.

Al comenzar cada clase trato de hacer una breve síntesis de lo dicho en la sesión anterior, aclarar el tema del que nos vamos a ocupar y dejar establecidas las actividades que se deben desarrollar para la próxima clase.

La modalidad empleada en el curso de Historia de Colombia v es la siguiente: al iniciar cada una de las unidades del programa el profesor hace una presentación sobre el tema, explica el estado del programa y hace un balance de la historiografía (bibliografía) que sobre él se ha escrito. Este, por lo general toma tres o cuatro sesiones.

Durante este lapso los estudiantes deben haber escogido alguna lectura de la bibliografía sugerida en el programa para la unidad y haber iniciado su lectura. Después de que el profesor termina sus exposiciones el estudiante entrega un informe escrito en el que debe tratar de ubicar la principal tesis de la lectura realizada, sus principales hipótesis, las estrategias metodológicas utilizadas por el autor, las fuentes empleadas en la investigación, la tendencia historiográfica del autor y los problemas que la lectura suscitó en el estudiante.

Es importante que estos informes se colectivicen y con este fin se programa una sesión en la que los estudiantes se dividen en pequeños grupos de acuerdo con las afinidades temáticas de las lecturas realizadas. Cada grupo nombra un coordinador y un relator. Los estudiantes, durante treinta minutos, discuten colectivamente los problemas y el tratamiento del tema y anotan las conclusiones. Luego se realiza una plenaria en la que se ponen en común las conclusiones de cada grupo y se discuten ampliamente.

Esta modalidad tiene como objetivo colaborar en la formación del estudiante como individuo capaz de transmitir, sintetizar y defender sus puntos de vista al tiempo que desarrolla su capacidad crítica frente a su propio trabajo y al de los demás.

Por otro lado, se intenta que el estudiante asuma de forma más activa su propia formación intelectual al hacer énfasis en actividades continuas de búsqueda bibliográfica, escritura y discusión colectiva.

La suma de los informes escritos realizados por el estudiante y su participación en las discusiones colectivas representan la totalidad de su evaluación para el semestre.

El Seminario de Investigación exige otra modalidad de trabajo. Este está concebido como un trabajo tutorial en el que el profesor acompaña al estudiante en una experiencia investigativa. Durante el semestre, el estudiante, después de partir de un tema bien delimitado

espacial, temporal y temáticamente, debe desarrollar en todos sus pasos un ejercicio de investigación. Estos temas de investigación son seleccionados de acuerdo con temáticas cercanas a la investigación en la que esté comprometido el docente responsable del seminario. El estudiante asiste a una sesión de clase colectiva semanal y a una sesión de asesoría personal con el profesor. En esta asesoría se discuten los avances, las dificultades, los problemas metodológicos, los teóricos y de fuentes del objeto de investigación.

Las sesiones colectivas de clase tienen dos propósitos. Uno de ellos es la discusión colectiva de avance y de los problemas que han surgido en las investigaciones. Estas sesiones tienen como objetivo compartir las experiencias investigativas, encontrar puntos débiles comunes y enriquecer las investigaciones por medio del intercambio de bibliografía, fuentes y temáticas cercanas. En muchas de estas sesiones se han encontrado soluciones a problemas investigativos que se habían presentado.

El otro de los propósitos de estas sesiones colectivas es la lectura y discusión de material bibliográfico que aporte metodológica y teóricamente a la temática global del Seminario. Estas lecturas tienen como propósito afinar elementos necesarios de la formación del futuro historiador.

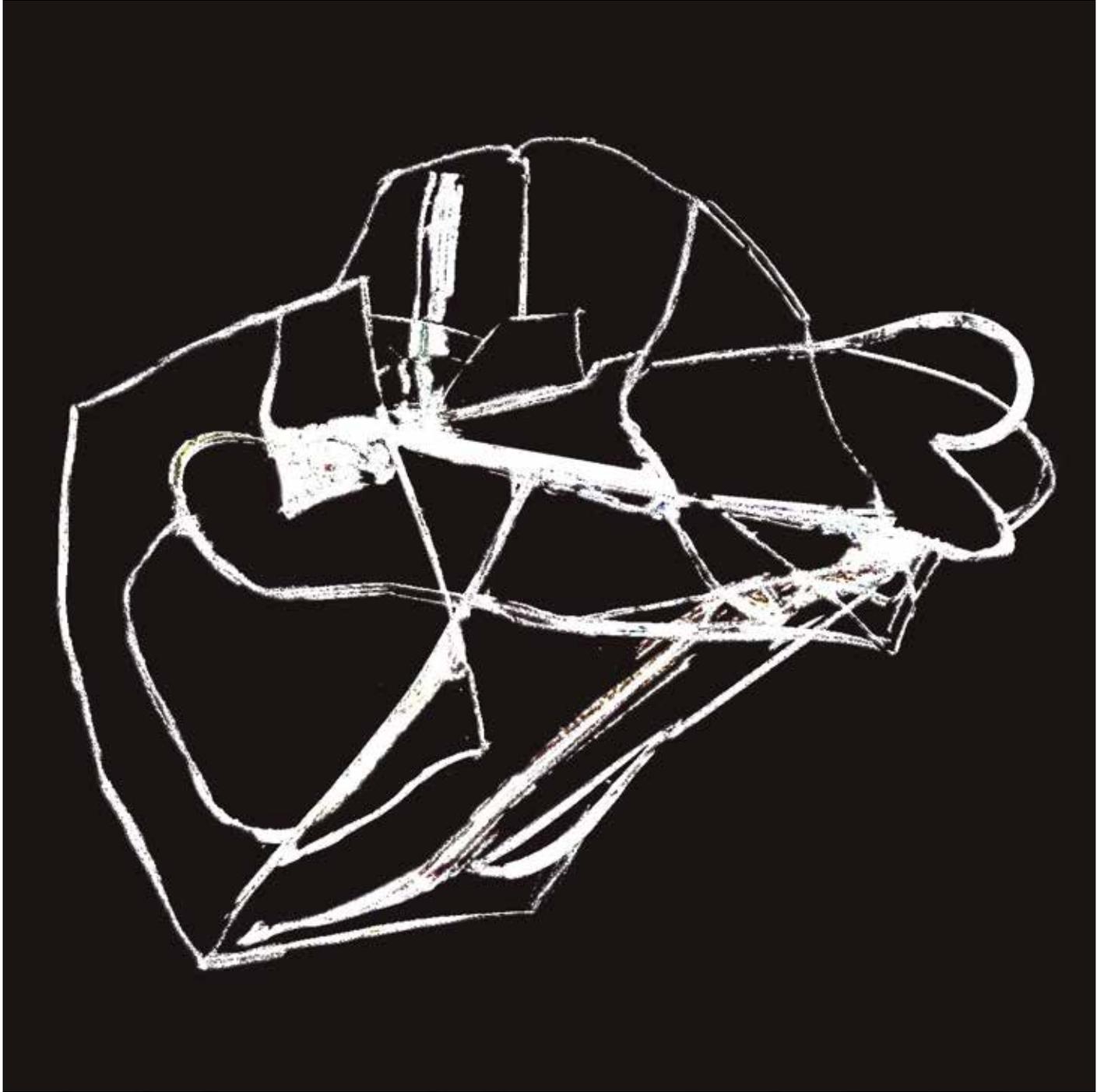
Las lecturas seleccionadas para este segundo punto se ponen a disposición del estudiante al inicio del semestre y se les asigna las fechas para su discusión. A esta discusión el estudiante debe presentarse con un ensayo sobre las lecturas, que no exceda las cinco páginas.

Para la realización de la discusión se nombra un moderador que otorga la palabra y controla que las intervenciones no excedan los diez minutos y a un relator encargado del protocolo de la sesión. En este protocolo se recogen los puntos centrales de las intervenciones y de la discusión. El protocolo se lee y aprueba en la sesión siguiente y el conjunto de los protocolos se convierte en una memoria del Seminario y puede ser utilizado como material de consulta.

Las mayores resistencias que se encuentran para cumplir a cabalidad con este diseño de los cursos es lograr generar en el estudiante un ritmo continuo de lectura y escritura. En general, el estudiante tiene pocos hábitos de lectura y limitaciones para la escritura, fundamentalmente para sintetizar y hacer ensayos comprensivos. Ese trabajo de escritura continua exige también, por parte del docente, una permanente asesoría, dirección y evaluación de los trabajos realizados por los estudiantes.

Quisiera sugerir una mayor divulgación y promoción entre los estudiantes de los talleres de lecto-escritura, de los talleres literarios, de cursos de literatura, de tertulias literarias y de todas las actividades que tiendan a fortalecer la lectura y escritura en la Universidad. Esto implica necesariamente un mejoramiento de las bibliotecas, extensión de sus horarios y facilidades para disponer en las bibliotecas o en el UNID¹ de fotocopias de las lecturas requeridas para el buen desarrollo de los cursos.

¹Centro de documentación de la Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, ya desaparecido, donde reposaban documentos y fotocopias para la consulta de estudiantes y profesores (nota del editor).



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

*La civilización no es otra cosa que un troquel en donde cada país
trata de acuñar a sus hombres siguiendo un ideal*

La canción que yo vine a cantar no ha sido aún cantada

La evaluación:

*momento ideal de la ética, el aprendizaje
y la aplicación del conocimiento*

Carlos Mauricio Bedoya Montoya

(Colombia, 1972-v.)

Arquitecto Constructor de la Universidad Nacional de Colombia, Especialista Tecnológico en Redes de Gas de la Institución Universitaria Pascual Bravo, Magíster en Hábitat y Doctor en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia y Doctor en Proyectos de la Universidad Internacional Iberoamericana, México. Profesor Asociado de la Universidad Nacional de Colombia. Autor de varios libros, capítulos, artículos, columnas periodísticas y patentes de invención.



Resumen

Este artículo parte de la reflexión sobre un aspecto del ejercicio de enseñanza-aprendizaje, como lo es la evaluación. Y, específicamente, sobre la ética reflejada en este momento culmen de la educación, en el que se reconoce la capacidad del ciudadano para socializar y ejercer desde una profesión. El contexto del artículo obedece al ámbito de la formación a nivel técnico y universitario, en un aspecto que, si bien pareciera estrictamente operativo, refleja la necesidad de reflexionar acerca de la forma como se evalúan los procesos para que su culminación dé cuenta no solo de una idoneidad o competencia laboral, sino también de un desempeño con integralidad y compromiso colectivo por parte de quien se gradúa.

Palabras clave

Educación, ética, evaluación, formación, universidad

Introducción

Desde que comencé mi proceso educativo me he sentido bien. Aunque a diferencia de los niños de mi generación no cursé kínder (nací en 1972), en ese tiempo era novedoso ese grado antes de comenzar la primaria y no era obligatorio. Pero no lo cursé porque mi mamá y mi papá no lo vieran necesario o por ahorrarse algún dinero, sino porque no fui capaz de quedarme en otro espacio que no fuera mi casa y con otras personas que no fueran mi familia. Hubo varios intentos, pero al final desistimos y se optó porque yo aprendería ese año las primeras letras y números en casa, con mis hermanas mayores y con mi mamá (Bedoya, 2016).

Fue una experiencia alegre. Y ya para finales de ese año fui yo quien quise ir a la escuela del barrio al año siguiente para empezar la primaria. Mis vecinos de cuadra, algunos en el kínder que no pude cursar, irían a la misma escuela. Yo quería continuar aprendiendo y jugando en las aulas y en las mangas y en la cancha de la escuela Argiro Ochoa del barrio Santa Ana, en Bello. Y, por fortuna, así sucedió.

Las tareas las hacía con ahínco y disfrutaba coloreando los dibujos que había en las cartillas. Aprendía y avanzaba, y era procesual, no había un momento determinado para “sacar una hojita y guardar todo en el pupitre”. O por lo menos no recuerdo ese tipo de momentos, solo hasta que llegó el grado quinto y ahí la evaluación comenzó a darse en momentos específicos para demostrar si habíamos aprendido o no. Al parecer, nos preparaban para el bachillerato, al cual llegué con más miedo que emoción. La memoria y la disciplina de estudio entraron a jugar un papel muy importante en el proceso educativo, pues al momento de demostrar que se había adquirido conocimiento por medio de un examen escrito u oral, solo quedaba lo que uno recordaba y que ojalá tuviera la capacidad de exponer o escribir. La palabra “pastel” llegó a nuestro léxico de niños cambiantes. De nada servía el proceso si la nota era 5,9 sobre 10.

A mí me iba muy bien. Tenía buena memoria y al parecer sabía cómo vaciar lo aprendido en las hojas o en los recitales improvisados al frente del resto de compañeros. La enseñanza en el colegio La Salle de Bello en mi caso fue magnífica; me refiero al acierto de la mayoría del profesorado al momento de transmitir y evaluar. La geografía y la historia se llevaban a cabo con tanto entusiasmo por profesores laicos y hermanos lasallistas que, desde un aula en el municipio de Bello, podría decirse que conocimos gran parte de Colombia y del mundo. La temida álgebra la estudiamos con el inolvidable maestro Gustavo Bedoya, quien nos enseñó algo que cada día como profesor valoro más: se puede ser feliz aprendiendo, a tal punto que en octavo grado disfruté de hacer la famosa miscelánea del álgebra de Baldor. Las clases de español y literatura eran increíbles; libros y alrededor de ellos los centros literarios y tertulias; las películas en los teatros del centro de Medellín hasta donde nuestras profesoras Beatriz y Cruz Elena nos llevaban para ver en pantalla gigante (lugar común) la representación actuada en blanco y negro de *Pedro Páramo*, o a color la de *La muchacha de las bragas de oro*, con una Victoria Abril que poco me dejó concentrar en lo artístico y literario.

En los grados décimo y undécimo no entendimos por qué se cambió por un profesor que enseñaba el cálculo acudiendo estrictamente al número, a la cifra, sin contexto alguno y poco empático. La desmotivación fue generalizada y yo, que hasta ese momento era hábil con los números, me desanimé a tal punto que gracias a la asignatura de física que el profesor Martín enseñaba desde la lógica sin desmedro del rigor matemático me mantuve conectado al lenguaje de las ciencias exactas. En décimo grado (1988) experimenté un nivel de estrés y miedo tan fuerte que llegué a pensar que no sería capaz de ganar ese año y mucho menos de seguir estudiando. La química y el cálculo me llenaron de temor, pero por fortuna estaban la física, las vocacionales, el dibujo técnico, español y literatura. Química la gané porque se evaluaba juntamente con física y el promedio me salvó. Y de cálculo tengo una imagen borrosa y triste, la aprobé, honestamente, sin trampas, pero no recuerdo

y no sé cómo resolver una integral o una derivada. Algo que en la universidad debí hacer pero que hoy, a casi veintiséis años de mi graduación, no recuerdo y mucho menos sé solucionar.

En la Universidad Nacional de Colombia sentí mucho temor al iniciar mi carrera, pero conté con un grupo maravilloso de compañeros que nunca juzgaron mi miedo y poca solvencia matemática; en cambio sí valoraron mis aptitudes en el dibujo, en las resoluciones desde la lógica y en mi capacidad infantil de asombro ante algo nuevo. Y también, ¡cuánta fortuna tuve!, conté con admirables mujeres y hombres que me enseñaron en la carrera de Construcción. Se combinaban las evaluaciones procesuales con las memorísticas; había pocas asignaturas que infundían terror, estas tenían en común que el momento de la evaluación era horrible. A mí, personalmente, nunca me han gustado los profesores que son admirados por ser unos “tesos” en su campo pero temidos porque pasar sus asignaturas es un asunto de pocas personas y de un dolor físico y psicológico perenne. Me quedo con las personas que me dieron clase y que, siendo eminentes, y sin desconocer la exigencia, me transmitieron el conocimiento como responsabilidad social y ciudadana, como un compromiso adquirido conscientemente y aplicado con entusiasmo (Cortina, 2010).

Cuando ya estaba muy avanzado en mi carrera descubrí el placer del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de mi nombramiento como monitor en la asignatura Ejecución y Diseño de Redes de Gas, y creo que me vi como futuro profesor universitario; entonces, pensé en que si algún día llegara a serlo, nunca replicaría las prácticas atemorizantes y traumáticas de algunos profesores, la verdad, muy pocos. Por el contrario, intentaría llevar a cabo un ejercicio docente que, como en 1986, generara entusiasmo y deseos de aprender y de entender con el mayor rigor posible, tal como nos lo hizo sentir Gustavo Bedoya con álgebra, o como en la universidad nos lo hicieron sentir Pubenza, una de las primeras mujeres matemáticas del país; o la profesora María Mercedes Arango, que en sus clases de geometría gráfica nos “ponía la camiseta” de

la universidad pública como proyecto de oportunidad y compromiso; o Guillermo Arango, que transmitía la magia de los materiales. Tal vez complementaría solo una pequeña parte de sus inolvidables clases: el momento de la evaluación. No porque fuera tortuoso o resultadista, sino porque con el tiempo y la experiencia he descubierto que puede cualificarse, y eso, en vez de ser una crítica para mis Maestros, es el homenaje que uno de sus estudiantes les quiere hacer en señal de eterno agradecimiento, como una danza de idas y vueltas y de reciprocidad.

La construcción de conocimiento como ejercicio colectivo

Para este apartado del artículo he escogido la carrera de Construcción de nuestra sede Medellín, pues tiene algo muy positivo para hablar de evaluación, ya que su metodología está basada en los procesos y no estrictamente en el resultado. Los temas nucleares del programa se abordan cada uno durante dos semestres; esto quiere decir que, por ejemplo, las instalaciones técnicas se ven teóricamente en un primer momento, o sea la fundamentación científica, técnica y normativa, y al siguiente se desarrolla su aplicación mediante la metodología didáctica del Taller. Esto permite que lo aprendido el semestre anterior adquiera significado pleno para el estudiante, ya que ve reflejado en su entrega final todo el acervo de conocimientos que hay dentro de sí, pues en la selección de una tubería de media pulgada de diámetro para la conducción del gas natural convergen los conocimientos básicos de su educación en la primaria y en el bachillerato, así como la fundamentación de los primeros semestres universitarios y, trascendental para el futuro ejercicio de la profesión, la interacción entre estos conocimientos, las normas técnicas y los reglamentos que vigilan su desempeño. El estudiante no es un ser exclusivamente pasivo o receptor, también tiene el espacio para la sugerencia y la propuesta —para hablar o conversar según Hans-Georg Gadamer— devenidas bien de sus experiencias previas, bien de un ejercicio reflexivo inherente a su formación (Aguilar, 2003).

Cuando se concluye este ciclo de las instalaciones, o cualquier otro como cerramientos o estructuras, estudiante y profesor están emitiendo un mensaje a la sociedad: tenemos la capacidad para llevar a cabo un ejercicio profesional idóneo y confiable.

Pero ¿qué tienen que ver la ética y la evaluación en esto que expongo? Todo o nada, dependiendo de cómo se haga. En la figura del profesor recae casi toda la responsabilidad del todo o nada, pues si bien el estudiante viene con unos códigos éticos implantados y construidos desde su infancia y adolescencia —en su hogar y en su institución educativa—, la docencia universitaria no debe asumir o dar por hecho que el estudiante, en términos de ética ciudadana, es lo que es, y que “árbol que nace torcido no se endereza”. Tampoco estoy queriendo decir que se parte del supuesto de que los estudiantes no tienen sus preceptos éticos y morales en un alto nivel empático y colectivo, y que lo más fácil es asumir la ignorancia ética como punto de partida (Cortina, 2000). Es aquí donde didáctica y ética se unen para hacer de la clase un espacio de crecimiento y cualificación como ciudadanos que, al pasar por la *alma mater*, no solo adquieren un título profesional con el cual mejorarán sus condiciones de vida y alcanzarán una individuación al devenir en seres conocedores (Simondon, 2009), sino que ejercerán profesiones y tomarán decisiones en las cuales queda involucrada la calidad de vida y hasta la vida misma de muchas otras personas. Por ejemplo, la construcción de un edificio donde vivirán veinte familias en sus respectivos apartamentos, o la cirugía que intervendrá el cerebro de alguien que necesita que su aneurisma sea sanado para continuar con la existencia. ¡Vaya compromisos!

Al momento de la evaluación, estudiantes y maestros debieran celebrar el haber adquirido la destreza de resolver una situación problema, de saberse conocedores y comprometidos con la sociedad a través de su cualificación profesional. Distinto de resolver lo que simplemente da la calificación de aprobado, y muy distinto a terminar el curso con la frase conocida de “ya salimos de esto”.

Calificación y evaluación

En una sociedad regida por la formalidad de los procesos administrativos, no puede desconocerse la importancia de la calificación, o de lo que generalmente solemos llamar la nota. Este signo es el que define la aprobación o no de una asignatura, de un proceso de selección o de una tesis doctoral. Dicha nota puede ser numérica o cualitativa: 4,6/5,0 o Aprobada. Y esto tiene sentido, pues en un mundo con población creciente se necesita un método que permita agilizar las labores administrativas inherentes a la educación y a las movilidades nacionales e internacionales, tanto para pasantías como para cursar posgrados o convalidar asignaturas o títulos.

El problema entonces no radica en la nota o en la calificación, sino en el hecho de que es vista como el único fin del ejercicio de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, se transmite a los viajeros el mensaje de que solo importa el punto de llegada, pero se menosprecia el camino, el recorrido. Y si esto es reiterativo, se marca el sino resultadista en el aula, y seguro saldrán profesionales a ejercer con propiedad sus carreras, pero también podrán quedarse en el camino personas valiosas, ingeniosas.

Entonces, ¿cómo medir o dar fe de que se ha aprendido? Bien, creo que acá puede estar la clave, o por lo menos, creo haberla encontrado en la respuesta a este interrogante que experimenté siendo estudiante, pero con mayor fuerza cuando comencé mi carrera docente hacia 1997. Y es que mis inicios en la docencia se dieron en una institución técnica de formación para el empleo, en el campo de las redes de gas para edificaciones, un aspecto eminentemente técnico y normativo. Sin embargo, el currículo, afortunadamente, exigía una fundamentación en generalidades fisicoquímicas y en una contextualización territorial para entender la masificación del gas en Colombia, lo que abría la posibilidad de brindar a los estudiantes que iban a ser instaladores opciones de temas más allá de los materiales, los diámetros y los costos de las tuberías,

para que ejercieran su labor con sentido un tanto más reflexivo y si se quiere crítico. Además, había taller y laboratorio en las instalaciones de la Fundación Solidaria La Visitación, cuya sede dedicada a la formación para el empleo (en ese entonces) queda en el barrio Palermo, sector de Aranjuez. Por lo tanto, se pudo llevar a cabo un curso con excelentes resultados de aprendizaje para los jóvenes, pues en las prácticas laborales los empresarios e instaladores de experiencia los calificaban muy bien. Hasta acá, una historia feliz.

Sin embargo, hacia finales de los noventa se implementó la calificación por parte del ente regulador en Antioquia para las personas que ya se desempeñaban como instaladores y diseñadores de redes de gas; me refiero a las Empresas Públicas de Medellín (EPM). El examen, con toda la buena intención, trajo consigo traumatismos y desasosiego en el medio, pues la prueba, que yo también presenté porque ya ejercía como Arquitecto Constructor, era muy dolorosa, ya que era tipo prueba ICFES o examen de admisión a las universidades públicas tipo UNAL o UdeA. La tasa de reprobación fue mayúscula, tanto en técnicos como en profesionales. Al comienzo se planteó la hipótesis de que estábamos educando mal. Pero luego, cuando se nos dio la oportunidad de opinar a los centros formadores en el tema, se pudo identificar que la prueba estaba basada cien por ciento en la memoria, y que en lo concerniente a la físico-química algunas preguntas eran más de nivel de posgrado en química y física. A esto había que sumarle que algunos jóvenes que se habían capacitado en la Visitación, en el Sena o en el Pascual Bravo, y que perdieron dicha prueba, estaban evaluados como excelentes instaladores y diseñadores. Sus instalaciones y diseños estaban perfectamente aprobados por EPM, la entidad más rigurosa del país en este aspecto, y los protocolos de seguridad exigidos para la puesta en operación de estos sistemas cumplían con los estándares de calidad y seguridad.

Para ese momento también era docente en la Universidad Nacional de Colombia, ya que mis profesores Eduardo Montaña y Fernando Salinas, de quienes fui

monitor, me heredaron la asignatura y además me dieron empleo como diseñador de redes de gas. Por lo tanto, pude acudir a las oficinas de EPM con la carta de presentación de dos instituciones respetadas en el medio, una a nivel técnico y la otra a nivel universitario, con el fin de hacer una reflexión acerca de la evaluación aplicada para asignar el Registro Único de instaladores y diseñadores y, al mismo tiempo, plantearles una propuesta. Las personas encargadas de esos procesos en EPM fueron abiertas y receptivas a la propuesta. En efecto, aceptaron que el nivel de conocimientos exigido podía no estar acorde con lo requerido para el desempeño de los técnicos y profesionales. Respetuosamente nos escucharon hacer la nueva propuesta de evaluación, y reconociendo que lo presentado daba señales de reflexión continua aprobaron hacer un piloto.

Ayudó bastante que varios de los funcionarios que nos oyeron conocían el excelente desempeño de instaladores y diseñadores que habían reprobado el examen, ya que desde EPM hacían la interventoría a las redes construidas por estos. Entonces, se concluyó, conjuntamente, que la evaluación parecía no ser idónea y era necesario mejorarla.

Educar, evaluar y ejercer

Ese primer piloto de evaluación se hizo tanto para técnicos instaladores como para profesionales diseñadores. Y consistió en que debían resolver dos situaciones reales de redes, interna y externa, aplicando los conocimientos académicos, técnicos y normativos; también debían resolver unos cuantos puntos de selección múltiple con el fin de examinar el aspecto memorístico, pero estas preguntas estaban diferenciadas y con una formulación acorde al nivel de educación y del desempeño en ambas categorías (instalación y diseño). De esta manera, el examen que antes era de casi un centenar de preguntas pasó a menos de veinte.

La experiencia piloto motivó una reflexión con los participantes que condujo a la siguiente conclusión:

el examen no es más fácil, pero es pertinente con lo que ellos saben y deben saber hacer. A diferencia del anterior método de evaluación, en la prueba piloto se escribieron en el tablero las ecuaciones requeridas para dimensionar las tuberías y calcular las ventilaciones de los espacios, pues una de ellas, por ejemplo, tiene cinco variables y dos constantes. Hay quienes memorizan estas y otras cosas más complejas, pero hay quienes no; sin embargo, saben aplicarlas y resolver correctamente el ejercicio. Los participantes se sorprendieron con esta metodología y también con los nuevos sistemas de redes que debían resolver. El mensaje fue claro: si sabes del tema, entonces concéntrate en tu prueba.

El estrés de la prueba, tanto para los técnicos y diseñadores como para los docentes que estaban presentes, disminuyó, y para los docentes la palabra “vigilar” se eliminó y se dio paso a la de “acompañar” la prueba. En cuanto al tiempo esta nueva evaluación duró lo mismo que la anterior. Cabe decir que los funcionarios de EPM acompañaron este ejercicio en su desarrollo y en su posterior seguimiento.

El resultado fue excelente para todas las partes involucradas, pues al analizar las respuestas que incluían dibujos, ecuaciones y selección de opciones podía evidenciarse con más certidumbre, y, tal vez con mayor satisfacción, la pertinencia del proceso educativo de las personas evaluadas. La calificación o nota no fue el único objetivo importante de este ejercicio piloto, en el que los técnicos y diseñadores evaluados se sumergieron en la resolución del dimensionamiento de las redes y en el cálculo de las ventilaciones para los espacios arquitectónicos. Los resultados también permitieron hacer un diagnóstico de las personas que no alcanzaron la aprobación del examen, y con este diagnóstico recomendarles los aspectos que debían reforzar. Al ser esta una prueba o examen construido con base en los conocimientos y las destrezas necesarias para el desempeño de un instalador o de un profesional universitario en las redes de gas para edificaciones, la aprobación, pero, especialmente la reprobación, fue recibida con una postura ética propositiva, pues

ese resultado les habilitaba para el desempeño de su profesión ante la sociedad con la responsabilidad civil que ello implica.

De este ejercicio piloto derivó el cambio en la manera de evaluar la competencia académica, técnica y normativa por parte de las instituciones de formación técnica y las de educación superior, con el aval y seguimiento de EPM y de la Superintendencia de Industria y Comercio (SIC). A principios de la década del 2000 la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, en su Escuela de Construcción, a través de la asignatura elegible Ejecución y Diseño de Redes de Gas (hoy Construcción VI y Taller III), comenzó con esta metodología de evaluación basada en la ética recíproca entre docentes y estudiantes, manteniéndose hasta el día de hoy con las respectivas actualizaciones normativas y didácticas. Los egresados de programas como Construcción, Arquitectura e Ingeniería Civil que cursan esta asignatura quedan con las actitudes y los conocimientos que respaldan de manera idónea el Registro Único como diseñadores de redes de gas ante EPM y la SIC, al que aplican una vez les expiden su matrícula o registro profesional.

Como comentario final, anoto que he llevado esta metodología de evaluación a otras asignaturas con sus respectivas contextualizaciones, obteniendo resultados positivos adicionales en el comportamiento en el aula de clase, tales como el trabajo en equipo, la cultura de consultar el acervo normativo de la profesión para tomar decisiones (cosa bien escasa en el medio colombiano) y la actitud propositiva, alegre y de agradecimiento mutuo al concluir las actividades académicas. Así, al finalizar el semestre, la última sesión de las asignaturas se convierte en un acto de celebración entre todos los participantes.

Conclusión

Entender la educación como un acto de constante crecimiento y reciprocidad entre estudiantes-docentes-sociedad supone una actitud propositiva ante el

importante desafío de la evaluación, o si se quiere, trascender de la calificación numérica a la evaluación reflexiva y compleja nos pone en un escenario de consciencia de cómo desempeñamos nuestra profesión, y este desempeño nos incluye a todas las personas: docentes, estudiantes, funcionarios y sociedad civil. En tal sentido, la reflexión sobre la ética no debe descargarse exclusivamente en una asignatura, sino en todo el actuar pedagógico y didáctico de la formación, pues, volviendo al comienzo de este escrito, fueron las mujeres y los hombres que me dieron clases quienes, desde temáticas tanto técnicas y científicas como humanistas, me mostraron el compromiso que conlleva ser formado en la universidad para bien de una sociedad que espera lo mejor de nuestro desempeño.

Una evaluación integral debe estimular al educando a creer en sí mismo, en lo que ha aprendido y en lo que puede sacar de su interior para dar solución a determinados problemas. Pero también debe servir para reconocer limitaciones o vacíos técnicos y conceptuales, de tal manera que se genere una motivación por cualificarse en su quehacer académico y profesional. Así entonces, la evaluación debería ser un momento durante el cual convergen el gozo intelectual (Wagensberg, 2007) y el compromiso ético con la sociedad.

Referencias

- Aguilar, L. A. (2003). Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *Sinéctica*, (23). <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815908003.pdf>.
- Bedoya, C. M. (2016). *Mujer de oro*. Diké.
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima*. Tecnos.
- Cortina, A. (2010). *Ética y responsabilidad social en un mundo globalizado*. Conferencia dictada el 4 de junio de 2010. https://globalizacionydemocracia.udp.cl/wp-content/uploads/2014/03/ADELA_CORTINA_2010.pdf.
- Simondon, G. (2009). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. La Cebra y Cactus.
- Wagensberg, J. (2007). *El gozo intelectual. Teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza*. Tusquets.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

El amor es la más alta felicidad a que el hombre puede llegar

Aún no ha abierto la flor, solo suspira el viento

Formación y creación de conocimiento:

desafío ético y estético

Jennifer Andrea Zapata Valencia
Henry Horacio Chaves Parra
Román Eduardo Castañeda Sepúlveda

Jennifer Andrea Zapata Valencia (Colombia, 1985-v.)

Licenciada en Educación de la Universidad de Antioquia y Magíster en Ciencias del Instituto Tecnológico Metropolitano. Docente de cátedra de la Universidad Nacional de Colombia y profesional de la Dirección Académica de la Sede Medellín. Autora de algunos artículos.

Henry Horacio Chaves Parra (Colombia, 1967-v.)

Comunicador Social-Periodista, Especialista en Estudios Políticos y Magíster en Comunicaciones de la Universidad de Antioquia. Fue presidente de la junta directiva de Teleantioquia y gerente de Telemedellín, Gerente de Comunicaciones de la Gobernación de Antioquia y presidente de la junta directiva del Instituto de Cultura y Patrimonio de Antioquia. Actual coordinador de la Red Cultural de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín. Autor de algunos artículos y columnas periodísticas.

Román Eduardo Castañeda Sepúlveda (Colombia, 1956-v.)

Físico y Magíster en Física de la Universidad de Antioquia. Doctor en Ciencias Naturales de la Universidad Técnica de Berlín, Alemania. Profesor Titular de la Universidad Nacional de Colombia. Miembro de Número de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas Físicas y Naturales. Autor de un libro, varios capítulos y más de cien artículos. Acreedor de los premios Obra Integral de un Científico, de la Academia de Ciencias, y Una Vida Dedicada a la Investigación, de la Alcaldía de Medellín.



Resumen

En su temporada 2024-01, titulada “Aptitud es cuestión de Actitud”, la Cátedra Saberes con Sabor¹ abordó las brechas entre el conocimiento científico y los valores que compartimos como sociedad. ¿Le corresponde a la universidad responsabilizarse de lo que debe aprenderse pero no puede enseñarse? fue la pregunta motivadora de las ocho sesiones. En este artículo, los realizadores de la Cátedra discuten el hilo conductor de la temporada, citando las intervenciones de varios invitados. Se subraya el principal reto vigente de la educación superior, no cumplido aún cabalmente, de prodigar una formación integral, cuya prioridad gravite alrededor del ejercicio ciudadano, de modo que el desempeño profesional no sea un fin en sí mismo, sino uno de los medios para contribuir al bienestar de la sociedad.

Palabras clave

Cultura, ética, formación, *paideia*, sociedad, virtud

¹Espacio académico institucional impartido en la Sede Medellín de la Universidad Nacional de Colombia.

Con la convicción de que hay asuntos que deben aprenderse, pero que pareciera que no se pueden enseñar, sobre todo en el ámbito universitario, la Cátedra Saberes con Sabor, que ronda por los seis años en la Sede Medellín de la Universidad Nacional de Colombia, dedicó el primer ciclo del 2024, titulado “Aptitud es cuestión de Actitud”, a analizar las brechas entre los conocimientos de carácter científico y el conjunto de valores que compartimos como sociedad. Más allá del aparente juego de palabras del título, la intención apuntó al abordaje del asunto desde diversas aristas, con la intención clara de proponer diálogos y reflexiones sobre la educación con perspectivas y posibilidades amplias y diversas, que atendieran tanto la mirada pedagógica desde las disciplinas, el currículo universitario, como la formación integral de sensibilidades, actitudes y valores, baterías esenciales para la vida en sociedad en clave de ética y con sentido estético.

Lo que subyace en el planteamiento es el reconocimiento de un reto profundo: la búsqueda del equilibrio entre el proyecto personal, sustentado en el desarrollo profesional, y el bienestar social, enraizado en el compromiso de la comunidad universitaria con el entorno; tanto más si se piensa y se desarrolla desde el espectro de la universidad pública, rectora de los procesos de educación en la nación sobre el principio expreso de formación integral.

Orientar la reflexión en ese sentido obliga a cuestionarse el modelo de éxito sobre el que está construido nuestro imaginario. Parte de nuestro bagaje está sustentado en la productividad intelectual como factor de éxito y como aporte al patrimonio intelectual de la sociedad. Sin embargo, con frecuencia la noción de éxito está más ligada a los logros o beneficios económicos que a las satisfacciones o reconocimientos académicos.

Aparece entonces la necesidad de afianzar la formación en actitudes y valores, y de asegurar su apropiación en el perfil de capacidades profesionales para garantizar un ejercicio profesional eficiente en el que el desarrollo de

los saberes disciplinares se conjugue con una dimensión social ética acorde con las necesidades del momento y del entorno. Ese proceso invita a revisar el papel de las instituciones académicas, su desafío de replantear los métodos docentes para ampliar las dimensiones de la formación, más allá de lo técnico y disciplinar, de modo que se puedan abordar con solvencia las realidades actuales y los retos de la multiculturalidad que hoy reconocemos, valoramos y dimensionamos.

La universidad como espacio físico y mental

Preguntarse por el equilibrio entre lo que se enseña y lo que la sociedad requiere es cuestionar el papel de la universidad en la preparación de profesionales idóneos que se desempeñen como buenos ciudadanos. “El concepto de ciudadanía es central”, señalaba la filósofa Adela Cortina en el número 63 de esta *Revista de Extensión Cultural*, y explicaba que

es un concepto que tiene muchos lados; y las universidades tienen que trabajar mucho en la formación de ciudadanos, como hace la Universidad Nacional. Si cada uno trabaja día a día desde su esfera, como ratoncitos de campo, se puede conseguir cambiar las cosas.

Otro filósofo español, Joan-Carles Mèlich (2002), cree que “no hay educación sin ética. Aquello que distingue la educación del adoctrinamiento es precisamente que la primera tiene ineludiblemente un componente ético”. En su *Filosofía de la finitud*, añade que la educación no ocurre en un laboratorio, sino que se desarrolla en un contexto de tiempo, modo y lugar (p. 51). Precisamente, ese soporte sustenta la inquietud de la cátedra: la pregunta por la formación integral para las necesidades de nuestra sociedad, aquí y ahora.

Bernardo Toro, en la sesión de Saberes con Sabor del 22 de mayo de 2024, dijo que “el sistema educativo es una invención, una creación de la sociedad [...] sobre todo de la modernidad [...]. Pero miren lo siguiente: hay tantos sistemas educativos como sociedades y no es posible para una sociedad enseñar todo lo que

sabe”. Según su sentir, uno de los mayores desafíos actuales es “formar profesionales que lo entiendan, para que construyan, en sus espacios de acción, una coherencia en las rutinas y una coherencia ética”. Y se pregunta: “¿Qué es la ética?”, y responde con una mirada pragmática, que trasciende la mirada filosófica y discursiva, para instalarse en lo cotidiano: “la ética está compuesta por los criterios que nos permiten tomar decisiones; o sea, la ética se hizo para tomar decisiones. Entonces, la pregunta es ¿cómo guiar nuestras decisiones?”, y lo puntualiza en dirección a la ética ciudadana:

Hoy hay un criterio de ética que es el siguiente: no importa lo que usted haga, no importa lo que usted piense; si lo que usted hace, dice y piensa está orientado a hacer posible la vida digna de la gente y a cuidar el planeta, su acción es ética.

En ese mismo contexto, Victoria Camps (2003) insiste en que “la ética que hoy necesitamos para el ciudadano, para el sujeto democrático, es una ética que nos lleva necesariamente a pensar en la educación” (p. 11). Esto nos obliga a preguntarnos: ¿cuál es la educación que necesitamos? y ¿cuál es la formación que estamos ofreciendo? Hay que abrir el compás a la dimensión de los entornos y los contextos educativos, de los espacios pedagógicos en una época hiperconectada, cargada de redes y de multiculturalidad, en la que verificamos una confluencia de saberes y conocimientos estructurados. Un mundo en el que es preciso entender que la escuela y la universidad son más que el espacio físico que ocupan, pues también son los lugares mentales que propician, las realidades que confrontan y las creencias que profesan.

¿Educar para qué?

“La educación existe por una sola razón: porque el conocimiento no es natural para el ser humano”, dice Bernardo Toro, e insiste: “Lo que es natural es la tendencia a conocer. Pero todo lo que somos, la lengua que hablamos, la forma como hablamos, como muevo las manos, como me visto, cómo hago el amor [...] todo

es aprendido”. Pedro Ortega Ruiz (2018), exdirector de la Red Internacional de Pedagogía de la Alteridad, precisa: “La acción educativa se sostiene en función de que asume que algo es éticamente deseable, que merece ser enseñado y aprendido” (p. 32), “porque no es posible enseñarle a un niño ni a un joven todo lo que la sociedad sabe”, puntualiza Bernardo Toro, y añade:

Imagínese lo que saben cincuenta millones de colombianos en conocimientos, en prácticas, en tradiciones, en ritos y en mitos [...], todo eso no se puede pasar a la siguiente generación. Viene la decisión que a todos los países les toca hacer: de todo lo que sabe Colombia [...]. ¿Qué es lo que vamos a enseñar a la siguiente generación para los próximos veinte años de vida?

Un riesgo ineludible atañe al seguimiento y la verificación de esas decisiones, debido a la incertidumbre inmediata de los procesos educativos y culturales. Por eso, Bernardo Toro insiste que, en educación, es muy importante tomar buenas decisiones;

que los adultos nos pongamos de acuerdo entre todos en qué es lo que queremos que nuestros jóvenes aprendan y nuestros niños aprendan. Entonces, cuando ese diálogo entre el presente y el futuro es fluido, la educación responde a la esperanza de los muchachos.

Jóvenes que son distintos de sus padres y de sus educadores, a quienes les corresponde habitar un mundo diferente, una época globalizada, empleando otros instrumentos, distintas capacidades y habilidades, pero también otros ritmos y otras preguntas centradas con frecuencia en el éxito personal; como lo señaló en la misma Cátedra, el 22 de mayo de 2024, el profesor Juan Carlos Ochoa, director académico de la Universidad Nacional de Colombia en Medellín: “Entonces, yo soy exitoso de acuerdo al número de *likes* que tenga, y eso no se coteja absolutamente con nada, sino que simplemente estoy recibiendo y recibiendo y a partir de ahí construyo mi idea y mi imagen exitosa”.

Tal noción de éxito, sustentada en la imagen, es posible por el impacto, la conectividad y la globalización de las redes sociales, que provee a las nuevas generaciones de herramientas y oportunidades novedosas; por ejemplo, que una persona viva en un país y trabaje para una compañía radicada en otro. El profesor Ochoa hace hincapié en que, en esos casos, uno no puede impregnarse de la cultura del otro país, porque se sigue viviendo en su entorno y por ende en su propia cultura, aunque, “de todas maneras, el sentido de reciprocidad implica reconocer nuestras responsabilidades hacia los demás y hacia la sociedad en general”, advierte. Esto significa que

debemos entender que nuestro éxito individual tiene necesariamente que ver con el bienestar de los demás y, obviamente, con el entorno en el que estamos viviendo. Hay que recordar que para lograr el éxito se necesitan dos entidades: el individuo y otro individuo, la sociedad, que finalmente va a decidir y va a reconocer si esa actuación es exitosa o es catastrófica;

y concluye diciendo que “la dimensión ética de las profesiones está en su beneficio social”.

Una universidad que conversa con la sociedad

Es evidente que la universidad no tiene las capacidades para resolver todos los problemas estratégicos del país, pero, sin duda, parte de su responsabilidad es procurar entender y ofrecer alternativas de respuesta. No renunciar a conocer, investigar y proponer. Seguramente, implica también una selección juiciosa de las preguntas para establecer alternativas de respuesta. Una decisión que, según Bernardo Toro, pasa por el compromiso de definir qué es lo que vamos a legar, qué vamos a enseñar. Una responsabilidad que, al igual que la calidad de la educación, no puede estar en manos o en el ámbito de decisión de los estudiantes, sino que corresponde a los adultos, y especialmente a los adultos considerados líderes.

Cabe aclarar que, cuando creemos que una decisión le corresponde a la sociedad, entendemos que tampoco

es un asunto solo de los profesores universitarios, del establecimiento o de la universidad como cuerpo colegiado, pues el conocimiento tiene diversas dimensiones y no todo lo que las nuevas generaciones necesitan saber está en los libros o en los saberes disciplinares. La profesora Jimena Puyo, invitada a la Cátedra del 8 de mayo de 2024, hace énfasis en que

el mejor conocimiento disponible se nutre de las ciencias occidentales [...] y también de los conocimientos contextuales, tradicionales, locales. Conocimientos que suelen atribuirse a las comunidades étnicas, pero que no se limita a ellas, dado que hay un gran acervo de conocimiento en comunidades rurales, campesinas, en general en las comunidades que habitan los distintos territorios.

Frente a esa pluralidad de saberes, aclara Jimena Puyo que

es trascendental que todos vinculemos a nuestro quehacer diario ese enfoque complementario que nos permita reconocer el conocimiento, que nos pueda ayudar a resolver los desafíos sociales, cualquiera que sean, desde una óptica mucho más comprensiva, desde una óptica que permite enriquecer el conocimiento, entender los contextos de una forma más adecuada, hacer un intercambio de saberes asertivo y enriquecer, finalmente, las acciones desde diferentes ámbitos, sean académicos, productivos o empresariales.

Como la conocemos, la formación académica es relativamente nueva. El afán por la especialización, la subespecialización y, en algunos casos, la hiperespecialización, corresponde a una tendencia moderna. Sin embargo, parece haber un nuevo interés por regresar a los aprendizajes de la vida, que son más integrales. Una tendencia que implica el reconocimiento y la valoración de otros saberes y de aprendizajes previos a la educación formal, para prevenir que ocurra que “un artesano termine matriculándose en cualquier lugar de educación formal que ofrezca una técnica [...] sabiendo más que el propio profesor, con el fin de tener un certificado del saber que ya tiene”, advierte Jimena

Puyo, porque tenemos “un sistema que remunera con base en los niveles de formación; y muchas veces, un artesano puede que apenas tenga bachillerato [...] y quede rezagado en el mundo laboral, en el reconocimiento a su saber”.

Entonces, además de la dimensión académica, valiosa e indispensable en muchos campos del conocimiento, se debe considerar una variada gama de formas de aprendizaje como resultado de las interrelaciones de una sociedad plural y compleja. Jimena Puyo explica que ese proceso

se denomina aprendizajes a lo largo de la vida y puede darse a través de diferentes formas [...] de trasmisión de saberes, como la autodidacta, la empírica y, volviendo al sector cultural, hay un montón de ocupaciones: el tramoyista, el escenógrafo, quien normalmente es una persona experta, que transmite ese saber a otros.

Conocimientos que se trasfieren dialogando, no necesariamente en el ambiente del aula, cuya apropiación no se entiende como una etapa de formación, sino como una actitud de aprendizaje permanente en el curso de vida. Una realidad a la que no puede ser ajena la Universidad, más aún porque sus estudiantes provienen de distintos lugares del país, de distintas etnias y de diversas culturas, con conocimientos e intereses distintos.

Jimena Puyo señala que

la preocupación actual de las universidades es brindar una formación más integral, entendiendo que eso cuenta muchísimo en el mundo laboral [...] porque el profesional se enfrenta a un montón de desafíos que pasan más por [...] habilidades blandas que llaman [...] trabajo en equipo, solidaridad y prelación del bien común. [...] De alguna manera, la educación y la cultura deben ir de la mano; la cultura como una vía que, de forma permanente, alimenta el ámbito de la educación. Es la cultura la que se pregunta para qué educamos a los jóvenes, cómo los educamos, qué tipo de profesionales queremos sacar.

Esta mirada distinta del proceso de enseñanza-aprendizaje requiere también una actitud diferente por parte de los profesores, un replanteamiento de su papel en procura de equilibrar los saberes de cada disciplina con los demás conocimientos. Para ello, es fundamental, como punto de partida, el reconocimiento de esos otros saberes y la aceptación del valor que tienen en lo cotidiano. El profesor debe inspirar, pero también debe dejarse tocar por los otros, entendiendo que, si el proceso de la educación cambia, su rol no puede permanecer inmutable. El profesor, nos recuerda Jimena Puyo,

no es solo transmisor de conocimientos duros, sino que es un guía, un orientador. Un foco de inspiración, un referente que debe llamar a los estudiantes a hacerse más preguntas, a generar más diálogos, más intercambios [...] su papel es cada vez más difícil, porque convive con más dimensiones del conocimiento y del aprendizaje con las que convivimos todos, todo el tiempo.

Y cuando decimos todo el tiempo significa que aprendemos antes, durante y después de nuestro paso por la universidad. Estamos siempre bajo la influencia de múltiples canales de aprendizaje que han desafiado el papel del profesor que conocemos.

El profesor solía ser la fuente primaria de información y al mismo tiempo el referente profesional. Sin embargo, internet y sus motores de búsqueda lo han desplazado de esa función, con claras ventajas en la democratización del conocimiento, pero inmensos riesgos sobre la confiabilidad de la información y de generación de prejuicios, “imaginarios-topo” que minan los fines superiores de la sociedad y la cultura. Hoy en día, el papel del profesor tiene que ver más con enseñar a usar el conocimiento, formar el criterio, animar el debate, tanto sobre los contenidos como sobre los imaginarios que esos contenidos estimulan, y fomentar las inquietudes en la construcción de aprendizajes. El docente se vuelve fundamental como acompañante del proceso de aprendizaje, fortaleciendo la inquietud del estudiante por forjar un conocimiento propio

a través de las habilidades blandas y mediante actividades en las que la valoración ética se vuelve guía esencial en el universo creciente de imaginarios.

***Paideia* como sistema de ideas, principios, convicciones y creencias**

Crítico de la educación tradicional, Estanislao Zuleta (1995) sostiene que “en la educación existe una gran incomunicación. Yo tengo que llegar a saber algo, pero ese ‘algo’ es el resultado de un proceso que no se me enseña. Saber significa entonces simplemente repetir”. El pensador colombiano es todavía más contundente: “La educación y los maestros nos hicieron un mal favor: nos ahorraron la angustia de pensar” (p. 22) y ciertamente pensar se convierte muchas veces en un reto, en tanto se desafía el conocimiento y, con frecuencia, a sus transmisores.

Se hace inaplazable idear un modelo de educación que supere la transmisión de conocimientos motivada por la preparación para el desempeño laboral. Una mirada distinta, orientada hacia la formación para la ciudadanía, la convivencia y la inserción en las diferentes esferas institucionales. Y en esa lógica, la educación debe motivar la reflexión permanente y la actitud de discernir entre lo que está bien y lo que está mal; debe fomentar el pensamiento tanto crítico como estratégico, forjar el criterio y entrenar la sensibilidad en clave de responsabilidad sobre los compromisos inmediatos y las consecuencias futuras.

“Una democracia es una sociedad donde todos nos estamos educando permanentemente unos a otros”, dijo Fernando Savater en Medellín, hace un par de décadas. Explicó que aprendimos de los griegos que la democracia necesita de la *paideia* porque

democracia y educación son inseparables, pero también son tareas que no terminan en un momento determinado. Se educa, por supuesto, en las escuelas, los institutos y las universidades, pero también en las familias, y tienen que educar los medios de comunicación, los artistas y los literatos, los directores de

cine; también tienen que educar los políticos con su propio ejemplo, aunque a veces den ejemplos educativos a contrario, como dirían los clásicos (Savater, 2003, pp. 39-40).

La *paideia*, vital en la Grecia antigua, gravita en los elementos de la formación que le permiten al individuo ser una persona apta para ejercer sus deberes cívicos. Se trata de la transmisión de valores (saber ser) y la transmisión de saberes técnicos (saber hacer). A ese mismo concepto se refiere Victoria Camps (2003b), al reconocer que hoy “casi todo nos lleva al tema de la educación”, y deberíamos recuperar “la conexión de la ética con la virtud y con la *paideia*, con la educación [...] una forma de entender la virtud, la ética y la educación” (p. 37).

Por su parte, el profesor Juan Carlos Ochoa Botero dice que

en la virtud se debe, ante todo, educar en el hábito, en el bien hacer, que verdaderamente es lo que lleva al éxito. Y ese éxito lo reconoce la sociedad. Muchas veces les digo a mis estudiantes que uno no debe estudiar para conseguir algo, y eso lo recuerdo de mi profesor de filosofía de bachillerato que nos decía, “pues si van a estudiar para tener plata están perdiendo el tiempo”. Un profesional exitoso, y llamo profesional exitoso al profesional virtuoso, no solamente al que tiene conocimientos y es capaz de aplicarlos y resolver problemas industriales o de servicios de una manera efectiva y eficaz, sino a aquel profesional al que la sociedad le reconoce su calidad. Eso ya lo hace exitoso y, con seguridad, detrás viene la plata.

Es al oro de la virtud al que sigue la plata del bienestar, un orden que no parece poder invertirse.

Las virtudes y los valores a los que se refiere el profesor Ochoa hacen parte de los hábitos de una sociedad. Por eso, insiste en que el hábito debe ser parte fundamental del proceso de formación:

Nos da mucha dificultad entender qué es formación integral, pero, por ejemplo, estoy formando inte-

gralmente cuando tengo una galería de arte permanentemente dispuesta y los estudiantes crean el hábito de ingresar a ella para desarrollar una apreciación estética diferente a la que han venido elaborando en su trayectoria profesional, su historia de vida. Son esas formas de educar desde la cotidianidad, desde las cosas, digamos diferentes, que se pueden hacer en una universidad o en un colegio.

Para los griegos, el proceso de formación de los futuros ciudadanos, la *paideia*, era un proceso largo, de adquisición de conocimientos y de entrenamiento en actitudes. Pensaban que sin educación no hay cultura y sin cultura no es posible el ejercicio de la ciudadanía. Por eso, se procuraba una formación completa, integral, de la persona. Un proceso enfocado al mismo tiempo en el desarrollo intelectual, moral, físico, e incluso estético. Semejante modelo de educación se cimienta en el desarrollo ético y moral. Para los griegos era fundamental inculcar valores como la justicia, la valentía, la moderación, la lealtad y el respeto a los demás; virtudes cardinales que son las columnas del espíritu mismo. Cuando se piensa en recuperar ese modelo de educación, lo que se nos propone es rescatar el cultivo de la razón, el fomento del análisis, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y estratégico, el entrenamiento de la sensibilidad. Además, implica una motivación permanente a participar de lo público y desarrollar destrezas que le permitan al ciudadano asumir responsabilidades. Un modelo que pretende formar ciudadanos capaces de defender y sustentar su cultura con valores éticos y estéticos; un proceso que no termina nunca, que siempre está en construcción y que tiene una relación permanente con el hacer.

Bernardo Toro dice que para saber cuáles son los valores con que se están formando a los niños y los jóvenes no hay que recurrir a los manuales ni a lo que declaran las instituciones: “Mire la rutina de la escuela. Con esas rutinas están formando a sus hijos. Las rutinas [...] son las que forman nuestro comportamiento y nuestros valores”. Y continúa:

Una sociedad es coherente éticamente cuando todas las rutinas, los espacios de socialización donde ocurren las rutinas, tienen el mismo proyecto ético; pero cuando hay diferentes proyectos éticos viene la dualidad moral. Voy a poner un ejemplo, el de siempre, porque es muy obvio: en tercer grado a los niños les enseñan competencias ciudadanas, que todos somos iguales, y les leen el artículo de la Constitución. El niño va a la casa y la mamá le pregunta: “hijo, ¿qué te enseñaron?”, “Ay, mamá, que todos somos iguales”. Al rato el niño le dice a la mamá: “invité a Luisito a jugar fútbol a la casa”, y la mamá le dice: “aquí no entran negros”. En ese momento el niño descubre la dualidad moral: que Luisito puede ser su amigo en la escuela, pero que ni siquiera lo puede nombrar en la casa. Pues eso pasa, entonces hay un modelo ético en la Iglesia y un modelo ético en el trabajo. Entonces viene la dispersión y la ambigüedad moral, porque no compartimos como sociedad el mismo proyecto ético.

En el mismo sentido, la profesora María Helena Vivas reflexionaba en la Cátedra del 6 de marzo de 2024 que

vale la pena tener un espacio dedicado a las reflexiones de naturaleza ética. Pero [...] la reflexión debe estar presente en todo, porque todo está dirigido a mejorar la vida de los seres humanos, [...] yo diría que en cualquier carrera hay que reflexionar, [...] eso debe estar presente en la vida del maestro y esa vida del maestro, ese currículo oculto es llevado al aula; esa reflexión a partir de los problemas o de las situaciones que nos planteamos diariamente como profesores en la interacción con los estudiantes. Además, está el testimonio o la vivencia del profesor en su vida cotidiana, como ejemplo que debería ser en sus interacciones con los estudiantes.

De nuevo, una imagen del profesor que inspira, no solo que transmite datos. Sin duda, un maestro que educa a partir de las reflexiones que propone, pero también de su comportamiento y de la manera de plantear los temas, abordar los contenidos y ponderar lo que es correcto, de acuerdo con la escala de valores de su comunidad.

Un mundo con necesidades diversas

Sería iluso pensar que las sociedades van a revertir sus procesos educativos y a reconfigurar sus modelos en búsqueda de un proceso más integral, parecido a la *paideia* de los griegos. Implicaría, como línea de base, la identificación de una escala de valores común, y, cuando menos, una propuesta ética compartida. Peor, la realidad es mucho más compleja, las necesidades de conocimiento son diversas y las motivaciones para acceder a él también.

Jimena Puyo reconoce que los jóvenes

muchas veces buscan una formación en competencias más rápida, más concreta, que los lleve a vincularse a algunos nichos productivos y de servicios del sector terciario, [...] y eso ha generado un montón de reflexiones en el sector académico de cómo adaptar esa oferta educativa.

Como es entendible, la universidad no puede desatender esa demanda, pero tampoco puede reducir su proceso de formación a la generación de competencias específicas sin mirar el entorno y sin fomentar la reflexión. Ese papel de la universidad es irrenunciable;

lo que hay que encontrar es ese punto medio o ese punto ideal donde los jóvenes descubran el valor diferencial en una formación académica que brinda una universidad, pero, al tiempo, puedan tener una mayor flexibilidad en las formas y rutas de aprendizaje de las carreras laborales, que son cambiantes en los tiempos que estamos viviendo,

dice Jimena Puyo.

Es un mundo que va cambiando, en el que surgen necesidades diversas para las que hay que construir respuestas. Necesidades del sector productivo, del sector de servicios, que como lo expresa Jimena Puyo, demandan

unas competencias distintas, flexibles, adaptables. Creo que lo que está ocurriendo es muy interesante,

hay que seguirle permanentemente la pista para saber cómo acomodar a las universidades en todo este cambio social mundial, porque no es un fenómeno de Colombia, sino del mundo entero, que sin duda impone unos desafíos muy interesantes.

Desafíos que deben enfrentarse con la capacidad de adecuar los currículos, pero también el tipo de oferta que las universidades les hacen al sector productivo y a la sociedad. Leer el entorno y ofrecer respuestas asertivas a las necesidades de formación sin abandonar la capacitación de los ciudadanos que el momento necesita. Jimena Puyo ve,

con mucha satisfacción, o esperanza, que las universidades cada vez se vinculan más a trabajos de consultoría para resolver, en la práctica, desafíos sociales que van nutriendo esos currículos y adaptando lo que les ofrecen a los estudiantes, porque la universidad, de forma directa, se mete a resolver problemas, a desarrollar proyectos; y es una forma también como puede ir vinculando rápidamente a los estudiantes en la práctica laboral [...]. Veo a la academia muy atenta y de alguna manera sacudiéndose mucho a todo nivel para poder entender y responder a los cambios que estamos viviendo.

Tejer en red a partir del diálogo de saberes

Esa relación renovada de la universidad con el entorno, esa conversación permanente con la sociedad implica un trabajo colaborativo, sustentado en el principio de la solidaridad, pero de una solidaridad resignificada, es decir, no se corresponde con el concepto de solidaridad del siglo XIX ni con el de la cooperación del siglo XX. Es un tipo de relacionamiento y trabajo conjunto que se parece más a un tejido en red, una construcción de valor a partir del trabajo colectivo.

Se trata de ir más allá del reconocimiento de otro tipo de saberes para tejer colectivamente una red que permita afrontar los desafíos, que suelen expresarse en los contextos locales, en ambientes cercanos, pero que se reflejan en la conexión global de manera irremediable. Jimena Puyo lo explica con un ejemplo concreto:

El cambio climático es tal vez el desafío más importante que enfrentamos como humanidad, es un problema global, pero se expresa de diferentes formas en los distintos territorios, afectando también a las poblaciones. Ese tipo de retos, los de la convivencia, la democracia, los grandes desafíos de nuestra sociedad, implican irremediablemente un trabajo en red y una mirada multidisciplinar.

Una manera diferente de afrontar los desafíos en la que los conocimientos diversos tienen voz, y que, como señala Puyo, implican diálogos que antes

eran improbables entre la ciencia y los conocimientos tradicionales, porque estamos entendiendo que para enfrentar, por ejemplo, el cambio climático, hoy estamos reivindicando una metodología de abordaje de los desafíos sociales como la solución basada en la naturaleza, y que se ha ido desarrollando de manera paralela, o, diríamos, con otro enfoque, que son las soluciones basadas en las comunidades. Entonces, de alguna manera esas soluciones basadas en la naturaleza, que son aquellas, como su nombre lo indica, basadas en esa capacidad que tienen los ecosistemas y los distintos elementos y recursos de la naturaleza para generar efectos muy relevantes para los desafíos que tenemos, vienen de alguna manera a reivindicar y a poner en valor esos conocimientos específicos, tradicionales, ancestrales de las comunidades en los territorios que han tenido un contacto directo con esos elementos de la naturaleza desde que existen, y que hoy empiezan a reivindicarse, pero a estar también de la mano y a nutrirse y enriquecerse con lo que puede ofrecer la ciencia, y con unas posibilidades de replicarse en otros lugares, de sistematizarse, de mejorarse, de aplicarse de forma diferencial.

Una suma potente de conocimientos para enfrentar de manera más efectiva los desafíos urgentes. Un trabajo en red para encarar esos retos con el aporte de las comunidades locales, la academia, el sector productivo, la sociedad civil y el Estado, fomentando un tejido social capaz de alcanzar metas efectivas. Conocimientos que se complementan y entretienen a partir del diálogo y la construcción colectiva, a partir del reconocimiento de la diversidad, aún dentro de las

propias universidades en las que conviven estudiantes de diferentes clases sociales, géneros y creencias, comunidades indígenas, comunidades afro, personas que provienen de diferentes regiones y diversas culturas, porque debemos reconocer que no somos un país homogéneo, sino multicultural, heterogéneo, rico y diverso.

Una mirada que, inevitablemente, parte de la necesidad de superar un modelo sustentado en un sistema que ya no es pertinente porque no refleja el modelo de sociedad actual. Con su formación en derecho y en filosofía política, Jimena Puyo nos recuerda que el sistema de derechos al que nos adherimos en Occidente se basa en un

modelo ciudadano capacitado y facultado para ejercer derechos y obligaciones, para ejercer facultades ciudadanas, que tiene las siguientes tres características: hombre, blanco, heterosexual. Todo lo que estuviera por fuera de esas tres características era marginado, aislado, asimilado, discriminado o excluido. Sí, y ahí es cuando comprendemos por qué ese concepto de ciudadanía, entendida como derechos comunes, se empieza a transformar hacia un concepto de ciudadanía diferenciada; como también la educación y la cultura, que cumplieron un papel fundamental, homogeneizador y unificador al momento de constituir nuestros Estados-nación, al momento de la independencia en el caso de Colombia. Necesitábamos pegarnos como nación y definir nuestra colombianidad y demás. Ahí es donde la educación y la cultura están al servicio de ese proyecto, digamos, político de nación. Pero hoy, al contrario, la educación y la cultura cumplen una función diferenciadora de pluralizar, de democratizar, de reconocer la diversidad cultural.

Podremos decir entonces que se configura un nuevo concepto de ciudadanía que permea todas las estructuras sociales y políticas y que implica una reivindicación de grupos poblacionales minoritarios, justamente aquellos que no encajan con el concepto de ciudadanía. Es el caso de las mujeres, algunas comunidades religiosas, comunidades étnicas, comunidades LGTBI y otras más.

La superación de un sistema que

empezó relegando a todo el que no encajara con ese parámetro de hombre blanco heterosexual y que se ha ido transformando de forma muy necesaria en un proceso de acomodación, reconocimiento y reivindicación en desarrollo. Ahí es donde empiezan a surgir en el mundo entero, y en nuestro país, todas las políticas de multiculturalismo, de reconocimiento, de identidad y de diversidad cultural. Es que fíjense que todo ese reconocimiento a nuestra diversidad cultural empieza solo en la Constitución del 91, que tiene como pilar precisamente esa diversidad cultural y la participación. Es algo muy nuevo. Quizá todos esperábamos que esos cambios se dieran más rápido y que ya no hubiera comentarios públicos tan dañinos y discriminatorios,

dice Jimena Puyo.

Un nuevo concepto de ciudadanía obliga una mirada distinta desde la educación y desde las instituciones, que rompa con la frecuente aproximación de la universidad a la sociedad desde una postura arrogante, haciéndole saber que se tiene como objeto de estudio, o, peor aún, con el sentido misionero de quien aporta soluciones infalibles a sus problemas. El nuevo concepto de ciudadanía implica una actitud diferente, basada en el respeto y el reconocimiento del otro como un par, como coautor en la conversación.

La búsqueda del bienestar común: la conclusión deseada

Una universidad más conectada con los territorios, respetuosa de otros saberes y consciente del equilibrio necesario entre la formación del ser y la formación para el hacer, necesariamente es una institución que se ocupa de buscar el bienestar común, de ayudar a mejorar la vida cotidiana en el entorno.

Ese es el escenario de la consciencia y el reconocimiento. La profesora Elvia María González, invitada a la Cátedra de Saberes con Sabor del 5 de junio, para el cierre del primer ciclo del 2024, anotaba que es muy importante

no solamente saber algo o saber hacer algo, sino saber que sabemos hacer algo. Es el sentido de esas reflexiones que nos atraviesa más que los contenidos propiamente dichos, porque la ciencia está en la red y los conocimientos están en la nube; pero el asunto es saber resolver los problemas, saber qué hacemos con el conocimiento y con los problemas que tenemos en nuestro trabajo y en nuestra vida. Entonces, esa actitud que tenemos frente al conocimiento, que yo creo que es un asunto de pasión, de deseo, de saber y lo que a nosotros como universidades públicas nos caracteriza, que es estar comprometidos con la justicia social, es un asunto que llevamos por dentro y que lo podemos comunicar y que obviamente se debe basar en evidencias y en conocimientos ciertos, pero que ese deseo y esa pasión, esa actitud que tenemos frente al conocimiento y a la vida, frente a los problemas sociales para poder ayudar a resolverlos, me parece a mí trascendental desearlo, hacerlo, tener acción, y tener esa actitud frente a la vida es lo que hace la diferencia grande entre los profesionales, inclusive entre las universidades públicas, para poder contribuir a un mejor vivir, a un buen vivir entre las comunidades a las que pertenecemos.

Una manera diferente de concebir el papel de la educación y su relación con la comunidad.

Monica Reinartz Estrada, invitada a la misma Cátedra, enfatiza que el conocimiento de la vida también tiene que ver con lo disciplinar, lo técnico y lo científico. Por eso, argumenta, debemos preguntarnos “qué hacer con ese conocimiento”, y reconoce, “viene a mi mente la idea de servirle a la comunidad, sea académica o extraacadémica, buscar la forma de resolver unos problemas pertinentemente y con un compromiso de responsabilidad social, ética y estética, por supuesto”. La profesora Reinartz insiste en que ese conocimiento debe ser disfrutado, que el proceso de aprender debe dar lugar al goce.

Es una opción muy interesante y además de ser interesante es altamente contagiosa. Y viene a mi memoria una anécdota de Borges, que es uno de mis favoritos: allá en el 85, en la Universidad de Córdoba,

Argentina, lo entrevistaron y él tenía fama de ser un excelente profesor de literatura inglesa. La pregunta fue: “¿Cómo hace para enseñar literatura inglesa?”. Y dijo: “No, es que yo no enseño literatura inglesa, yo contagio el amor por la literatura en inglés”. Entonces esa dimensión del placer, de la pasión, debe estar incluida, es decir, eso se puede contagiar. Y si estás pleno de esa sensación y esa emoción con tu saber y que, por supuesto, es perfectible, seguramente se van a lograr hacer aportes muy interesantes a la sociedad o a la comunidad, y otros, más atrevidos, hablan de “a la humanidad”. Yo creo que sí. Es decir, esas dimensiones también son posibles de abordar no solo en lo individual, sino totalmente en lo colectivo.

Ambas profesoras se refieren al proceso de aprendizaje como un lugar para la pasión, el deseo y el disfrute, que no son propiamente las referencias más comunes en el contexto pedagógico. En eso también insistía Estanislao Zuleta (1995), para quien “enseñar es incitar a amar lo que uno desea. Todo lo demás son catálogos, enseñanzas huecas, datos de profesores” (p. 114).

Si se puede enseñar a amar lo que se desea, la figura del profesor cada vez se hace más clara como inspirador. Pero más que un asunto de generación espontánea es un tema que debe planearse y hacerse consciente, incluirse como parte de los elementos transversales al currículo. “Uno de los asuntos que deben transversalizar las ciencias es la apuesta ética y estética”, dice la profesora Elvia González, y explica que, si

uno quiere ser un científico o un investigador, alguien que proponga algo nuevo en las artes o en la técnica, uno debe tener sensibilidad, capacidad para ver lo diferente donde el mundo lo ve todo igual y ahí hay un momento de creación. O sea, la creatividad se enseña, la sensibilidad se enseña, la ética se enseña, yo creo que sí; pero todo es una visión holística de este tipo de discurso que nosotros enseñamos. Y ese tipo de discursos sí tienen que ayudar a los procesos sociales.

Una mirada que implica un proceso de formación singular, que parte de las características propias,

pero que a la vez conforma una comunidad, dada la satisfacción de pertenecer a un grupo, de construir con él, cooperar con otras personas y procurar el bienestar de esa comunidad. Una relación de enseñanza-aprendizaje que no separa lo emocional de lo intelectual, que valora “la emoción como un motor, incluso de lo racional”, dice la profesora Monica Reinartz, quien añade que debe ser posible hablar de las emociones:

Puede haber pereza, tedio en una clase, es que esos también son sentimientos o sensaciones o emociones, y de eso también se aprende. Cuando hablo de emociones, no necesariamente todas tienen que ser positivas y amorosas, pero sí tienen que dárseles una dimensión desde el autoconocimiento. Es que esa dupla profesor estudiante, y yo diría más bien una triplete profesor, estudiante y aula, lo que pasa dentro del aula más allá de cuatro paredes, esa aula extendida donde incluimos lo estético, lo sociopolítico, lo humano, todo ese paquete de cositas que traemos todos, que es muy difícil dejar fuera del aula y que en ciertos momentos aparece, pues es parte del aprendizaje.

Como es lógico, los ajustes curriculares, sobre todo aquellos que se consideran transversales al currículo, deben incluir temas que antes no existían en la conversación pública y sobre los cuales no solo hay que hablar, sino que son susceptibles de enseñar, temas como los asuntos de género, el cambio climático y el medioambiente, la sostenibilidad, la economía circular, el goce de derechos y muchos otros en los que cuentan no solo los contenidos, sino las formas, las actitudes, los comportamientos y las reflexiones.

“Tienen que aparecer nuevos conceptos, y eso es una prueba de la evolución de la educación y de la mirada que nosotros como seres humanos le damos a este ámbito tan importante”, anota la profesora Reinartz, y hace hincapié en que eso nos mueve a hablar de la esencia de lo que queremos. Una reflexión sobre lo que sucede en el proceso pedagógico que lleva a un concepto de rehumanización de la educación.

Entonces la experiencia o las vivencias que tenemos en el aula de clase y en esa relación académica o

educativa en la universidad, dentro del aula, fuera del aula, enseñando o aprendiendo ciencia, pero también esas otras cosas que de pronto te copian los estudiantes y que después, cuando te los encuentras, te dicen “ay, yo me acuerdo de tal cosa en una clase”, y de pronto ni siquiera fue del tema de clase, sino más bien una cuestión de actitud.

La profesora Elvia González advierte que se requiere un equilibrio entre los contenidos y las reflexiones éticas y de otra naturaleza, porque con frecuencia algunos profesores suelen ser muy bien calificados por los estudiantes en razón a su cercanía, pero en realidad no enseñan los saberes disciplinares que deberían. Insiste en que debe haber equilibrio “entre lo que aporta el profesor, con las didácticas, para lo que es muy importante la formación y el disfrute y los contenidos”.

Entre tanto, Monica Reinartz recaba en la necesidad de hacer del ejercicio pedagógico una búsqueda de la felicidad.

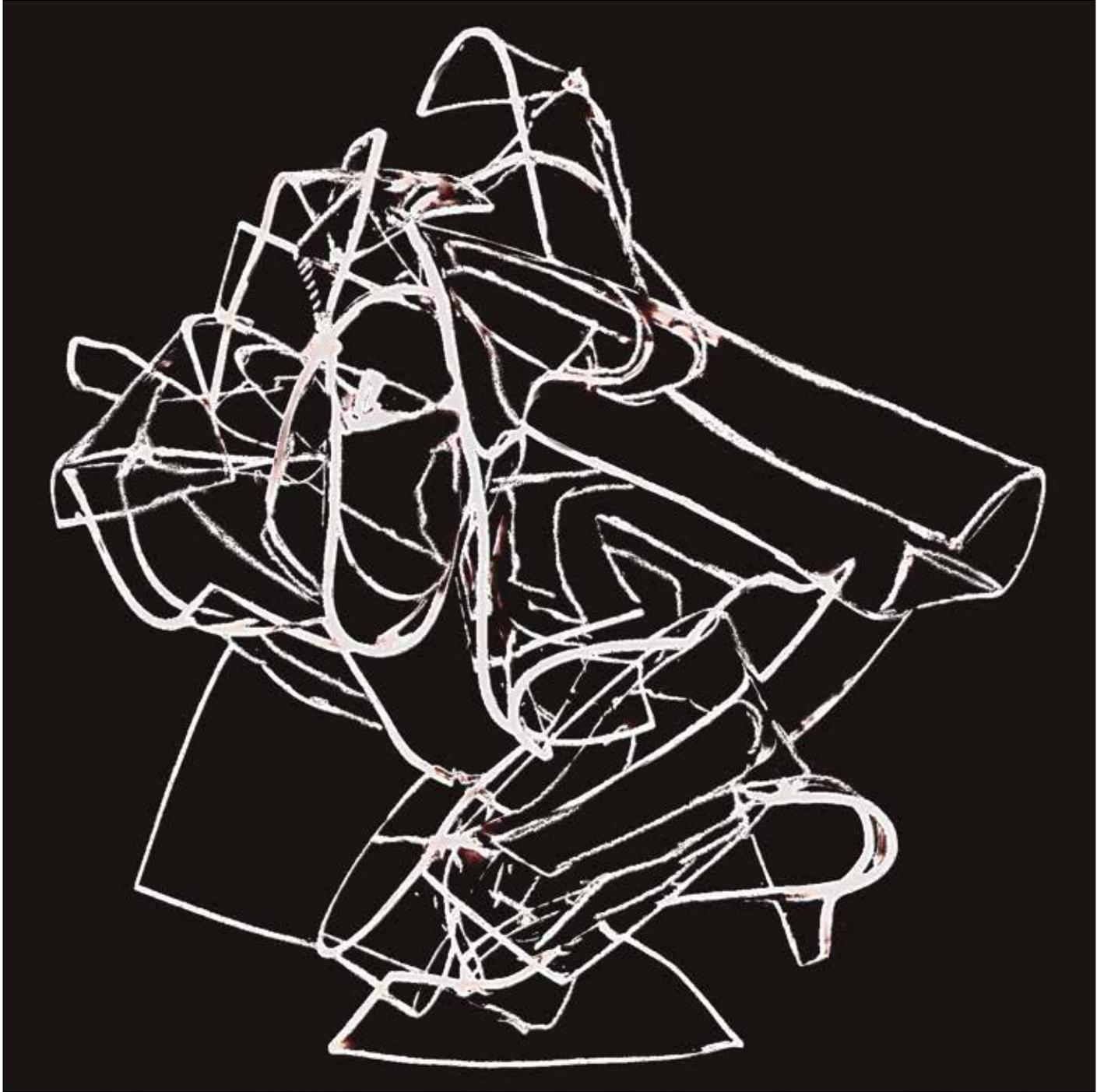
Nos cuesta mucho ser felices. Es muy bueno, mas no es un estado permanente. Me pregunto si no será más bien que el objetivo o la meta de uno, que ojalá la pueda compartir en algún momento, es la de ser consciente de quién soy y en algún momento de ser conscientes de quiénes somos. Y de pronto ese ser consciente puede llegar un día a ser un estado permanente de conciencia y ahí ya cabría la felicidad, el amor, etc.

Un proceso de educación basado en el amor, no romántico sino racional, de empatía y de encuentro con los demás, que necesariamente lleva a la búsqueda de soluciones para afrontar los problemas comunes, a la idea de un bienestar común. Monica Reinartz nos recuerda que Platón unía el concepto de amor con el de bondad, mientras que Sócrates decía que la emoción tendría que estar ligada a la verdad. Y cierra con una invitación a leer *El arte de amar*, del alemán Erich Fromm, quien dice que el amor es “una práctica de autoconocimiento y eso es el aprendizaje”. Una práctica, como creían los griegos, era la *paideia*,

una práctica de la educación y la política que sumara en la deliberación pública y democrática sin perder peso y respeto intelectual.

Referencias

- Camps, V. (2003a). El concepto del buen ciudadano. En *Ética y ciudadanía* (págs. 11-34). Corporación Ateneo Porfirio Barba Jacob.
- Camps, V. (2003b). La tríada educativa. En *Ética y ciudadanía* (págs. 35-58). Corporación Ateneo Porfirio Barba Jacob.
- Mèlich, J.-C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Herder.
- Ruiz, P. O. (2018). Ética y educación: una propuesta educativa. *Redipe*, 7(8), 30-45.
- Savater, F. (2003). *Ciudadanos para tiempos de dificultad*. Corporación Ateneo Porfirio Barba Jacob.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia, un campo de combate*. Corporación Tercer Milenio-Fundación Estanislao Zuleta.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

El hombre, en su esencia, no debe ser un esclavo de sí mismo ni de los otros, sino un amante

A veces me retardo lánguido, a veces me despierto y me desvivo en busca de mi fin

Desafíos éticos de la vida universitaria contemporánea

Miguel Ángel Ruíz García

(Colombia, 1965-v.)

Licenciado en Filosofía y Letras y Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana; Magíster en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Profesor Asociado de la Universidad Nacional de Colombia. Autor de varios libros, capítulos, ensayos y artículos. Coeditor de varios libros. Acreedor de varios reconocimientos y distinciones.



Resumen

Con base en mi experiencia docente de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, este ensayo sugiere algunas reflexiones sobre los desafíos éticos de la vida universitaria, en el contexto contemporáneo de la sociedad de la información orientada por el consumo. Es una suerte de invitación a conversar sobre el significado ético de las interacciones pedagógicas en las que se reparen los daños ocasionados por la creciente individualización institucionalizada, la indeterminación motivacional, así como las posibilidades que ofrecen las nuevas mediaciones tecnológicas en la formación de buenos profesionales para el ejercicio de la ciudadanía.

Palabras clave

Autorrealización, cooperación dialógica, ethos juvenil, sociedad de consumidores

La educación adoptó muchas formas en el pasado y llegó a ser capaz de adaptarse a las circunstancias cambiantes, estableciendo nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. Pero el presente cambio no es como los cambios del pasado. En ningún punto de inflexión de la historia humana los educadores se han enfrentado a un desafío estrictamente comparable con el que plantea el momento actual. Sencillamente, nunca hemos estado en una situación similar. Aún no hemos aprendido el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Ni tampoco el arte, inconcebiblemente difícil, de preparar a los seres humanos para esta vida (Bauman, 2011, p. 119).

Las condiciones de la vida humana en las sociedades capitalistas contemporáneas han cambiado. Los contenidos semánticos y los fines de la ética requieren ser revisados y evaluados. En el pasado, esta tarea la asumieron voces que cumplían el papel pedagógico de brindar orientaciones en el arte de conducirse en la vida reflexivamente. En la actualidad se ha vuelto difusa la respuesta a la pregunta de quién debe asumir esta tarea. Existen muchas agencias que suministran recetas de lo que es vivir bien, casi todas ellas al servicio del mercado. La *pausa moral* para examinar lo que es bueno, conveniente, oportuno y justo es tan necesaria hoy como en el pasado, especialmente en una era posparadigmática como la nuestra. En el sentido teórico, el propósito de la ética consiste en examinar el significado de las acciones humanas en situaciones determinadas. En el sentido práctico, es una manera de actuar y de vivir orientada por criterios, pautas, valores, principios, convicciones y expectativas, las cuales conforman el horizonte moral de una persona o institución para realizar sus fines.

El conocimiento, la información o la ilustración que una persona ha adquirido de la ética no garantiza que pueda obrar éticamente; tener conocimiento del bien o de la justicia no nos hace buenos. Según esto, puede descartarse que la ética en la vida universitaria consista solo en la lectura de libros sobre el tema o en adoctrinar sobre lo bueno y lo justo. Se trata más bien de examinar las maneras de interactuar, tratar a los demás,

comunicarse, tomar decisiones, fijarse propósitos. Mucho se ha hablado de la dimensión individual de la ética; sin embargo, en instituciones como la nuestra, de objetivos compartidos, el núcleo de la moral está constituido por las relaciones con los demás. La ética individual cumple un papel en las elecciones que una persona realiza en su libertad subjetiva; pero tratándose de una institución pública debe propenderse por una ética de las interacciones, negociada colegiadamente, que garantice el sentido intersubjetivo de la acción o, lo que es igual, el actuar conjunto.

En la medida que las dinámicas de la vida institucional en la Universidad Nacional de Colombia también están lubricadas por la interacción de sus miembros, que son *plurales* y *diversos*, las normas de acción y de comportamiento no deben depender del criterio e interés particular, sino de los fines generales, los cuales son el resultado de acuerdos y negociaciones de los mismos agentes. En una comunidad académica informada, ilustrada y democrática, lo razonable es reconocer un suelo común moral, o, en caso de considerarse problemático, participar, mediante buenas razones, en la redefinición de criterios de acción vinculantes o en la creación de significados compartidos. Lo fundamental de este suelo moral compartido es que sea reconocido como la eticidad institucional vinculante o la cultura de valores básicos reconocidos, previo o paralelo a la obligatoriedad jurídica o las normas positivas que rigen las políticas académicas y de su gestión administrativa. Para ilustrar esta eticidad, o este suelo moral compartido, podemos recordar algunos de los principios o valores expresados en el compromiso ético universitario.

La *solidaridad* es un concepto moral. Una institución puede funcionar si solamente cada uno de sus miembros realiza lo que le corresponde hacer dependiendo de su vinculación. Sin embargo, una disposición individualizada de sus integrantes podría representar una amenaza para la renovación y la proyección social. La solidaridad y el trabajo cooperativo compensan las deficiencias y limitaciones de las personas consideradas

individualmente (Sennett, 2012). Pero la solidaridad no es un valor jurídico, en el sentido de que a nadie se le puede obligar a ser solidario. La solidaridad es algo superior a la acción coordinada y mecánica. En la solidaridad, los miembros de una comunidad (familia, empresa, grupo, universidad, sociedad, Estado) cooperan en vistas del bien común que los enriquece individualmente. Este mismo ejercicio puede realizarse con los otros seis principios o valores del *Compromiso ético para la convivencia universitaria*,¹ los cuales habrá que explorar con mayor atención reflexiva, y que son: pertenencia, equidad, diálogo, responsabilidad, honestidad, solidaridad y respeto.

Para afrontar los desafíos educativos del presente, los miembros de la comunidad universitaria de la Universidad Nacional de Colombia necesitamos examinar y evaluar las prácticas, los hábitos y los comportamientos en cada uno de los tres objetivos misionales: docencia, investigación y extensión. Estos tres campos de acción configuran ámbitos de interacción social y comunicación mediados por el conocimiento, la deliberación dialógica, las relaciones pedagógicas con los estudiantes, la cooperación administrativa entre los empleados y la responsabilidad y solidaridad con la sociedad.

La formación de buenos profesionales

Cambiar la sociedad hacia algo mejor exige en realidad trabajar también desde la sociedad civil, exige convertir también a la sociedad en protagonista de su futuro. Uno de los lugares privilegiados de la sociedad civil es el mundo de las profesiones (Cortina, 2013, p. 132).

El principal compromiso que la Universidad Nacional de Colombia tiene con la sociedad es la formación de

¹Establecido en la Universidad Nacional de Colombia mediante la Resolución de Rectoría 11 del 2018. Pretende “promover comportamientos que contribuyan al bien de la Universidad, de sus miembros y de la sociedad que la hace posible [...] propone a sus miembros que asuman, en un convenio voluntario, individual y manifiesto, cada uno de los siete valores” enunciados al final del párrafo.

buenos profesionales. Buenos en el sentido pragmático (técnico y científico) y *buenos* en el sentido práctico-moral (o ético cívico). Conforme a la especificidad de cada campo de conocimiento y planes de estudio que se cultivan en la Universidad, cabe preguntarse por las cualidades y características de *lo que significa ser buen profesional en esta sociedad*. La formación en una profesión es un proceso que afecta o implica la totalidad de las capacidades de una persona: sus capacidades cognitivas e intelectuales, su sensibilidad (estética, social y ambiental) y la capacidad de percepción para detectar situaciones de injusticia, inequidad, discriminación y sufrimiento humano. En las profesiones artísticas y creativas, la formación de estas dimensiones conduce a un refinamiento del gusto, del tacto, la imaginación y la sensibilidad; los artistas y creadores contribuyen con sus talentos a llenar de sentido las realidades y experiencias humanas, al tiempo que con sus creaciones enriquecen nuestra sensibilidad, dan belleza a los espacios socialmente habitados y nos educan moralmente. Kant (1992) atinó en afirmar que “lo bello es un símbolo de la eticidad” (§9).

Una profesión es una manera de conocer, comprender e interpretar las experiencias y las realidades humanas y del mundo natural, y de actuar conforme o en beneficio de ellas. Por eso, no es adecuado reducir la formación profesional al desarrollo de las capacidades técnicas o habilidades pragmáticas para la investigación, la innovación y la creación; menos aún reducirla a un entrenamiento para el trabajo cualificado y especializado. Es cierto que mediante la formación profesional una persona adquiere mayor libertad y autonomía para competir o participar en el flexible y exigente mercado laboral; sin embargo, la crisis moral de la acción y el malestar social que ocasiona la inmoralidad de profesionales, especialistas y expertos, requiere enfatizar en lo que hoy en día significa ser *buen profesional* y el tipo de profesionales que la sociedad demanda.

La integridad profesional está compuesta por cualidades morales o sabiduría práctica (*prhónesis*),

que acompañan o dan sentido al uso o ejercicio de capacidades técnicas (*téchné*), científicas (*episteme*) o investigativas: sensibilidad social para mejorar la calidad de vida de las personas más vulnerables, sentido de justicia en la participación y toma de decisiones, sentido de responsabilidad con las comunidades y sectores de la sociedad, disposición para cooperar con otros en el diseño e implementación de soluciones a los problemas sociales, así como de tacto y de gusto para apreciar la riqueza ínsita en la pluralidad y diversidad humana, tanto como en las exuberantes bellezas de la naturaleza.

La Universidad Nacional de Colombia ha garantizado la excelencia académica en los procesos de formación profesional; sin embargo, ahora somos más conscientes de que la integridad de los profesionales que formamos no se reduce a la capacitación para el trabajo; la excelencia académica implica cualidades (virtudes) éticas y cívicas en el ejercicio de la profesión. En este sentido, la integridad del buen profesional es una conjunción armónica de capacidades técnicas, científicas y morales al servicio del bienestar social y la dignidad de las personas en la sociedad. Esta es la manera singular de los buenos profesionales para ejercer la ciudadanía. Como lo indica Adela Cortina (2013):

educar con calidad supone, ante todo, formar ciudadanos justos, personas que sepan compartir los valores morales propios de una sociedad pluralista y democrática, esos mínimos de justicia que permiten construir entre todos una buena sociedad. [...] Educar con calidad en la escuela, y sobre todo en la universidad, supone formar buenos profesionales; gentes que, en el caso de poder ejercer una profesión, sepan que no es solo un medio de vida, ni siquiera es solo un ejercicio técnico, sino bastante más (p. 130).

Ética de la relación pedagógica

Como se ha dicho, también el sentido ético y moral de las decisiones y el comportamiento humano (el carácter) se puede educar mediante la conciencia reflexiva y el

diálogo teórico, pero sobre todo mediante la praxis y el *éthos*. No son solo los cursos de ética profesional que se imparten en la última fase del plan de estudio los que forman el carácter de un buen profesional. Desde el inicio de la formación universitaria el estudiante participa de una eticidad (ambiente o atmósfera) que puede formar su carácter, o, por el contrario, verse inmerso en un ambiente que lo puede alienar en el sentido moral. Por esto, el proceso de formación de buenos profesionales depende, está precedido o acompañado, de la relación pedagógica con y entre los profesores y sus pares académicos de clase. La relación pedagógica es una experiencia dialógica de aprendizaje mutuo entre el profesor y el estudiante y de los estudiantes entre sí, pero se expande o se cultiva en las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa y laboral. Para la formación de una eticidad en la vida universitaria es de suma importancia el papel que cumplen los empleados en la cotidianidad de sus quehaceres.

En las teorías pedagógicas ha predominado el interés por esclarecer los términos de la relación entre profesor y estudiante. Ha sido menor el interés de explorar las potencialidades de la interacción entre los estudiantes. En estas se experimentan formas de relacionamiento que también preparan para la vida profesional, razón por la cual es indispensable aprovecharlas en las actividades de aprendizaje. En lugar de formar estudiantes *competitivos*, la sociedad de hoy requiere profesionales *capaces* de cooperar para desarrollar objetivos compartidos. La cooperación incrementa, refina las capacidades individuales y las habilidades sociales. En el trabajo cooperativo tienen lugar experiencias éticas o vivencias morales (comprensión, generosidad, reconocimiento, respeto, solidaridad, tolerancia, justicia). El diseño de estrategias de trabajo cooperativo entre los estudiantes permite la formación de hábitos de trabajo con personas diferentes. El desarrollo de habilidades sociales para la cooperación es una de las capacidades necesarias tanto para el trabajo como para otros ámbitos de la vida personal. Según esta idea, la formación universitaria de buenos

profesionales, que sean buenos ciudadanos, debería tomarse en serio la reflexión ética no solo sobre la práctica docente, sino también sobre lo que significa e implica ser estudiante. Este no es un tema exclusivo de la Facultad de Educación. La incapacidad de trabajar con otros en proyectos comunes es un efecto de la individualización institucionalizada² y una desventaja a la hora de aplicar a empleos que requieren integrarse a proyectos de carácter colectivo e interdisciplinario.

La Universidad Nacional de Colombia puede iniciar y liderar una reflexión que restaure los imaginarios de la actividad docente; al mismo tiempo, debe crear los mecanismos para promover la dignidad del estudiante en la relación pedagógica. Esto conlleva examinar los factores que han erosionado el papel que uno y otro desempeñan en la relación pedagógica, que es una relación orientada y mediada por el saber y que da lugar a lo que el perspicaz historiador del pensamiento griego, Jean Pierre Vernant (2002), denominó *amistad académica*. Es preciso elaborar una crítica a la instrumentalización de la relación pedagógica que se limita al comercio de información entre el que enseña y el que aprende. La relación pedagógica es una de las variedades posibles de la experiencia moral entre personas y, en cuanto tal, es una de las fuentes de la autorrealización humana.

La relación pedagógica en la era de la Cuarta Revolución Industrial

Uno de los factores que está transformando la vida universitaria se refiere a la hegemonía que han adquirido

²La individualización institucionalizada o sociedad individualizada es una innovación conceptual del sociólogo Ulrich Beck y la socióloga Elisabeth Beck (2001; 2003). Una indicación semántica del concepto remite a lo siguiente: “La individualización es una condición social no alcanzable por libre decisión de los individuos [...]. La individualización es una compulsión, aunque paradójica, a crear y modelar no solo la propia biografía, sino también los lazos y las redes que la rodean, y a hacerlo entre preferencias cambiantes y en las sucesivas fases de la vida mientras nos vamos adaptando de manera interminable a las condiciones del mercado laboral, el sistema educativo, al Estado de bienestar, etcétera” (Beck-Beck, 2003, p. 42). El mencionado concepto también ha sido desarrollado por Zygmunt Bauman (2002), en el marco del análisis sociológico del consumo, y por Anthony Giddens (1995), en sus reflexiones sobre los desarrollos de la identidad del yo en las sociedades contemporáneas.

las tecnologías de la información en las últimas dos décadas, no solo en cuanto al acceso, el procesamiento, la creación de conocimiento y divulgación, sino también en la relación pedagógica, que es uno de los ámbitos donde se sedimenta y germina la vida moral y se cultiva la ética. En cierto sentido, se le ha delegado a las máquinas y a los sistemas procesadores de datos, el acceso a la información; pero el conocimiento es una experiencia más compleja que implica la participación de la totalidad de las facultades humanas: sensibilidad, juicio reflexionante, imaginación, voluntad.

Vivimos en la era del fetichismo del dato (*big data*). Suministrarles datos a las máquinas para que procesen información es apenas el comienzo del saber y del conocimiento. Manipular datos no es todavía una experiencia autónoma de conocimiento. La universidad contemporánea es cada vez más una fábrica de individuos procesadores de datos. En las universidades contemporáneas se está intensificando la tendencia a acceder y usar datos de manera acrítica por parte de estudiantes y profesores. Los profesores poco a poco estamos siendo reducidos a instructores de procesamiento de datos, algo que las máquinas saben hacer mejor y de manera más eficiente. En la historia reciente, el profesor dejó de ser trasmisor de información y se convirtió o está convirtiéndose en *mensajero de datos*.

Sabemos, pero no sobra recordarlo, que aún no se han diseñado máquinas y dispositivos que tomen decisiones en el sentido moral o que sientan el peso o el placer de tomarlas y de pensar. No debiera entristecernos, y menos aún frustrarnos, que los dispositivos de procesamiento de datos sean más rápidos y eficientes.

No es exagerado decir que cuando se delega o se deposita la confianza en las máquinas o dispositivos para que suministren información, sin la inclusión de criterios humanos, entonces ocurren tres fenómenos patológicos, característicos de esta época, recientemente llamada la Cuarta Revolución Industrial, a saber: la *alogia* (incapacidad de pensar), la *apraxia* (incapacidad

de actuar con criterios) y la *anestesia* (pérdida, atrofia o suspensión de la sensibilidad moral, social y estética). La capacidad natural de escuchar, hablar, comunicarse, pensar, tomar decisiones autónomas, distinguir lo bueno, lo bello, agradable y justo; desarrollar la sensibilidad, comprender la situación de los demás, cooperar y solidarizarse, ser responsable en las decisiones profesionales, son algunos de los aspectos que pueden cultivarse en la interacción pedagógica. La eticidad profesoral y estudiantil no se desarrolla a través de sermones, sino en relación pedagógica con el saber que los vincula en la interacción. Esto requiere determinar colectivamente en cada plan de estudios cuáles son los fines del saber, el conocimiento, las ciencias y el uso de herramientas tecnológicas.

Estos comentarios sugieren la necesidad de pensar colectivamente el papel del profesor universitario en el contexto de la sociedad y la economía del conocimiento. Dado que no debería limitarse al rol de procesar datos o suministrar o transmitir información (libros, máquinas, dispositivos, sistemas y redes de información son mejores en esta función), los profesores tenemos un papel indispensable en relación con el conocimiento socialmente válido. Procesar datos no es todavía conocimiento en sentido pleno.

Una de las tareas que los profesores estamos en capacidad de realizar consiste en despertar, descubrir o reconocer sensibilidades e incentivar, acompañar o potenciar la curiosidad mediante procesos rigurosos y ordenados. En este sentido, los profesores somos mediadores entre el saber institucionalizado de la ciencia y el saber de los estudiantes. Los griegos solían decir que los pedagogos eran aquellos que conducían a los jóvenes hacia el lugar donde se practicaba, mediante el diálogo, la comprensión común del mundo habitado.

Habría que neutralizar la imagen del docente afamado que menosprecia la experiencia de acompañar a otros para que desarrollen sus capacidades. También hay que trabajar intensamente para neutralizar el desprecio en el que ha caído la profesión docente, tanto a nivel social

como en el comportamiento de un considerable número de estudiantes. Quizá también sea preciso encontrar un equilibrio en el reconocimiento de la actividad docente, frente al prestigio que ha ganado la investigación. Quizá el remedio sea refundar las relaciones pedagógicas mediante una ética de la comunicación, el respeto mutuo, el reconocimiento recíproco, la responsabilidad compartida, la cooperación, el diálogo. Una ética dialógica que enseñe que la universidad no es un fin en sí mismo, sino un ámbito edificante para la autorrealización y una estancia de formación que contribuye a la construcción de una mejor sociedad.

Avanzar en esta dirección supone, para la universidad, el diseño de estrategias para comprender quiénes son los estudiantes que ingresan a ella, de qué mundo cultural provienen, qué valores han adquirido, cuáles son sus capacidades iniciales, qué conocimientos y habilidades han desarrollado, qué desean lograr, cómo imaginan su proyecto profesional, qué opinión y percepción tienen de la sociedad, qué los alegra y qué les genera frustración y malestar. La comunidad académica establecida tiene las herramientas para conocer, interpretar y comprender la cultura y mentalidad de los jóvenes, para potenciar sus capacidades. La ética pedagógica comienza por comprender y reconocer al otro como interlocutor.

Perfil sociocultural de los nuevos estudiantes universitarios

Los jóvenes que ingresan a la universidad han nacido, han sido criados y educados en un tipo de sociedad en la que predominan ideales de vida, valores y prácticas consumistas. La relación que establecen con el saber formalizado de las ciencias también está condicionada por la sensibilidad y las aptitudes consumistas. La plantilla del consumo ha modificado la naturaleza, los procesos y los fines de la educación. A ello hay que agregar que nacieron y formaron su sensibilidad e inteligencia en un entorno tecnológico digital. No solo usan las herramientas tecnológicas, sino que estas crean nuevas habilidades y ofrecen un conocimiento de la “realidad” diferente.

Sin embargo, los nativos digitales que empezaron a ingresar a la universidad en la última década se enfrentan al desafío de formarse en una institución universitaria que conserva los usos y las maneras de entender el mundo de la revolución industrial y que formaba a sus miembros para el trabajo y la producción. El paso de un capitalismo de producción a un capitalismo de consumo, o el tránsito de una sociedad de productores a una sociedad de consumidores, representa una metamorfosis cultural tanto como una revolución en las capacidades humanas que apenas estamos empezando a comprender desde el punto de vista pedagógico. No es lo mismo preparar a los jóvenes para vivir y trabajar en una sociedad de productores que prepararlos para vivir y trabajar en una de consumidores (Bauman, 2003; 2007; 2009; 2010; 2011; 2013).

Un factor poco considerado en lo que se denomina la revolución digital se refiere a uno de los usos frecuentes y masivos de las nuevas plataformas y mediaciones tecnológicas: el entretenimiento y la distracción. Por nimio que parezca, una considerable parte de la experiencia y uso del tiempo de los nativos digitales está destinada a la distracción, por encima de la información con fines reflexivos. El formato del entretenimiento también ha propiciado una crisis en las estrategias convencionales de recepción, procesamiento y creación de conocimiento, y, por supuesto, en las relaciones pedagógicas.

Ética y formación de la opinión pública en la era de la información

La avalancha de información que a diario se produce no siempre beneficia la toma de posición respecto a las realidades de la vida individual y social. Frente a la información se adopta habitualmente una actitud irreflexiva y acrítica. En el acceso a los nuevos dispositivos individualizados y portátiles de información, predomina el uso ocioso con fines de distracción y entretenimiento; cada vez se hacen más notorias las quejas relacionadas con los usos de los dispositivos electrónicos en las aulas de clase. El

potencial pedagógico de estos medios y dispositivos aún está por desarrollarse, lo cual implica reflexionar nuevamente sobre lo que significa comprender, interpretar, producir nuevo conocimiento, leer, escribir, narrar, argumentar, discutir, desarrollar la capacidad crítica, elaborar valoraciones sobre la realidad y la información, educar la sensibilidad, la imaginación y el gusto, así como la formación del compromiso ético y político.

Aunque en la actualidad predomina el uso ocioso y de entretenimiento, la habilidad para la interacción en las redes sociales también posee potencialidades para la vida académica y para la participación política que requieren ser aprovechadas. En el pasado, cada sociedad preparaba a sus miembros para que afrontaran los desafíos que conllevaba cada nueva invención técnica. El curso de la actual revolución tecnológica interpela a la universidad y al sistema educativo para que asuma la tarea de evitar que los nativos digitales sucumban a la instrumentalización y mercantilización de la información. La ética en el uso de la información es uno de los imperativos de nuestro tiempo.

En suma, permitir a los estudiantes reflexionar sobre las consecuencias de adoptar una actitud de consumidores pasivos de la información y que, por el contrario, desarrollen una capacidad crítica y creativa frente a ella, es una urgencia de nuestro tiempo. Formar en la capacidad de discernimiento, cultivar el pensamiento crítico, integrar los avances tecnológicos al desarrollo de las capacidades humanas y contribuir a democratizar el uso de las tecnologías para un acceso más equitativo y justo de la información debieran ser parte del programa de formación ética y humanista que la universidad está en condiciones de desarrollar. Estos son prerrequisitos para la formación de la opinión pública ilustrada, propia del ejercicio autónomo del juicio.

Ética en la cultura consumista

En el contexto de la emergente Cuarta Revolución Industrial, los jóvenes universitarios están abocados

a desarrollar capitales culturales que les permitan comprender el funcionamiento de la sociedad y el mundo laboral en el que se desempeñarán. Al afectar las capacidades humanas y los vínculos, tanto como la manera de hacer las cosas, el entorno tecnológico de los jóvenes universitarios trae consigo la necesidad de reflexionar sobre los valores y sobre las conductas socialmente deseables.

Los canales culturales en los que los jóvenes educan su sensibilidad configuran ideales de vida, bienestar y autorrealización, suministran unas narrativas de sentido que sirven a los intereses del mercado. Predomina una filosofía de vida de valores consumistas, un estilo de vida cortoplacista y ligero, una reducción del bienestar a los códigos de la moda. Diversos analistas de la cultura han detectado una intensificación del individualismo que se expresa en políticas de vida libres de compromiso y en vínculos episódicos. Estos nuevos capitales culturales se escenifican o tienen lugar en la vida universitaria hasta el punto de perfilar y concebir el proyecto de formación profesional como un peldaño para acceder a los bienes derivados de la cultura consumista. Es probable que aquí se halle la fuente de la desconexión entre la vida profesional y la responsabilidad social, entre las expectativas profesionales y el ejercicio de la ciudadanía.

La preocupación por la formación ética de estudiantes y docentes no puede desentenderse de los capitales culturales de las nuevas subjetividades. La cultura actual da especial importancia a la diversión, los espectáculos, la distracción, el ocio tecnológico (redes sociales), las experiencias efímeras y extremas; asimismo, es una cultura que pone al *ego* (no al Otro o a lo Otro) como centro de inquietud. Se está popularizando una nueva narrativa del yo elaborada a partir de las emociones (*neonarcisismo* emocional), diferente a la heredada del pensamiento moderno del *yo pienso* y de la utopía ilustrada de la *Mayoría de Edad*. El síndrome del *selfie*, de publicación y montaje de estados (de naturaleza episódica y fugaz) y de la renovación rutinaria del perfil en las redes sociales, ejemplifican la nueva fase de la idolatría del yo en nuestras sociedades.

Compromiso de la universidad en la formación del *êthos* juvenil

Existe, siempre ha existido, una relación dialéctica entre las representaciones simbólicas de los jóvenes universitarios y el conjunto de normas y valores que promueve la universidad. Los valores que la universidad cultiva y fomenta entran en tensión y, a veces, en colisión con los capitales culturales y valorativos de los jóvenes universitarios. En lugar de rechazar, ignorar o despreciar los contenidos culturales que los jóvenes universitarios han interiorizado en su experiencia de la vida, el *êthos universitario* puede proveer herramientas de reflexión sobre el modo como la cultura condiciona, influye y determina los hábitos, las creencias, las interacciones sociales, los vínculos afectivos, los ideales de vida, los imaginarios de autorrealización y las aspiraciones profesionales. Del mismo modo que la cultura dispensa tecnologías de adaptación y de dominación, la universidad contribuye y provee tecnologías para la libertad y la autonomía. Entre las herramientas más eficaces que la universidad aporta se cuenta la racionalidad y la sensibilidad, mediante las cuales se ejercita el juicio, el tacto para la comprensión, interpretación y la creación de nuevas realidades.

Aunque la cultura estimula, fomenta y valida la filosofía de vida y de autorrealización en las que predominan el confort, la felicidad y la flexibilidad; en suma, la vida ligera, es necesario tener en cuenta que la mayor parte de la población que ingresa a la Universidad Nacional de Colombia pertenece a estratos sociales cuyos recursos económicos los inhabilita para amoldar o adaptar su vida a estas presiones culturales. A causa de estas presiones, los jóvenes universitarios experimentan dificultades para realizarse como individuos. Las desventajas en los capitales culturales requieren ser contrarrestadas con la variedad de oportunidades y estrategias que brinda la vida universitaria.

Ambivalencias del mundo feliz y divertido de los jóvenes universitarios

Engañosamente, imaginamos que los jóvenes y los adolescentes viven en el mundo feliz del consumismo, la distracción, el entretenimiento y la vida ligera.

Puede decirse que la mayoría de los que ingresan a la Universidad Nacional de Colombia han experimentado la inseguridad existencial causada por la falta de los soportes sociales básicos del bienestar: no solo los relacionados con la salud, la vivienda y la alimentación, sino también los vinculados con los bienes refinados que provee la cultura para el disfrute individual y social: el arte en la variedad de sus realizaciones, el aprendizaje de otra lengua y el acceso al conocimiento de la historia y de las sociedades.

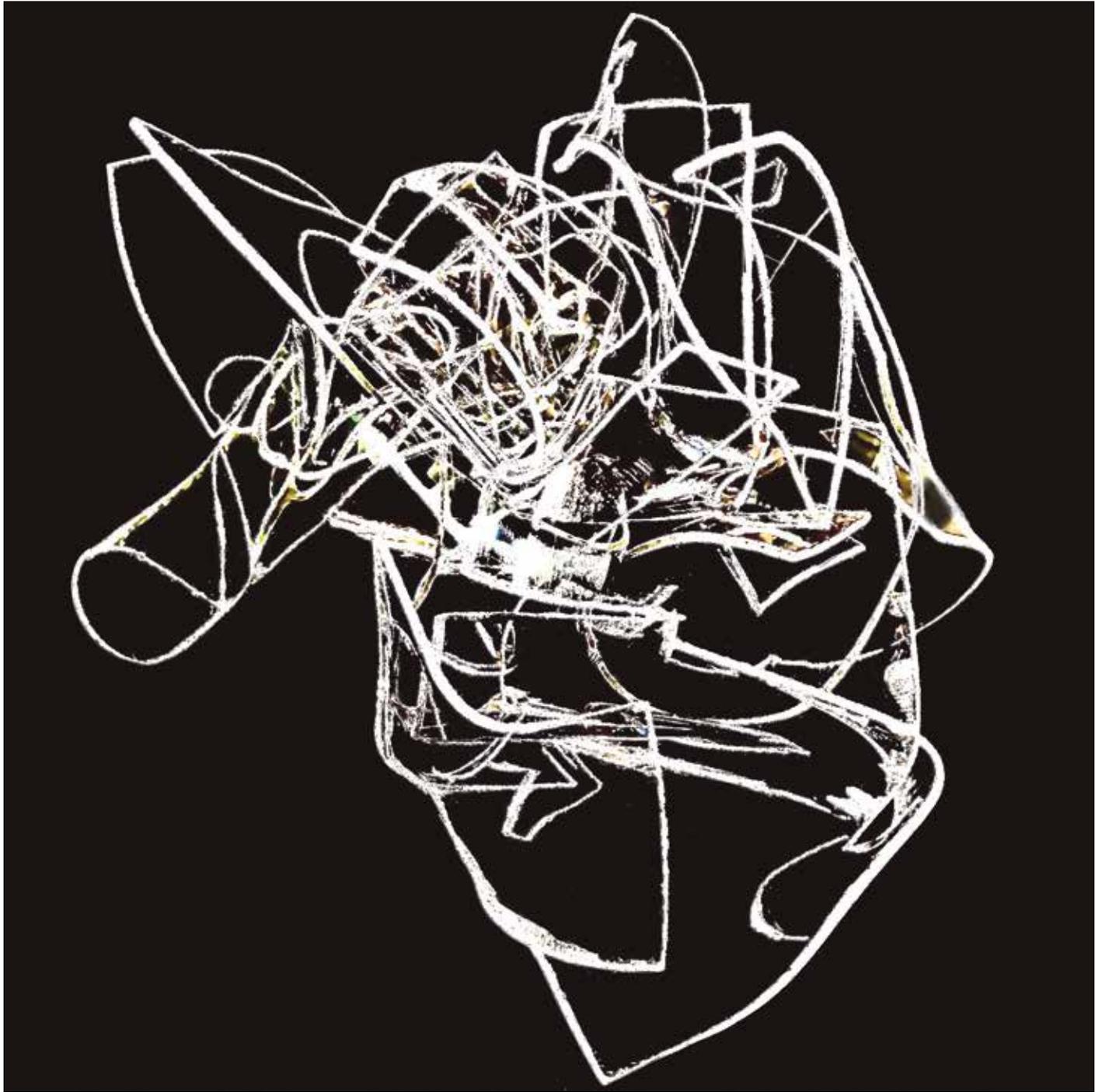
En este sentido, una considerable parte de la comunidad estudiantil la conforma una población culturalmente descompensada y, en muchos casos, con desventajas en cuanto a las capacidades para asimilar y adaptarse a las rutinas de la vida académica universitaria. La conciencia de estas realidades representa un compromiso para los agentes formadores en la Universidad. En lugar de lamentarse por ello, hay que idear estrategias que contrarresten esta situación de partida. Aquí radica la importancia y el valor moral y social de la educación como mecanismo de inclusión social y como medio de autorrealización; mediante la formación de capacidades la universidad crea horizontes de expectativas y oportunidades para el desarrollo individual y social.

Paralela a la situación descrita, existen otros factores que permiten dudar del paradójico mundo feliz de los jóvenes que ingresan a la Universidad. Es alarmante el incremento de las experiencias de sufrimiento y malestar (ansiedad, depresión, estrés, desmotivación, fatiga de sentido y sentimiento de indeterminación) entre los jóvenes, que no solo afecta el llamado “rendimiento académico”, sino también la motivación respecto a la búsqueda de la identidad profesional o vocacional: la *indeterminación motivacional* (antiguamente denominada pérdida de sentido) es uno de los fenómenos que requieren de un urgente análisis y tratamiento desde el punto de vista pedagógico, ético y cultural, pues está ocasionando dificultades de aprendizaje, así como disonancias en las interacciones pedagógicas. Por indeterminación motivacional entiendo que el declarado interés de los aspirantes de presentarse a la Universidad Nacional de Colombia contrasta con el destino de tener que elegir, debido al puntaje obtenido en el examen de

admisión, una carrera o programa académico que no estaba en el horizonte de sus intereses y expectativas.

Referencias

- Bauman, Z. y Tester, K. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global*. Paidós.
- Bauman, Z. (2011). *44 cartas desde el mundo líquido*. Paidós.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- Beck, U. y Beck, E. (2001). *El normal caos del amor*. Paidós.
- Beck, U. y Beck, E. (2003) *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias políticas*. Paidós.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve la ética?* Paidós.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Península.
- Kant, E. (1992). *Crítica de la facultad de juzgar*. Monte Ávila.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación*. Anagrama.
- Vernant, J-P. (2002). *Entre mito y política*. Fondo de Cultura Económica.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

*Para alcanzar nuestra conciencia total hay que unir nuestra
sensación a la sensación infinita que todo lo penetra*

*Fui invitado a la fiesta de este mundo, y así mi vida fue bendita.
Mis ojos han visto y oyeron mis oídos*

Crítica y empatía:

las humanidades y el aprendizaje de lo diferente

Joan Manuel Largo Vargas

(Colombia, 1990-v.)

Historiador de la Universidad del Valle, Magíster y Doctor en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor Auxiliar de la Universidad Eafit. Autor de algunos libros, capítulos y artículos.



Resumen

La reflexión filosófica representa un tipo de saber al que las sociedades humanas no pueden renunciar, si es que pretenden cultivar la dignidad de las personas que las integran o si buscan construir formas democráticas y libres para la construcción de sus vínculos. A partir de algunos debates de la filosofía moral contemporánea, y de varias referencias desde el cine y la literatura, vamos a proponer dos elementos centrales en la búsqueda de prácticas para una educación atravesada por la dignidad y por los valores democráticos. Se plantea que la crítica y la empatía, entendidas como el ejercicio del pensamiento autónomo y la búsqueda de una “ética cordial”, son dos caminos que pueden construirse y recorrerse en diferentes espacios educativos.

Palabras clave

Crítica, educación, empatía, humanidades

Introducción

Somos un híbrido de autonomía y vulnerabilidad
Cortina (2017, p. 131)

En un mundo en el que se han reactualizado los totalitarismos y las corrientes políticas extremistas (Traverso, 2019), también se empiezan a ver amenazadas —desde la óptica de la rentabilidad de los espacios educativos (Nussbaum, 2010; Ordine 2013, p. 28)— las humanidades.¹ Estas representarían saberes poco prácticos y, por lo mismo, descartables. Si se siguen eliminando aptitudes del sistema de educación que hacen posible la democracia, afirma Nussbaum (2010), se perderían “la capacidad de pensar por sí mismos, [el] poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y [el] comprender la importancia de los logros y de los sufrimientos ajenos” (p. 20). La autora no cae en la trampa de oponer ciencia y humanidades —la ciencia, afirma, es más una amiga de estas (2010, p. 27)—, y escapa a la idea de encontrar oposiciones entre las humanidades y el éxito empresarial, pues “la prosperidad económica requiere las mismas aptitudes necesarias para ser un buen ciudadano” (2010, p. 30). La solidez económica, en ese sentido, es entendida como un medio para un fin más humano y no un fin en sí mismo.

Nuccio Ordine (2013), por su parte, apunta que “junto a los humanistas, también los científicos han desempeñado y desempeñan una función importantísima en la batalla contra la dictadura del beneficio, en defensa de la libertad y la gratuidad del conocimiento y la investigación” (p. 14). El escritor italiano afirma en esta vía que el conocimiento no es algo que se puede comprar: “Nadie, en definitiva, podrá realizar en nuestro lugar el fatigoso recorrido que nos permitirá aprender. Sin grandes motivaciones interiores, el más prestigioso título adquirido con dinero no nos aportará ningún cono-

¹ El quehacer ético para Adela Cortina (2018) consiste en “acoger el mundo moral en su especificidad y en dar reflexivamente razón de él”, para que los hombres ganen en libertad en la medida en la que crecen en el saber de sí mismos, y añade: “Semejante tarea no tiene una incidencia inmediata en la vida cotidiana, pero sí ese poder esclarecedor, propio de la filosofía, que es insustituible en el camino hacia la libertad” (p. 43).

cimiento verdadero ni propiciará ninguna auténtica metamorfosis del espíritu” (Ordine, 2013, p. 15). Ante lo superficial de ciertos saberes y herramientas técnicas, en apariencia, el aprendizaje en las humanidades exige un trabajo arduo, cuya dificultad ha sido elogiada en diferentes momentos y contextos. Las humanidades, así las cosas, aparecen como factores fundamentales de las virtudes humanas y pilares que sería necesario defender, e incluso recuperar, en las escuelas y en las universidades.

En esta perspectiva, la de unas humanidades fundamentales en la vida social, este artículo propone la siguiente ruta. Primero, vamos a retomar la noción de repulsión, estudiada por Nussbaum, como catalizador de muchos de los discursos de odio que aquejan a nuestras sociedades; de manera complementaria, el fenómeno de la aporofobia, tan brillantemente expuesto y analizado por Adela Cortina, permitirá avanzar en la comprensión de esos discursos de odio y exclusión. A continuación, retomamos algunas ideas de Edward Said, quien, desde el campo de los estudios culturales, contribuye a establecer las posibilidades más radicales de la crítica humanística y el compromiso de quienes se dedican a las tareas de estos campos de estudio; allí veremos entonces las implicaciones del pensamiento crítico en el mundo contemporáneo, lo que a su vez permite pensar en alternativas frente a los discursos de odio. En tercer lugar, vamos a revisar la potencialidad de las historias que ofrecen alternativas a los lugares comunes del estigma y el prejuicio frente a lo diferente; la literatura y el mundo del audiovisual contemporáneo ofrecen un rico arsenal de herramientas para aprender lo diferente. El texto cierra con una invitación al cosmopolitismo como uno de los principales énfasis que pueden hacerse en nuestras sociedades globales, atravesadas por la digitalización y la inteligencia artificial, claro, pero también, y como nunca, con grandes recursos de información e intercambio personal.

El miedo y la repulsión

Uno de los grandes aportes de Martha Nussbaum, en diferentes campos de reflexión, es la recuperación de

las emociones. La historia de la filosofía, y de otras disciplinas humanísticas, las habían relegado a un plano poco serio. Echando mano de una inmensa tradición, y de recursos valiosos en la literatura, Nussbaum (2008) sostiene que “tendremos que enfrentarnos al confuso material de la aflicción y del amor, de la ira y del temor, y al papel que estas expresiones tumultuosas desempeñan en el pensamiento acerca de lo bueno y lo justo” (p. 22). Pero el mérito del trabajo de esta filósofa no solo reside en integrar las emociones a la “crítica racional”, sino, ante todo, en observarlas desde sus fuentes culturales, desde su papel en ciertas etapas del desarrollo humano y su examen en la vida cotidiana. El proyecto de Nussbaum, además de la rigurosidad en sus planteamientos y su carácter interdisciplinar, recurre a la riqueza de textos y experiencias externas a la misma reflexión filosófica. Esto le ha llevado a plantear que las emociones se comportan como juicios de valor, por tanto, “un reconocimiento de nuestras necesidades y de nuestra falta de autosuficiencia” (Nussbaum, 2008, p. 44).

Ese ejercicio de recuperación, además, se complementa con un detallado examen del punto de partida de los humanistas, pues, para ella:

Los académicos podemos estar demasiado alejados de las realidades humanas como para realizar un buen trabajo captando y plasmando la textura de la vida. Es un riesgo inherente a la libertad de cátedra y a la titularidad de las plazas docentes, dos instituciones que, por otra parte, no dejan de ser unas maravillosas garantías actuales que no protegían a filósofos de eras históricas anteriores (Nussbaum, 2019, p. 22).

Los trabajos de Nussbaum sobre el miedo y las emociones recogen una detallada exposición del contexto de enunciación de la filósofa, que reconocen los privilegios de la misma y el proceso que ha hecho evidente la diversidad de alcances y limitantes de las emociones como juicios morales. Esto la lleva a que su reflexión avance de manera cuidadosa, sin caer en generalizaciones, y a concepciones diferentes a la propia. En este sentido, podríamos plantear, como una primera parte de la reflexión, una búsqueda interna

acerca de los contextos, las experiencias, las normas, los prejuicios y las sensibilidades desde las que podemos aprehender el miedo y la repulsión.

El miedo, como lo ha explorado Martha Nussbaum (2019, pp. 24-25) en el caso norteamericano, conduce a encontrar un otro que es culpable de la crisis, en ideas que recrean un paradisíaco país que no existió nunca. Se trata de una emoción primigenia, compartida con varias especies animales, y de la que existen definiciones desde el mismo Aristóteles; no todos sentimos de igual manera el miedo, insiste Nussbaum, pero, ante todo, su papel en el desarrollo de la infancia es vital: si un niño no aprende a estar solo sin miedo o se siente desvalido, no florecerán en él la reciprocidad y el amor (2019, p. 56); por ello, el niño necesita de un ambiente facilitador. El miedo nos lleva a actuar, pero no de la mejor manera, como lo atestigua la viralización de noticias falsas cuya creencia exige renunciar a la ciencia o plegarse sin chistar al pensamiento de un grupo (Nussbaum, 2019, pp. 71-75). Esta perspectiva, entonces, permite un acercamiento riguroso a tal emoción y sus efectos sociales.

El asco, por otra parte —*disgust*, en el original— es una de las emociones más poderosas en los humanos; está presente de manera intensa en la vida cotidiana (Nussbaum, 2004, p. 72). En la emoción del asco, que no se desarrolla en los primeros tres años de vida, habría un “vehículo de aprendizaje social”, pues desde ahí las sociedades canalizan actitudes hacia la animalidad, la mortalidad y hasta el género y la sexualidad; la misoginia, el antisemitismo y la homofobia, por ejemplo, se han proyectado hacia un grupo humano que se presenta como una fuente de contagio perversa que hay que mantener lejos del cuerpo (Nussbaum, 2008, p. 239). Así como la ira y la vergüenza, el asco hace parte de la constelación de la emoción del miedo y, como tal, tiene mucho para decir acerca del escenario político internacional.

Aunque las emociones no sean su foco, algo del miedo y del asco aparece en los trabajos de Adela Cortina

(2017, p. 18), que le ha puesto nombre al proceso reciente de exclusión y rechazo a la pobreza. Los odios, del racismo y la xenofobia, no son un asunto personal, se ejercen hacia personas que no se conocen. El cerebro, para Cortina (2017), proyecta una superioridad en la vida cotidiana, aun cuando no haya ninguna base cultural o biológica (p. 19). Lo peor de todo, agrega, es que abundan políticos que usan estos discursos de odio en tiempos de crisis. El odio, muestra Cortina (2017, p. 30), citando a André Glucksmann, reside en quien odia y no en el receptor del odio; en la fábula del lobo y el cordero, el primero le asigna a este una responsabilidad que no tiene al hablarle de “los suyos”, y termina castigándole por algo que se supone que hacen los “de su grupo” (p. 34). Esto nos puede ayudar a entender dinámicas actuales de discursos de odio; quien señala o nombra desde ahí se evita el trabajo de conocer al grupo nombrado o señalado, se evade el proceso de descubrir al otro, quien pierde todo derecho a representarse. Los discursos de odio, explica Cortina, son monológicos: a su hablante nunca le interesa obtener una respuesta (p. 56).

Negar al oyente [la] capacidad de interlocución, tratarlo como un objeto, y no como un sujeto, supone quebrar el vínculo de intersubjetividad que hace posible el lenguaje humano y admitir que el discurso carece de sentido. Supone cometer una contradicción performativa: la contradicción que existe entre el hecho de tratar al interlocutor como un objeto a través de un discurso que solo puede dirigirse a quienes son sujetos de habla. El hablante quiebra en el nivel semántico el vínculo que, lo quiera o no, existe en el nivel pragmático (Cortina, 2017, p. 56).

Las humanidades, en la medida en que reconstruyen el proceso por el que convivimos en comunidades, evitan el desborde de estas emociones y, de manera especial, que los excesos lleven a la toma de decisiones excluyentes y de discursos y prácticas violentas. Pero ese movimiento es posible siempre que el acercamiento a lo humano se haga mediante la crítica, entendida esta como la plantea Edward Said. Pero la crítica, como integrante de la razón, no es algo que pueda definirse a priori, y hace necesario dialogar con

la tradición clásica, con la ciencia moderna y con la práctica de la argumentación. Adelantemos que una crítica necesaria es la que recupera el diálogo mediante la difícil tarea del examen estructurado de la realidad; esto exige reconstruir contextos y situaciones, con la dificultad que supone la vida en sociedades seculares y plurales moralmente. Esta crítica es fuente de angustia, pues supone otorgarle razones al otro, y en ese sentido empuja a una permanente construcción, revisión y afinación de los argumentos que mueven nuestra conducta, y por lo mismo los separa de dogmas o axiomas irrefutables.

Dejar de señalar con el dedo

Al inicio de su libro *Aporofobia*, Adela Cortina retoma la novela de Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*, para evocar un Macondo en el que las cosas eran tan nuevas que había que señalarlas con el dedo; la metáfora le sirve para explicar la tarea de las humanidades, específicamente de la filosofía. Para ella, no se puede señalar así a la democracia, a la libertad, al totalitarismo (Cortina, 2017, p. 17); y hay que nombrarlas para analizarlas y tomar posición, pues si siguen en el anonimato se corre el riesgo de que tomen la forma negativa de las ideologías, en el sentido que les daba Marx: “visión deformada y deformante de la realidad” (p. 18). El racismo, por ejemplo, así como la xenofobia, fue una práctica antiquísima hasta que pudo ser identificada y señalada con el dedo de su nombre, es decir, “evaluarla desde la perspectiva de otra realidad social, que es el compromiso con el respeto a la dignidad humana” (p. 19).

Se puede dejar de señalar con el dedo, entonces, cuando partiendo desde la dignidad somos capaces de ponernos en otros zapatos. No hay labor de conocimiento seria que no pase por la contemplación de múltiples perspectivas, que abarque los horizontes posibles. Las emociones, por ejemplo, no son predeterminadas de forma innata, sino que son moldeadas “por los contextos y las normas sociales” (Nussbaum, 2019, p. 36), lo que implica, en la tarea de su análisis, renunciar a las explicaciones autocomplacientes e iniciar un examen sobre

la naturaleza de las propias emociones y las probables formas que deben tomar para privilegiar maneras más democráticas. Es necesaria, en ese sentido, una labor crítica en la que los juegos narrativos, como lo muestra Nussbaum acudiendo a la psicología conductual, a la tradición clásica y a la literatura contemporánea, nos ayuden a conocer mejor la dimensión de las emociones.

Ahora bien, Edward Said (2006) entiende la crítica “como forma de libertad democrática y como ejercicio de continua puesta en cuestión y acumulación de un conocimiento abierto a las realidades históricas constitutivas del mundo a que dio lugar la Guerra Fría” (p. 69). En el ensayo del humanista palestino, además de un juicioso examen de las prácticas humanísticas en el contexto estadounidense, emerge la necesidad de superar cierta aura estetizante y despolitizada para entrever en sus reflexiones temas de desequilibrio como los que implican las situaciones de etnia y de género. Los estudios culturales y la crítica literaria han logrado así actualizar algunos instrumentales (Said recupera, por ejemplo, las potencialidades del análisis filológico). En términos prácticos, la transformación digital e intermedial, como asume Montaldo (2017), nos ha puesto frente a una profunda transformación en términos de la escritura académica y ensayística en las humanidades; los cambios en la edición han hecho posible un movimiento importante: “la crítica, que era una práctica muy minoritaria, comenzó también a formar parte del circuito del consumo” (p. 54).

Dejar de señalar con el dedo significa integrar las cosas al diálogo. También nos debe llevar a partir del hecho de que todos somos imperfectos, ser conscientes de la vulnerabilidad que nos unifica como comunidad, que nos hace iguales. Al mismo tiempo, implica construir los bordes que delimitan cada condición, en su mayor o menor fragilidad. El pensamiento crítico, hoy comprendido en algunos espacios ya no como una *soft skills*, sino como elemento articulador de distinción de lo humano frente a la inteligencia artificial, es una de las rutas que abre la formación en humanidades. Vivimos además en un mundo abierto en el que el acceso a los trabajos críticos y la difusión de sus resultados

empieza a superar las bibliotecas y las tradicionales revistas para migrar a otros formatos de apropiación. Inclusive, esto se ve acompañado de nuevas formas de acceso individual a los trabajos críticos, así como de un consumo más autodidacta y mucho menos ritualizado, o al menos, diferente al de los currículos formalizados.

En un trabajo reciente, Laura Quintana (2021) plantea una recuperación de las emociones entendidas como afectos, y se propone un análisis, en el caso colombiano, que no parte de “mecanismos oscuros que hay que descifrar”, sino como “narrativas o producciones discursivas” (p. 34). Quintana no solamente habla de una conexión con los trabajos recientes en torno a una comprensión profunda de las emociones, sino que intenta entender, de manera detallada, la movilización de las afectividades en contextos actuales, en una lectura que supere cierta mirada satisfactoria y simplista de nuestras complejas realidades políticas. En un caso como el de Colombia, esta perspectiva es fundamental, pues descarta las valoraciones subjetivas de las posturas políticas encontradas, que casi siempre son caricaturizadas por cierto aire de superioridad de los analistas o académicos, para entenderlas de manera profunda.

En estos tiempos, en los que es difícil seguir las mutaciones de los extremismos, es necesario un enfoque que privilegie la crítica, como se ha expuesto previamente. Y es esencial apelar a la idea, o a la afectividad implícita, de la empatía. Podemos, en esta instancia, recobrar las palabras de Guadalupe Nogués (2022) cuando se plantea la posibilidad de prepararnos mejor si se repite una crisis como la del 2020: “nos conviene que a otros les vaya bien para que a nosotros también pueda irnos bien, se trate de salud, economía o cualquiera de los otros ejes afectados” (p. 15). El uso de la palabra nosotros, el exigente y urgente gesto de pensar con otros, más que nunca, es una necesidad en el campo de la educación.

La vida de los otros

En este apartado se plantean recursos a partir del cine y la literatura para ampliar la discusión desde la

perspectiva de su configuración narrativa, que permite acceder a experiencias de otras personas. Ahora bien, entre las actitudes cultivadas por una escuela acorde a las posibilidades democráticas, Nussbaum (2010) se refiere a “la facultad de imaginar la experiencia del otro” la cual deberá “enriquecerse y pulirse” (p. 30). Las humanidades, en este sentido, implican que la crítica (democrática, para añadirle la simbólica fórmula de Said en su integración del pensamiento decolonial) supera los límites de la razón, de los que ya nos iluminaran con bastante éxito los teóricos de la escuela de Frankfurt. Y estos límites de la razón deben subrayarse como barreras en términos de pensar las emociones, cuyo lenguaje, según Nardone (2020), “no es el de las explicaciones racionales y el de los razonamientos lógicos, sino el de las sugerencias, las evocaciones y las experiencias concretas” (p. 88).

Para Cortina (2018), por ejemplo, observando la aridez de la filosofía práctica en el modelo positivista y cientificista,

el mundo moral no es el de lo irracional, sino que tiene su lógica peculiar; pero, para descubrirlo, no bastan la razón formal ni la razón científico-técnica, porque se precisa una razón plenamente humana, que solo puede ser interesada y sentimental (p. 45).

Esta razón, añade la española, es compasiva y “compadeciente”, espoleada por el ansia de la felicidad y asombrada por el absurdo de la injusticia. Esta recuperación de Kant que hace Cortina (2018), como se verá, constituye el eje central sobre el que puede cimentarse un proyecto de fundamentación de la crítica y la empatía como seguros de la democracia, como muestras fidedignas, en últimas, de la radical utilidad positiva de las humanidades, de los peligros amenazantes de su olvido como conocimiento y práctica.

Si para Sartre “el infierno son los otros”, afirmación más popular que las campanas de John Dunne, Ordine recuerda la novela de Calvino, *Las ciudades invisibles*,

en la cual se plantean dos alternativas para lidiar con el infierno que “formamos estando todos juntos”: convertirse en parte del mismo o “buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar y darle espacio” (Calvino, citado en Ordine, 2010, p. 24). Habría que agregar, entonces, que ningún ser vivo, humano o no, es el infierno, al menos no para nosotros. Lo repulsivo, o lo que genera miedo, es, con frecuencia, lo desconocido, o lo conocido superficialmente. En *The Elephant Man*, la película de David Lynch, por ejemplo, puede verse, desde la ficción, la crueldad del mundo del siglo XIX, en el que quedaron cifradas, de la mano de la dimensión positivista de los saberes médicos, las fronteras entre lo normal y lo monstruoso. La diferencia como algo peligroso. Este “monstruo” es capaz de tanta sensibilidad y sofisticación como otros seres humanos, como la criatura del doctor Frankenstein que ideara Mary Shelley. El espectador, o el lector, pueden encontrar una tentadora vía a la crítica y la empatía.

La literatura, por ejemplo, es otro de esos saberes que se revelan con todo el poder de su “utilidad”, pues “la pasión y el amor, si son realmente genuinos, presuponen en todo caso gratuidad y desinterés” (Ordine, 2013, p. 99). Su uso rebasa el de mera fuente documental y, en una tradición que puede remontarse a comienzos del siglo XX, ha permitido elaborar exámenes sobre las sensibilidades y los dolores de las personas; ello ha llevado a Nussbaum (2008) a recurrir a sus posibilidades en el enriquecimiento que propone del quehacer filosófico, pues “una explicación del razonamiento humano basada solo en textos abstractos como los propios de la filosofía moral probablemente resultará demasiado simple para ofrecernos el tipo de comprensión de nosotros mismos que necesitamos” (p. 23).

En este sentido:

Las obras de arte narrativas son importantes en la medida en que muestran a la persona deseosa de comprender las emociones; pero también son

importantes por lo que hacen en la vida emocional. No se limitan a representar esta historia, sino que se introducen en ella. En el cultivo de la propia soledad y del mundo interior, contar cuentos y relatos ocupa un lugar crucial. La capacidad de los niños de estar solos se puede robustecer gracias a su capacidad de imaginar la presencia del objeto bueno cuando no está presente y de jugar en su presencia y en su ausencia utilizando juguetes que sirvan como “objetos de transición” (Nussbaum, 2008, p. 273).

Entre los beneficios que traen a los niños los juegos narrativos la autora señala: 1) adquirir “formas de comprender el dolor que sus deseos de destrucción pueden infligir a otros y, por tanto, aprender a darles su justa medida”, 2) alimentar “la curiosidad, el asombro y el deleite en las percepciones, fortaleciendo su capacidad de ver a otras personas de una forma no instrumental”, 3) permitir “interesarse por su propia [forma de] comprensión”, 4) operar “en contra de la depresión y la indefensión, nutriendo su interés por vivir en un mundo en el que [la comprensión] no es perfecta ni omnipotente” y 5) “vestir la imperfección con colores alegres y placenteros [...] incluso a sentir alegría con relación a las vidas de otros seres imperfectos” (Nussbaum, 2008, p. 273).

Un acierto fundamental de la autora es identificar aquellos relatos tradicionales que han fortalecido en la infancia las emociones del asco y la repulsión, frente a lo cual identifica las propuestas alternativas de Maurice Sendak y Hayao Miyazaki (Nussbaum, 2010). Agreguemos el ejemplo del ilustrador Wolf Erlbruch (*El pato y la muerte, Los cinco horribles*) y del historietista argentino Ricardo Siri Liniers (Olga, Enriqueta). Y la lista podría extenderse todavía más, pero lo esencial es indicar la importancia de un primer movimiento, al menos en el campo de los textos y materiales que tratamos, desde diferentes espacios educativos.

Desde la literatura apuntemos la construcción de dramas vitales, atravesados por la noción de inconmesurabilidad de Charles Taylor (2005), tan necesaria en nuestros tiempos como alternativa frente a los reduccionismos

más groseros y los relativismos más hábiles. Echemos mano también de “La casa de Asterión”, donde un insólito punto de vista sobre el relato mítico del minotauro nos devuelve la futilidad de los héroes y sacraliza a la víctima. Esto último es lo que propone Chimamanda Adichie cuando habla de los peligros de una historia única (*Chimamanda Adichie: el peligro de la historia única*, 2009), y es en parte a lo que se pueden dedicar quienes estudian la historia. Si el pasado es un país extraño, como afirma la conocida fórmula, es toda una tarea disipar esa extrañeza.

Insistamos en el caso de Hayao Miyazaki, retomado por Nussbaum. En su *Nausicaä del valle del viento* (1984), los humanos han destruido el mundo y las bestias nos devuelven las únicas posibilidades de retorno; en *El viaje de Chijiro* (2001), acudimos a un planeta en el que los humanos generan repulsión y la protagonista debe embarcarse en un viaje largo y costoso para recuperarlo su entorno; en *El viento se levanta* (2013), un ingeniero contribuye, en su ingenuidad, a la efectividad trágica de la guerra. Nada allí es fácil ni gratuito. En escenarios distópicos, o en la recreación de episodios históricos recientes, este tipo de historias pueden aportarnos un camino nuevo para entendernos y, especialmente, para entender a otros.

Dos últimos ejemplos podrían ayudarnos a cerrar esta propuesta. El primero es *Jojo Rabbit*, de Taika Waititi (2019); un juego narrativo donde la repulsión y el asco son derrotados por un niño, por la generosidad de su madre y las destrezas del oprimido. Si bien el cine ha visitado, tal vez demasiado, las implicaciones de la Segunda Guerra Mundial, esta historia permite renovar nuestra mirada en clave de la crítica humanista y la empatía. En *Maniac*, la serie dirigida por Cary Fukunaga (2018), presenciemos lo mucho que cuesta pensar en los límites difusos de la enfermedad mental como articuladores de etiquetas normal/anormal, y la centralidad que tienen los relatos, las historias y la imaginación para curar nuestros dolores y los dolores de los otros.

Una ciudadanía cosmopolita y humana

Las respuestas a los problemas de las naciones, para Nussbaum (2010), desprendiéndose de tradiciones y autoridades, hacen parte de los aportes de las humanidades a una vida en sociedad más democrática. En otro trabajo, sin embargo, la misma autora ha ponderado los alcances de lo que llama “tradicción cosmopolita” desde los planteamientos de Cicerón, pasando por Kant y Adam Smith, hasta llegar al enfoque de las capacidades de Amartya Sen (Nussbaum, 2020). Hay buenas ideas en esa tradición, pero también invitaciones en esa tarea de la imaginación filosófica que debe abrir las puertas para todos. En el sentido de lo cosmopolita, nuestra motivación moral, como sostiene Cortina (2017, pp. 112-113), es muchas veces la de la microesfera, la de pequeños grupos, y hay asuntos que requieren una moral distinta, preocuparse incluso por todos los seres vivos. La autora plantea una “hospitalidad cosmopolita”, retomando aquella disposición de acoger al extranjero en la casa propia, que fue una virtud cotidiana en el mundo antiguo (Cortina, 2017, p. 152). George Steiner, recientemente, ha imaginado que una lectura comprometida y profunda equivale a abrirle las puertas de la casa a un extraño en mitad de una noche lluviosa. En esa apertura generosa de las puertas, en esa renovada hospitalidad, reside el potencial de una educación informada de los debates de la filosofía moral.

El cosmopolitismo, una conversación entre diferentes hoy inevitable, como muestra Appiah (2007), pasa por la refrendación de objetivos como tomar en serio los intereses de los demás y “conocer [... su] situación, y después usar la imaginación para ponernos en su lugar” (p. 99). Este filósofo británico parte de un sano escepticismo en el que acude constantemente a las posibilidades imaginativas, pues las conversaciones más allá de las fronteras equivalen a habitar otros lugares, como en las experiencias del arte y la literatura. Esas conversaciones, señala, son más que charlas, implican incluir las experiencias y las ideas de los otros, además no deben conducir a un consenso, pues

alcanza con que los participantes se acostumbren unos a otros (Appiah, 2007, p. 124). Frente a panoramas excesivamente simplificadores de las obligaciones con los extraños, que supone el compromiso cosmopolita, este autor recuerda que las lógicas del mal menor y las políticas de emergencia no son propiamente la mejor alternativa, pues “el cosmopolitismo requiere inteligencia y curiosidad además de compromiso” (Appiah, 2007, p. 219).

En el mundo educativo y empresarial, y hasta en las familias del presente, se considera tarea ardua enseñar valores y conocimientos. En este sentido, Cortina (2009) plantea optimizar los recursos a través de la construcción de “un clima emocional adecuado” en la vida personal y social (p. 249). La empatía, a nivel social, constituye un núcleo, pues

el ruido emocional, personal y social, provocado por el miedo, la tristeza, la ira, la melancolía, la rivalidad o el resentimiento, disminuyen la capacidad de un grupo para perseguir las metas que se proponen, mientras que la armonía y la concordia le permiten optimizar sus recursos y aumentar la probabilidad de alcanzar la meta (Cortina, 2009, p. 250).

Esto le lleva a proponer tres ejes con respecto a la educación, que son: la transmisión de conocimiento y habilidades para alcanzar metas; la prudencia para llevar adelante una vida de calidad, y, finalmente, la “sabiduría moral”, encarnada en la justicia y la gratuidad (p. 254). Para terminar, cierra la autora:

Necesitamos, quien lo duda, alimento, vestido, casa y cultura, libertad de expresión y conciencia, para llevar adelante una vida digna. Pero necesitamos también, y en ocasiones todavía más, consuelo y esperanza, sentido y cariño, esos bienes de gratuidad que nunca pueden exigirse como un derecho; que los comparten quienes los regalan, no por deber, sino por abundancia del corazón (Cortina, 2009, p. 263).

Educar para el siglo XXI es, además de contar con ciudadanos informados, educar personas con corazón.

La crítica, en un sentido general que abarca los legados filosóficos de la Ilustración (reconociendo sus limitaciones), la consolidación de la ciencia como un modelo abierto de las visiones del mundo y la empatía, entendida como una de las rutas a las que conduce la crítica en espacios cotidianos y familiares, son entonces saberes útiles, al decir de Ordine; pero, ante todo, para nosotros, tienen que ser condiciones urgentes, inaplazables, esenciales. En tanto esenciales tal vez no sean tan visibles, como planteaba el personaje de las ilustraciones de Antoine de Saint-Exupéry. Es hora, también, de recuperar los matices, las lecturas complejas, de suspender el hábito odioso de crear oposiciones irresolubles, como si fueran realmente significativas. Debemos recuperar el vértigo de las decisiones difíciles y acabar con las nociones extremas de bueno y malo, que tan poco ayudan a entender las situaciones complejas de la vida en sociedad.

No todos temblamos por el miedo. No a todos nos sonroja el amor. Afortunadamente, además, no todos golpean cuando sienten ira. Las emociones, en el proyecto de Nussbaum, aun cuando se acuda a lo cognitivo y lo psicológico, no son algo que se pueda generalizar de manera automática; cada contexto social, cada historia de vida, tiene mucho que decir sobre las emociones, sus desafíos y sus aportes. Así, las humanidades nos traen ese vértigo de lo particular, al que no podemos renunciar nunca, esa búsqueda constante de lo específico, que es también lo histórico y lo humano. Kant planteaba, desde la búsqueda de máximas universales, desproveer del contenido humano la situación de una decisión moral; partía de una lectura negativa de los seres humanos. Su imperativo categórico exigía hacer grandes abstracciones. Hoy debemos pensar en un movimiento alternativo. Los recursos para tomar decisiones deben partir de dotar de humanidad cada situación, de aprehender las diferentes variables que intervienen en la configuración de una realidad humana, siempre personal y social. A eso ayudan los juegos narrativos, herramientas fundamentales para la crítica y la empatía.

Referencias

- Appiah, K. (2007). *Cosmopolitismo. La ética en un mundo de extraños*. Katz.
- Chimamanda Adichie: *el peligro de la historia única* (2009). <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>.
- Cortina, A. (2009). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Nobel.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Paidós.
- Cortina, A. (2018). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Tecnos.
- Montaldo, G. (2017). Ecología crítica contemporánea. *Cuadernos de Literatura*, 21(41), 50-61.
- Nardone, G. (2020). *Emociones. Instrucciones de uso*. Herder.
- Nogués, G. (2022). *Entender un elefante. Qué podemos aprender de la complejidad de la pandemia para enfrentar la próxima catástrofe global*. Debate.
- Nussbaum, M. (2004). *Hiding from humanity. Disgust, shame and the law*. Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo. Una mirada filosófica a la crisis política actual*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2020). *La tradición cosmopolita. Un noble e imperfecto ideal*. Paidós.

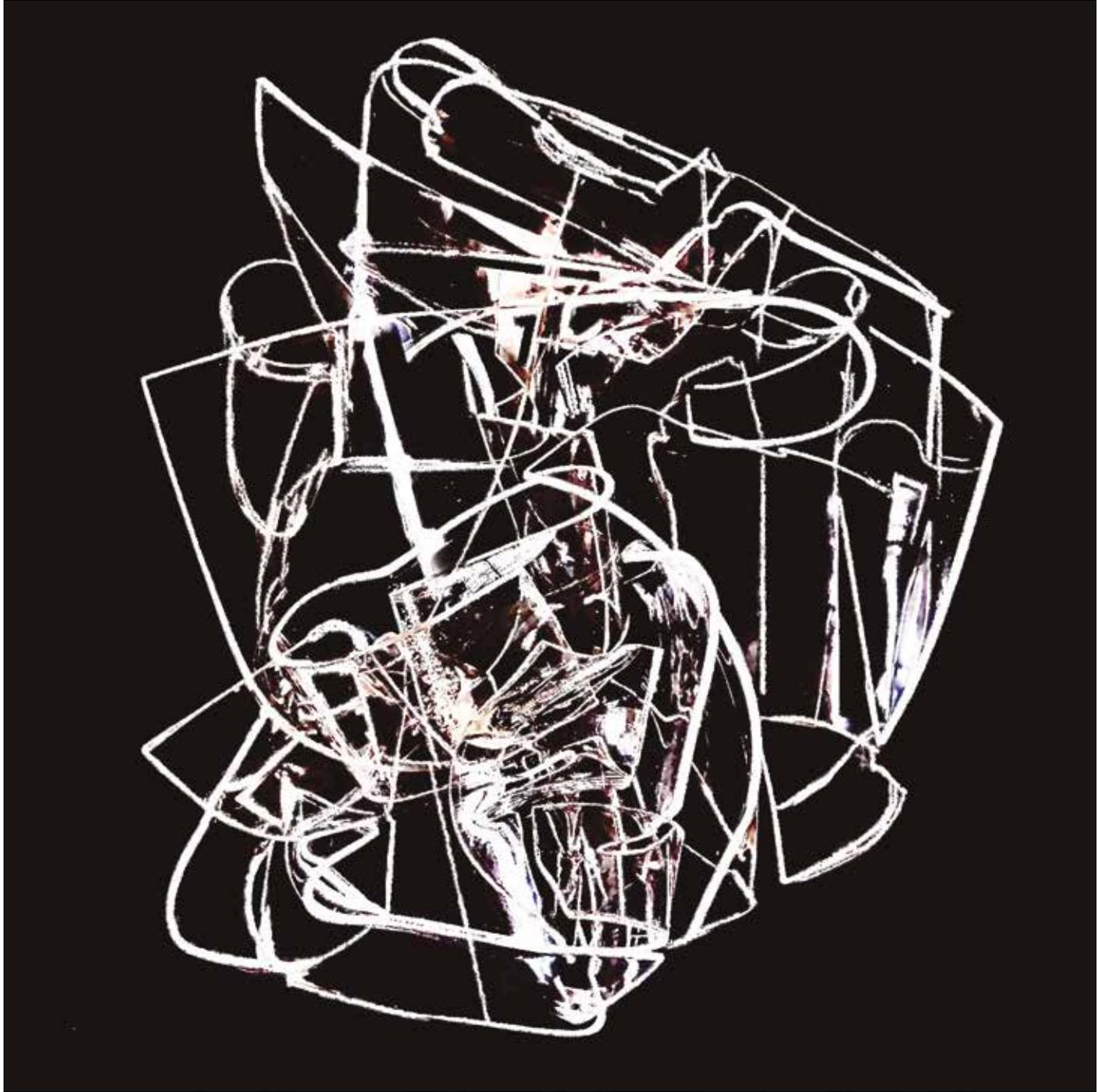
Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto.* Acantilado.

Quintana, L. (2021). *Rabia. Afectos, violencia, inmunidad.* Herder.

Said, E. (2006). *Humanismo y crítica democrática. La responsabilidad pública de escritores e intelectuales.* Debate.

Taylor, C. (2005). *La libertad de los modernos.* Amorrortu.

Traverso, E. (2019). *The new faces of fascism. Populism and the far right.* Verso.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

*En realidad, nuestro progreso coincide siempre con el
enriquecimiento de nuestro conocimiento espiritual*

Solo espero al amor para entregarme al fin en sus manos

Ética y valores:

fundamentos, características y evolución

Laura Marcela Londoño Vásquez
Miguel David Rojas López

Laura Marcela Londoño Vásquez (Colombia, 1988-v.)

Ingeniera Industrial, Especialista en Gestión Empresarial, Magíster en Ingeniería Administrativa, Doctora en Ingeniería y Profesora Asistente de la Universidad Nacional de Colombia. Autora de algunos libros, capítulos y artículos.

Miguel David Rojas López (Colombia, 1963-v.)

Ingeniero Civil y Magíster en Administración de la Universidad de La Salle, Especialista en Mercadeo Gerencial de la Universidad de Medellín, Doctor en Ingeniería y Profesor Titular de la Universidad Nacional de Colombia. Autor de numerosos libros, capítulos y artículos.



Resumen

La ética es un área del saber que pretende orientar la acción humana en sentido racional. Se afirma que tuvo sus orígenes en la antigua Grecia a partir de los pensamientos y las propuestas de los filósofos que buscaban comprender el obrar humano. Desde los años setenta y ochenta del siglo xx, y dados los escándalos de corrupción que salen a la luz pública, inicia la preocupación por la efectividad de la educación en temas éticos que se impartía hasta el momento. El presente documento tiene como objetivo realizar una fundamentación de los principales conceptos asociados a la ética y los valores, mostrar su evolución y sus características y aplicaciones más importantes, de manera que permitan dar claridad sobre conceptos que se utilizan constantemente en diferentes contextos.

Palabras clave

Ética, ética organizacional, valores

Introducción

La ética es entendida como la parte de la filosofía que se dedica a la reflexión sobre la moral (Cortina y Martínez, 1996); es un tipo de saber que pretende orientar la acción humana en un sentido racional, es decir, que procura que los seres humanos obren racionalmente (Cortina, 2008). Para Tamayo, Zuluaga y Gómez (2017), la ética consiste en una reflexión crítica sobre valores y principios que guían las decisiones y los comportamientos de personas, y para Griffin y Ebert (1997) es la creencia acerca de lo correcto e incorrecto, lo bueno y lo malo en las acciones que afectan a otros. Entonces, el comportamiento ético se ajusta a normas sociales aceptadas generalmente con relación a las acciones benéficas y dañinas.

La palabra ética proviene del griego *éthos*, que significa carácter o modo de ser (Cortina, 2008). En la práctica, ese origen se refleja en el carácter de los individuos y las sociedades a través de sus comportamientos (Rodríguez, 2008), por lo tanto, desde el origen de la palabra se puede concebir la ética como la formación del carácter del individuo, no solo para la toma de decisiones puntuales, sino como manera de actuar a lo largo de toda la vida; así, la ética es la teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en la sociedad (Sánchez, 1984).

Al ocuparse la ética del estudio de la moral, es necesario realizar la diferenciación entre dichos conceptos, ya que existe una tendencia a confundir los términos y utilizarlos indistintamente, como si fueran sinónimos (Soto y Cárdenas, 2007). Puede decirse que la moral es un saber que ofrece orientaciones para la acción en casos concretos, mientras que la ética se centra en la reflexión sobre las distintas morales y sobre los modos de justificar la vida moral, de manera que esta última orienta indirectamente (Cortina y Martínez, 1996). La ética es el estudio de conceptos morales (principios, valores y virtudes) adquiridos y desarrollados por convenciones y evolución cultural, que mediante las prácticas reflejan el comportamiento de los seres

humanos (Rodríguez, 2008). Para Cortina (2003). La moral es un “tipo de saber encaminado a forjar un buen carácter, que ha formado y forma parte de la vida cotidiana de las personas y de los pueblos” (p. 42). La ética se inclina más hacia la teoría, en tanto que la moral lo hace hacia la práctica (Soto y Cárdenas, 2007) (tabla 14.1).

Tabla 14.1 Diferencias entre ética y moral

Ética	Moral
Trata principios generales	Trata con especificaciones
Explica	Prescribe
Establece el carácter de la sociedad	Establece costumbres
Teoría	Práctica
Ciencia	Objeto de estudio de la ciencia ética

Fuente: Rodríguez (2008)

Para Cortina y Martínez (1996), la ética tiene una triple función: 1) aclarar qué es lo moral y cuáles son sus rasgos específicos; 2) fundamentar la moralidad, es decir, las razones por las cuales las personas se esfuerzan por vivir moralmente, y 3) aplicar a los ámbitos sociales los resultados de las dos primeras funciones, para que se adopten de manera moralmente crítica y no por imposición o por ausencia de referentes. Además, la ética (Toro y Rodríguez, 2017):

- Reflexiona sobre la finalidad de la conducta humana, de las instituciones y de la convivencia.
- Busca conducir, bajo un sentido racional, las acciones de las personas; asume el estudio de comportamientos desde lo teórico y práctico.
- Involucra asuntos individuales y a nivel grupal, organizacional y contextual.
- Muestra que los seres humanos tienen la necesidad de desenvolverse en un entramado de relaciones que implican esta ciencia como dimensión humana.

La ética ha sido estudiada por diferentes disciplinas y ha sido el centro de atracción debido a su importancia para los individuos y para la sociedad (Rodríguez, 2008); además, ha evolucionado a través de los siglos por medio de diversas corrientes de pensamiento y teorías. Las teorías éticas son constructos filosóficos generalmente dotados de un alto grado de sistematización; cada una intenta establecer y ofrecer una visión de la moralidad para ser analizada desde una perspectiva diferente (Cortina y Martínez, 1996). La importancia

de la historia de la ética y su evolución radica en que “los conceptos morales en realidad cambian a medida que cambia la vida social” (MacIntyre, 1996, p. 7). Para Cortina y Martínez (1996), la diferencia entre las diversas teorías éticas no viene de los conceptos que manejan, sino de la prioridad que reciben y los métodos filosóficos que emplean, de manera que agrupan la historia de la ética en tres grandes fases de la historia de la filosofía, que pueden verse en la figura 14.1.

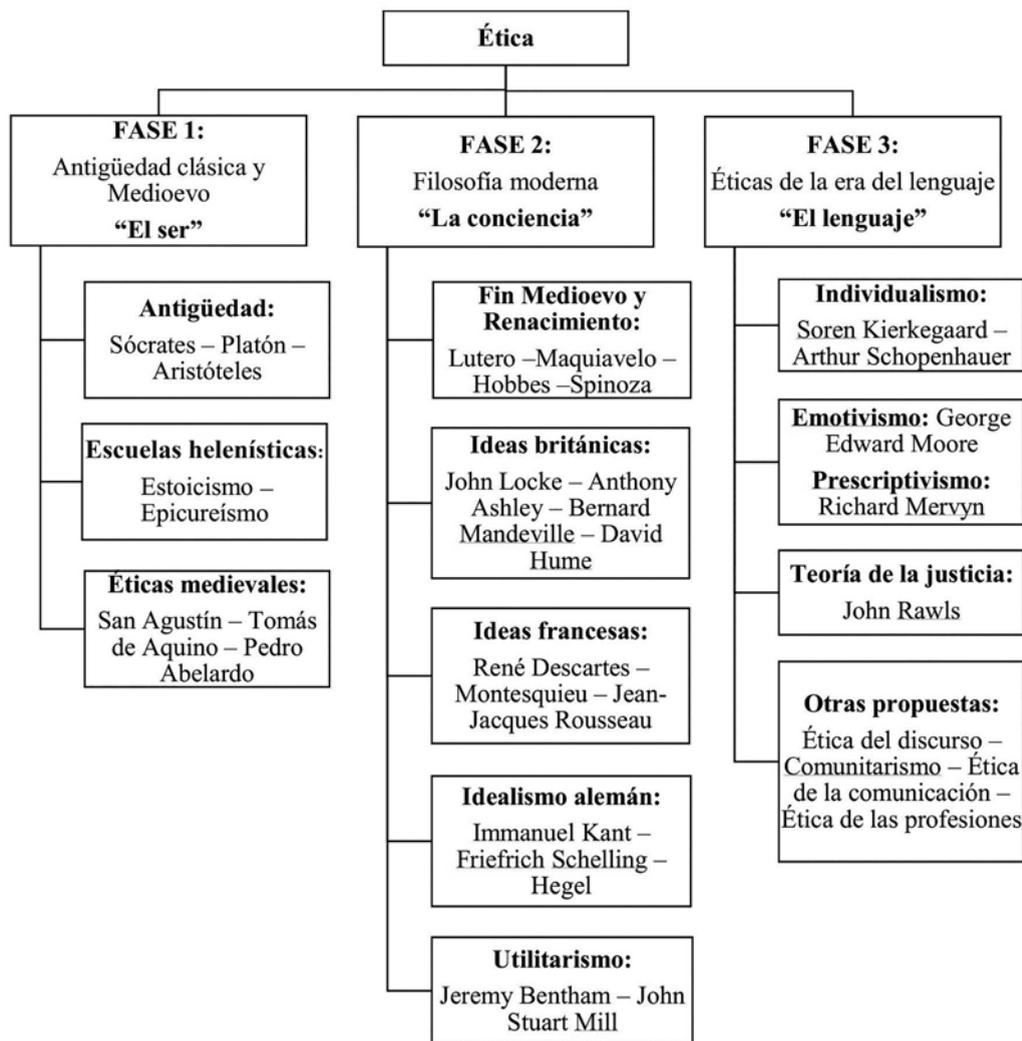


Figura 14.1 Fases de la filosofía e historia de la ética
Fuente: elaboración propia

A partir de entonces, se han desarrollado nuevas teorías y propuestas filosóficas que enriquecen y dilucidan diferentes aspectos de la teoría ética, como la ética del discurso, la ética comunitarista (Cortina y Martínez, 1996), la ética de la comunicación, el pragmatismo, la ética republicana, la ética de las profesiones (Camps, 2013) y la ética aplicada (González, 2013). Con diversas perspectivas de ética como ciencia práctica cotidiana de los seres humanos, se encuentran la bioética, la ética profesional, la ética jurídica, la ética religiosa y la ética empresarial, entre otras (Rodríguez, 2008).

Ética organizacional

Una de las aplicaciones más importantes de la ética se presenta en las organizaciones, dado que las actividades y decisiones que se realizan dentro de estas tienen que ver con relaciones basadas en la confianza, los valores y la responsabilidad; en general, la ética se vuelve fundamental para el correcto funcionamiento de las empresas, en relaciones con los grupos de interés y los resultados. En los años setenta surge, en Estados Unidos, la llamada ética en los negocios (*Business ethics*), pero buena parte del mundo prefirió llamarla ética de la empresa (Cortina, 2004; De George, 2011), a raíz de los escándalos financieros y políticos como el caso *Watergate*, que sembraron la desconfianza hacia políticos y empresarios y que, a partir de ese momento, propició la proliferación de publicaciones, cátedras, institutos y cursos de ética de la empresa (Cortina, 2009); dicha ética terminó siendo el resultado de tres corrientes, a saber: 1) la tradición de aplicar a los negocios las normas éticas; 2) el desarrollo de una disciplina académica en ética empresarial y 3) la adopción en los negocios de la ética y de lo que esta implica (De George, 2011). Posteriormente, en los años ochenta, la ética empresarial se difunde por Europa, y por Latinoamérica y Oriente en los años noventa (Cortina, 2004).

Desde su surgimiento, la ética empresarial ha sido controvertida, debido a que comúnmente se cree que ética y empresa son incompatibles (Rodríguez, 2008),

ya que las malas prácticas empresariales, relacionadas con abusos de poder, quebrantamiento de normas y valores sociales o morales y falta de consideración de las personas como centro de las instituciones (González, 2013), presionaron el surgimiento de la ética empresarial en una época en la cual las personas se asombraban de querer juntar los dos términos, pues para ellos era como “querer juntar el agua y el aceite” (Cortina, 2004), pues, para la mayoría, las empresas eran simples negocios donde el objetivo principal era obtener beneficios. Sin embargo, fueron numerosos los autores que propusieron y marcaron los inicios de la ética empresarial, personajes como Adam Smith, David Hum, Karl Marx, entre otros, escribieron sobre la moralidad o la ética de los negocios y sus pensamientos se filtraron al pueblo (De George, 2011).

Las organizaciones son entonces el gran tema en la actualidad, y el anhelo de lograr una sociedad mejor depende, en gran medida, de la transformación de estas (Rodríguez, 2008), dado que son agentes morales —no solo las personas lo son— y tienen la libertad para forjarse un carácter y tomar decisiones (Cortina, 2004). Sin embargo, las empresas son entidades creadas por seres humanos y dirigidas por ellos, por tanto, son las personas quienes otorgan la ética a las organizaciones, en especial aquellas que poseen cargos con altas responsabilidades, como los gerentes (Rodríguez, 2006). El fenómeno de la ética organizacional se produce como consecuencia de dos presiones: 1) una de carácter interno, en la cual los propios agentes de la actividad empresarial piden orientaciones éticas para su praxis, y 2) otra de carácter externo, donde la sociedad ejerce presión sobre las instituciones (González, 2013), y que es propiciada principalmente por las siguientes causas (Cortina, 2008):

- Urgencia de recuperar la confianza en las empresas para superar la falta de credibilidad ocasionada por la corrupción y las malas prácticas.
- Necesidad de tomar decisiones a largo plazo que garanticen su supervivencia.
- Responsabilidad social de las empresas, pues se

consideran instituciones con una responsabilidad moral con la sociedad.

- Necesidad de una ética de las organizaciones como recurso para reconstruir el tejido de la sociedad.
- Importancia de la figura del *manager*, quien se vuelve un personaje central en la sociedad.
- Concentración en la figura del directivo que llevará a la organización a un estado de excelencia moral.
- Recuperar la comunidad frente al individualismo; identidad, sentido de pertenencia, valores compartidos, tarea común.
- Superación de dilemas éticos, aumento de moralidad, sin heroísmos.
- Imposibilidad de eludir el nivel posconvencional; es decir, reconocer que la ética empresarial no es moda y ser consciente de su necesidad social.

La ética empresarial es el estudio de la ética aplicada a las empresas en los sectores público, privado o mixto (Rodríguez, 2008), y para González (2013) su tarea es aportar una reflexión y orientación ética a la praxis, es decir, a la práctica empresarial y sus particularidades. James (2015) determinó siete lecciones específicas de cómo las situaciones, los contextos y las circunstancias pueden afectar el comportamiento ético y no ético de las personas; estas son:

- Se puede dañar a otros si así lo pide una autoridad legítima.
- Se actúa de acuerdo con los roles asignados y los “guiones” comerciales o expectativas.
- Se hacen cosas malas como parte de un grupo, aunque nunca se considere hacerlo actuando de manera individual.
- Se responde a incentivos y desincentivos creados o existentes dentro de la estructura empresarial.
- Se puede racionalizar la conducta poco ética cuanto más se piensa que otros lo hacen.
- Se puede participar en conductas poco éticas si se ve que otros dentro del grupo lo hacen, pero es menos probable que se comporte de manera poco ética si se ve que los miembros del grupo aplican la ética.

- Se puede participar en actos menores de desviación social si la capacidad para racionalizar no contiene indicios de que tal comportamiento es incorrecto.

Toda ética aplicada, incluyendo la ética en las organizaciones, tiene dos rasgos básicos: 1) un carácter interdisciplinario que propicia la discusión y complementariedad y 2) una función propia de explicar los principios y las normas exigibles en cada ámbito práctico (González, 2013); al mismo tiempo, la ética empresarial incluye diversos temas organizacionales como cultura de la empresa, evaluaciones de calidad, recursos o capital humano, clima ético, capital social, responsabilidad corporativa, dirección por valores, comunicación interna y externa, balance social, códigos éticos y auditorías éticas o fondos éticos de inversión (Cortina, 2004).

Una empresa ética no solo crea riqueza económica para ella misma, sino que, además, contribuye a crear un clima de confianza y una buena sociedad, que es el auténtico “sentido de la economía” (Cortina, 2009). De esta manera, para desarrollar actividades empresariales de forma legítima y bajo la ética empresarial, deberán darse cuatro puntos de referencia, que son: 1) meta social, la cual da sentido a la organización y es la satisfacción de necesidades de sus grupos de interés; 2) tener mecanismos adecuados para alcanzar dicha meta; 3) un marco jurídico administrativo claro y legislación, y, finalmente, 4) conciencia moral crítica alcanzada por la sociedad (González, 2013). De acuerdo con Velásquez (2012), la ética empresarial se ocupa de tres tipos de asuntos: individuales, corporativos y sistémicos.

Por otro lado, la ética empresarial ha tenido dos enfoques que obedecen a diferentes prioridades y a la importancia dada por los teóricos y practicantes, uno es un enfoque tradicional y otro no utilitarista (Rodríguez, 2008). Desde la perspectiva tradicionalista, la empresa es considerada una mercancía con la que se puede hacer cuanto se quiera; en ella todo es cuestión de dinero, que es el fin, y las cosas son los medios (Cortina, 2008).

Su misión es generar utilidades, y otros propósitos que no estén alineados con esa misión no son prioritarios (Rodríguez, 2008). En este enfoque, los colaboradores son tratados como un bien comercial y, por tanto, la empresa debe minimizar su formación y educación (Cortina, 2008). Es un enfoque instrumentalista, en el cual la rentabilidad es el objetivo principal y la ética se convierte en un medio para asegurar el cumplimiento de esta misión (Rodríguez, 2008). Desde el enfoque no utilitarista, la ética empresarial es un proyecto en el largo plazo de la organización, con personas unidas por una tarea común, que van construyendo una cultura (Cortina, 2008). En esta corriente, la ética es por sí misma un fin, no una manera de hacer o no dinero, es cómo una organización reconoce su papel en la sociedad y ofrece buenos ejemplos de comportamiento (Rodríguez, 2008). Esta puede ser una perspectiva poco atractiva, pero segura hacia el futuro (Cortina, 2008), que se debe asumir todos los días, que dura no solo un momento, sino que se va construyendo en el mediano y largo plazo (Cortina, 2009).

Ser una empresa ética significa funcionar y generar utilidades, pero, además, en contrapartida, la sociedad exige brindar beneficios a los empleados, la comunidad y el medioambiente, es decir, cumplir el contrato social (Rodríguez, 2008). “Sin ética no hay negocios”, por lo cual las empresas deben enfrentar retos (Cortina, 2008) que les permitan implantar la ética dentro de su cultura. Acciones éticas llevarán a la empresa a generar reputación, credibilidad y confianza, mientras que comportamientos no éticos impactan directamente en el desempeño y los beneficios de la organización, en su imagen, porque la ética “vende”. Publicar las prácticas éticas atrae, pero por esta razón puede manipularse y quedarse solo en apariencia de una buena actuación (Cortina, 2009). En la actualidad, se exige una verdadera actitud responsable por parte de las empresas, ya que su comportamiento repercute de manera directa e indirecta en diferentes actores, y ser responsable significa dirigir la organización midiendo el impacto de sus actos, respetando los derechos e intereses legítimos de los grupos relacionados (Soto y Cárdenas, 2007).

Es importante tener en cuenta que “la ética empresarial no es una parte de la responsabilidad social, sino justo al revés: la responsabilidad social es una dimensión de la ética empresarial” (Cortina, 2009, p. 118). A pesar de que los precedentes de la responsabilidad social empresarial (RSE) se remontan a los años veinte del siglo pasado, es en el cambio de siglo y milenio que cobra un mayor protagonismo a nivel global y local (Cortina, 2009). La creciente presión de los grupos de interés para que las organizaciones se comporten de manera ética da relevancia a la RSE, convirtiéndola en una rama de la ética empresarial que compromete a las empresas con un triple resultado: económico, medioambiental y social (De George, 2011). La RSE es la obligación que tienen las empresas de responder a las necesidades y expectativas de sus grupos de interés (Rodríguez, 2008), y es algo que las empresas no pueden seguir ignorando sin arriesgarse a dañar su imagen pública (De George, 2011).

Algunas de las obligaciones de las empresas son producto de presiones externas, como las leyes, el gobierno y los deseos de los consumidores, que no poseen un carácter voluntario, y es posible encontrar organizaciones con programas ejemplares de RSE pero que son éticamente deficientes en otras áreas de sus operaciones (De George, 2011); es por esto por lo que la RSE debe trascender las leyes y los reglamentos exigidos (Thiry-Cherques, 2003). Además, los programas de RSE que implementen las organizaciones no pueden convertirse en una competencia febril por aparecer en *rankings*, apoyar obras benéficas o generar simpatía y buena reputación, ya que deben asumirse como “una herramienta de gestión, como una medida de prudencia y como una exigencia de justicia” (Cortina, 2009, p. 119).

Valores

Los valores siempre han estado presentes en la vida humana, dado que cuando se afrontan cosas estas son estimadas o desestimadas, preferidas o relegadas, es decir, a todas las cosas el ser humano les da una

valoración (Cortina, 2003); así, de manera consciente o inconsciente, se puede determinar si se prefiere a una persona, un objeto, una idea o una acción en lugar de otras (Rodríguez, 2008). Para Rodríguez (2001), el valor hace referencia a una “relación entre sujeto y objeto originada por un juicio, mediante el cual el hombre otorga valor a una realidad valiosa” (p. 32), y así es posible valorar cosas, instituciones o personas, de manera positiva o negativa. Al considerar una conducta, un acto o un objeto como bueno o positivo, digno de aprecio o alabanza, o, por el contrario, como malo, digno de censura o condena, lo que se hace es valorar, juzgar como tal en términos axiológicos (Sánchez, 1984).

La axiología es la rama del conocimiento que se ocupa del estudio de los valores, de aquello que por su alto valor y valer es susceptible de mantenerse y enaltecerse, y se considera el fundamento de algo que no necesita ser demostrado por ser evidente y reconocido (Soto y Cárdenas, 2007). La palabra axiología se deriva de *axios*, que significa valor, y de *logos*, estudio o tratado, y esto ha permitido establecer clasificaciones, relaciones y jerarquías entre valores (Rodríguez, 2008), facilitando su análisis conjunto y aportando a la comprensión, el análisis y la aplicación de los valores.

Los valores no son directamente observables, pero sí lo son las actitudes y el respeto a las normas, así como el esfuerzo para comprenderlos y defenderlos (Carreras *et al.*, 2002). De esta manera, hay una extensa discusión sobre si los valores son inventados por los seres humanos o existen por sí mismos; si las cosas parecen valiosas porque las personas les conceden un valor o porque reconocen que hay un valor en ellas (Cortina, 2003); esto lleva a una cuestión propia de la axiología y es la diferenciación entre subjetividad y objetividad de los valores, es decir, si los valores dependen de quienes asignan el valor, de sus intereses y emociones o existen independientes de los sujetos (Rodríguez, 2008). En la siguiente sección se detallarán ambos términos:

Subjetivismo

El sujeto es quien entrega valor a las cosas, es

decir, las cosas no son valiosas en sí mismas, es el ser humano quien crea su valoración (Seijo, 2009). Esto es, lo que se desea, se necesita, agrada o gusta es lo que vale, es lo que prefiere el ser humano y de acuerdo con sus vivencias personales es mejor (Sánchez, 1984). El origen y fundamento de los valores está en el sujeto que valora y las cosas adquieren valor por el interés que suscitan (Seijo, 2009, p. 154).

Objetivismo

Surge en oposición al subjetivismo y considera que el valor está desligado de la experiencia individual, es el hombre quien descubre el valor de las cosas (Seijo, 2009). Para los objetivistas hay objetos valiosos en sí, es decir, al margen del sujeto (Sánchez, 1984). Por su parte, Cortina y Martínez (1996) manifiestan que los valores no son ficciones inventadas por los seres humanos y no pueden ser entendidos como cosas o maneras de ser de las cosas; estos tienen valor por sí mismos al margen de cualquier realidad física o psíquica, y es el ser humano quien capta su valor a través de la experiencia sensible (Seijo, 2009). Sin embargo, si se admite que los valores son reales y se deben aceptar, entonces no sería posible explicar por qué no son válidos para todas las personas (Cortina, 2003, p. 28).

Para Sánchez (1984), ni el subjetivismo ni el objetivismo logran explicar, de manera satisfactoria el modo de ser de los valores; de manera similar, Frondizi (2001) plantea que es posible que el valor sea el resultado de una tensión entre sujeto y objeto, ofreciendo una visión subjetiva y objetiva a la vez; esto significa que los valores tienen componentes subjetivos y objetivos, pero depende de su naturaleza cuál de los dos predomine, permitiendo valores más subjetivos que objetivos y viceversa (Rodríguez, 2008). Entonces, los valores no existen en sí y por sí al margen de los objetos reales ni tampoco al margen de la relación con un sujeto, estos se dan únicamente en un mundo social, por y para el hombre (Sánchez, 1984). El valor

se encuentra en ambos, en el sujeto y en el objeto, y existe una relación entre ellos (Rodríguez, 2001). Para Rodríguez (2008):

Tal vez esta es la razón por la que la axiología se divide en dos grandes ramas: 1) la ética, en cuanto a la teoría de los valores morales o de lo bueno, y 2) la estética, en cuanto a la teoría de valores artísticos o lo bello (p. 70).

Etimológicamente, la palabra valor proviene del verbo latino *valere*, que significa estar sano y fuerte (Cota, 2002). Para Cortina y Martínez (1996) los valores son cualidades dotadas de contenido, independientes de los estados de ánimo subjetivos y de las cosas, por lo cual los valores tienen cierto grado de subjetividad y de objetividad. El valor es una relación entre el sujeto y el objeto originada por un juicio, mediante el cual el hombre otorga valor a una realidad valiosa (Rodríguez, 2001); los valores orientan la toma de decisiones, son motivadores de los comportamientos humanos y tienen incidencia en las relaciones que se tejen entre las personas y los grupos sociales (Rodríguez, 2008); “los valores son cualidades reales que no nos inventamos por las buenas, y lo son de las cosas, pero también de las acciones, de las sociedades y de las personas” (Cortina, 2003, p. 32), de manera que los valores recaen sobre cosas, otras personas, ideas, acciones o incluso grupos.

Cuando se habla de valores humanos se hace referencia a “cualidades atribuibles a seres humanos y a sus acciones, las cuales cobran importancia a partir de su relación con la vida, haciendo atractivo a quien los practica y ocasionando rechazo frente a quien no lo hace” (Rodríguez, 2008, p. 71). Dado que los valores son considerados cualidades, Cortina (2003) manifiesta que existe una tendencia a sustantivarlos; esto significa que la mayor parte de las veces son expresados mediante adjetivos calificativos, sin embargo, los valores no son cualidades físicas que se pueden identificar mediante los sentidos.

Características de los valores

Los valores son entidades no mensurables ni precisables y tienen validez cualitativa mas no cuantitativa (Soto y

Cárdenas, 2007); además, poseen algunas características y propiedades que se detallan a continuación:

Polaridad

Es la existencia de los valores entre polos positivos y negativos (Rodríguez, 2008), es decir, cuando se percibe un valor se determina si es positivo o negativo, si atrae o repele (Cortina, 2003). Esta propiedad hace que cada valor tenga su opuesto; a un valor positivo se contraponen un valor negativo (Soto y Cárdenas, 2007). Todos los valores van a tener su correspondiente antivalor (Seijo, 2009).

Dinamismo

Los valores incitan a la acción, en el sentido en que aquellos positivos inducen a las personas a tratar de alcanzarlos, mientras que los negativos estimulan a erradicarlos; son lo contrario de la neutralidad (Cortina, 2003). El hombre tiene la tendencia natural de dirigirse hacia lo valioso, hacia lo positivo (Cota, 2002).

Variación

Los valores cambian; cobran o pierden fuerza de acuerdo con el nivel cultural de las sociedades y los conflictos o desafíos que vivan (Rodríguez, 2008); cambian de acuerdo con el momento histórico y dependen de la cultura, religión o raza (Soto y Cárdenas, 2007).

Dependencia

Los valores no existen en abstracto; necesitan un sustantivo al cual calificar, que puede ser cosa, persona, animal, idea, acción, entre otros (Rodríguez, 2008). Los valores se dan en las cosas o personas (Cota, 2002), son dependientes entre sí y en su relación con las cosas (Soto y Cárdenas, 2007).

Gradación y jerarquía

Hace referencia a la intensidad o fuerza que posee un valor o antivalor (Seijo, 2009). Permite determinar valores superiores e inferiores; sin embargo, depende del sentido que la persona le dé a su propia

vida (Rodríguez, 2008). Posibilita la construcción de jerarquías (Seijo, 2009). Los valores pueden ser ordenados en jerarquías (Cota, 2002), sin embargo, esto constituye un proceso subjetivo (Soto y Cárdenas, 2007).

Clasificación de los valores

A partir de las características mencionadas, se realizan clasificaciones y jerarquías de valores que pretenden diferenciarlos dependiendo de si son positivos o negativos, fijos o dinámicos, individuales o constelaciones de valores, entre otras (Rodríguez, 2008). Existen numerosas clasificaciones; una de las más relevantes es la propuesta por Max Scheler en 1941 (Cortina, 2003), donde cataloga los valores desde su polaridad (tabla 14.2), aunque también ha sido ampliamente criticada por su marcado subjetivismo (Rodríguez, 2008).

Tabla 14.2 Clasificación de valores según Scheler

Valores sensibles	Placer/dolor Alegría/pena	
Valores de la civilización	Útil/perjudicial	
Valores vitales	Noble/vulgar	
Valores culturales o espirituales	Estéticos	Bello/feo
	Ético-jurídicos	Justo/injusto
	Especulativos	Verdadero/falso
Valores religiosos	Sagrado/profano	

Fuente: Cortina (2003)

Según Seijo (2009), el artículo “Los valores, objetivos y actitudes en educación” (Marín, 1993), clasifica los valores y antivalores, y añade que existen tres categorías principales de valores, que son: 1) mundanos, que se dividen en económicos y vitales; 2) espirituales, divididos en intelectuales, morales y estéticos, y 3) trascendentales, los cuales son religiosos, filosóficos y los relacionados con la cosmovisión. Luego, a partir

de la propuesta de Scheler, Cortina (2003) plantea una nueva clasificación teniendo en cuenta los valores morales como categoría amplia e importante dentro de su propuesta (tabla 14.3). Estas clasificaciones no son definitivas y están siempre en revisión, así han surgido otras categorías como los valores eróticos, bioéticos, místicos, hedonísticos, de calidad humana, ambientales, entre otros (Soto y Cárdenas, 2007).

Tabla 14.3 Clasificación de los valores según Cortina

Tipos de valores	Valor/contravalor
Sensibles	Placer/dolor - Alegría/pena
Útiles	Capacidad/incapacidad Eficacia/ineficacia
Vitales	Salud/enfermedad - Fortaleza/debilidad
Estéticos	Belleza/fealdad - Elegancia/inelegancia - Armonía/caos
Intelectuales	Verdad/falsedad - Conocimiento/error
Religiosos	Sagrado/profano
Morales	Amor/odio - Responsabilidad/ irresponsabilidad - Justicia/injusticia - Libertad/esclavitud - Igualdad/desigualdad - Honestidad/ deshonestidad - Solidaridad/ insolidaridad - Respeto/irrespeto - Tolerancia/intolerancia

Fuente: Cortina (2003) y Rodríguez (2008)

Valores morales

A pesar de existir diferentes tipos de valores, en la actualidad son los valores morales los que tienen más alto lugar en la escala axiológica (Rodríguez, 2008); esto no quiere decir que los otros tipos de valores no sean esenciales, pero “son los morales los que parecen estar de actualidad” (p. 19), quizás porque a partir de ellos se pueden ordenar los demás, ya que actúan como integradores de los demás, no como sustitutos de ellos (Cortina, 2003).

“Los valores morales trascienden el ser físico y llegan a la esencia del ser humano, haciéndolo más pleno, más persona, reflejando sus comportamientos en la relación social diaria” (Rodríguez, 2008, p. 74); es decir, impactan únicamente al ser humano y solo lo que tiene una significación humana puede ser valorado moralmente. Estos son los actos realizados consciente y libremente (Sánchez, 1984). Para Cortina (2003), los valores morales tienen tres características que los diferencian de los demás, y se enumeran a continuación:

- Dependen de la libertad humana, es decir, está en manos de las personas tenerlos en cuenta y aplicarlos o no. Solo se encarnan en actos o productos humanos, y dentro de estos, en aquellos que se realizan libremente, de forma consciente y voluntariamente (Sánchez, 1984).
- Los adjetivos calificativos construidos a partir de valores morales solo pueden ser atribuidos a seres humanos, no a animales, plantas u objetos inanimados.

- La vida sin valores morales estaría escasa de humanidad, es necesaria su universalización; esto quiere decir que son aceptados y que las personas estarán dispuestas a intentar realizarlos.

Otra característica que manifiesta Rodríguez (2008) es su carácter democrático: “cualquier persona o grupo humano, sin importar su nivel social, educativo o económico, puede adquirirlos y aplicarlos a su cotidianidad” (p. 75); de esta manera, las personas tienen la posibilidad de elegir y tomar sus propias decisiones, además, son superiores porque perfeccionan al hombre de tal modo que lo hacen más humano (Cota, 2002).

Para los valores morales existe una clasificación propuesta por Vallmajó en el 2002, que los divide en valores públicos o cívicos y valores privados o personales; sin embargo, ambos son necesarios y se relacionan entre sí, pues “no es posible desarrollar los públicos, si no se tiene fortaleza en los valores privados, y viceversa” (Rodríguez, 2008, p. 76) (figura 14.2).

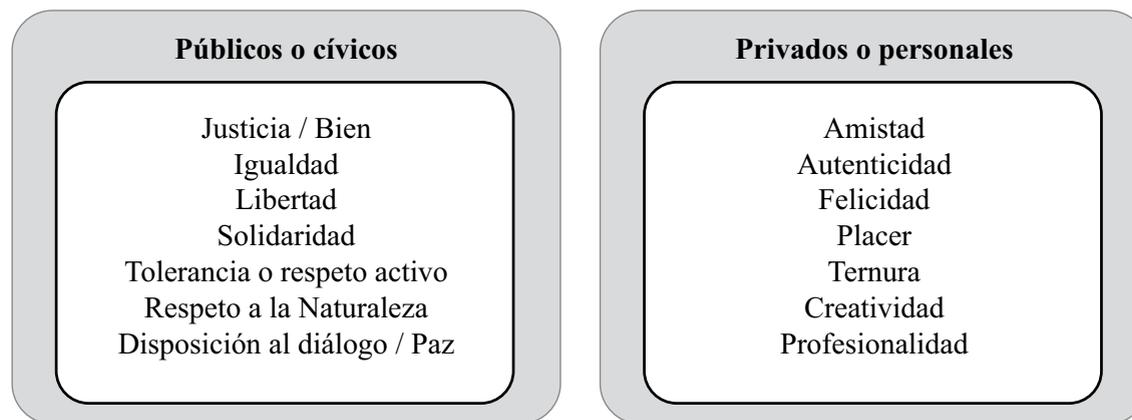


Figura 14.2 Clasificación de los valores morales de Vallmajó
Fuente: Rodríguez (2008)

Los valores se sustentan en el campo de lo moral, en la capacidad de cambio en la vida y en el encuentro con los demás, consigo mismo y con lo que rodea al hombre (Soto y Cárdenas, 2007); pero una vida moral no solo hace referencia a la aplicación de valores morales, sino a la disponibilidad de la persona de abarcar valores

morales y no morales, integrándolos de una forma plenamente humana, organizándolos de un modo armónico (Cortina, 2003) y convirtiéndolos en guías para la acción y en pautas de conducta (Rodríguez, 2008).

A partir de lo anterior, se puede concluir que la ética es un tipo de saber complejo, con amplios antecedentes de origen filosófico y extensas discusiones sobre los diferentes elementos que la componen, que difieren a lo largo de su evolución y de los autores consultados, haciendo confusa su definición, sus límites, su comprensión y análisis.

La ética es la base del comportamiento personal y social de los individuos que permite aprender y evolucionar en el pensamiento y conducta, para enfocarlos en el logro de objetivos y en el vivir de manera correcta en comunidad. La historia y evolución de la ética, así como las características y los factores identificados y asociados a la formación en ética y valores morales, contribuyen con construcción de lineamientos o pautas que orienten su inclusión exitosa dentro de herramientas y procesos de enseñanza-aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento.

Referencias

- Camps, V. (2013). *Breve historia de la ética*. RBA Libros.
- Carreras, L., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T. y Serrats, M. G. (2002). *Cómo educar en valores*. Narcea.
- Cortina, A. (2003). *El mundo de los valores*. El Búho.
- Cortina, A. (2004). Las tres edades de la ética empresarial. En *Construir confianza. Ética de la empresa en la sociedad de la información y las comunicaciones* (págs. 17-37). Trotta.
- Cortina, A. (2008). *Ética de la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial*. Trotta.
- Cortina, A. (2009). Ética de la empresa: no solo responsabilidad social. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 65, 113-127.
- Cortina, A. y Martínez, E. (1996). *Ética*. Ediciones Akal.
- Cota, A. (2002). *La importancia de los valores en el desarrollo humano de la organización*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- De George, R. T. (2011). Historia de la ética empresarial. En T. Editores (Ed.), *Valores y ética para el siglo XXI* (págs. 361-388). BBVA.
- Fronzizi, R. (2001). *¿Qué son los valores?* Fondo de Cultura Económica.
- González, E. (2013). Formación ética de los profesionales. Forjando el interés desde la razón y la emoción. *Revista Internacional de Organizaciones*, 10, 21-40.
- Griffin, R. W. y Ebert, R. J. (1997). *Negocios*. Prentice Hall.
- James, H. S. (2015). Why do good people do bad things in business?: Lessons from research for responsible business managers. En R. Wolf y T. Issa (Eds.), *International Business Ethics and Growth Opportunities* (págs. 1-23). Business Science Reference.
- MacIntyre, A. (1996). *Historia de la ética*. Lectulandia.
- Rodríguez, E. (2001). *El sembrador de valores*. El Cid Editor.
- Rodríguez, M. P. (2006). Ética gerencial. Comportamientos éticos de los gerentes que más valoran los empleados en Colombia. *Revista Universidad EAFIT*, 42(143), 41-54.
- Rodríguez, M. P. (2008). *Formación gerencial en valores. Conceptos y prácticas*. Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez, A. (1984). *Ética*. Crítica.

Seijo, C. (2009). Los valores desde las principales teorías axiológicas: cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos. *Clío América*, 3(6), 152-164.

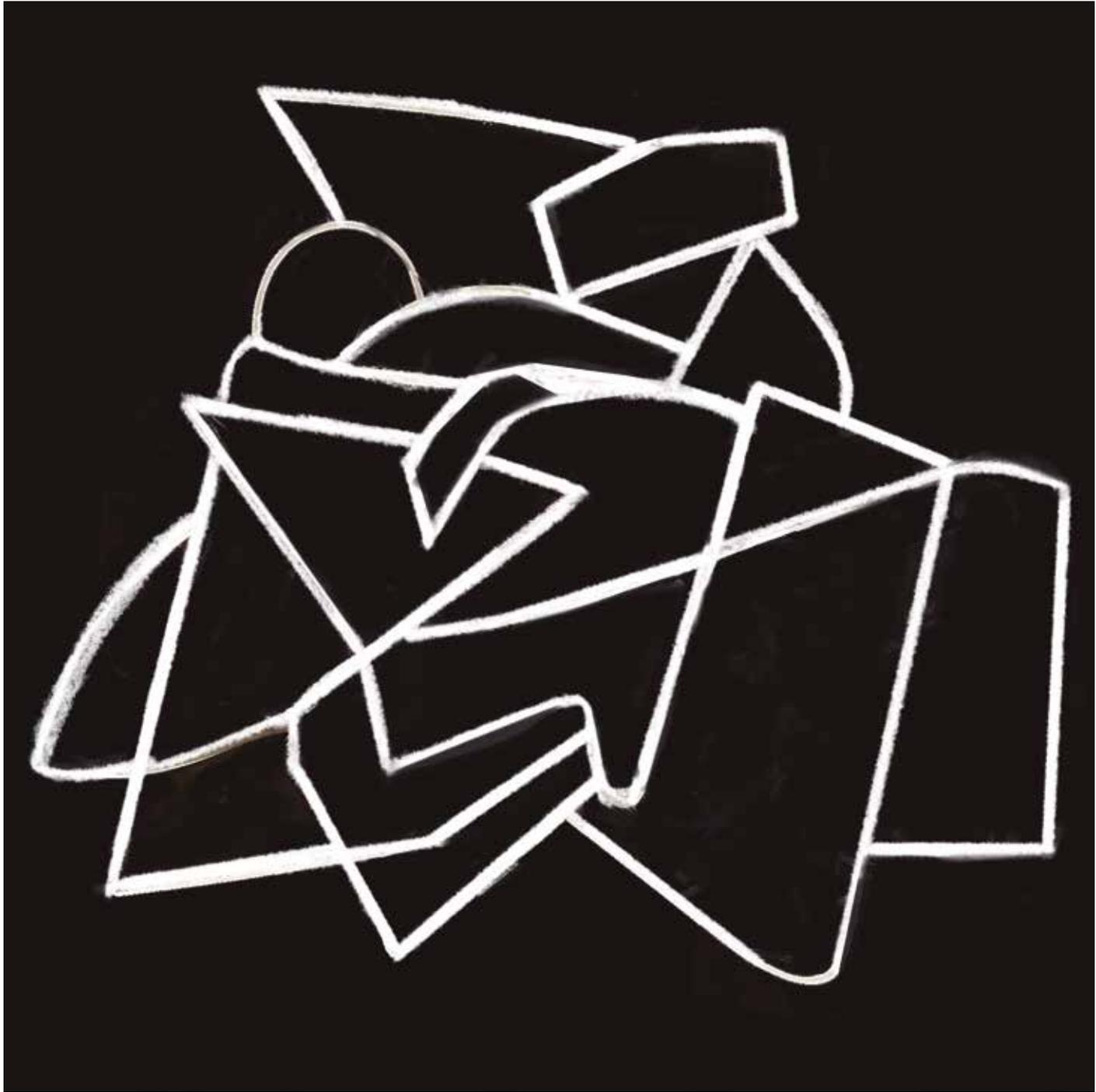
Soto, E. y Cárdenas, J. A. (2007). *Ética en las organizaciones*. Mc Graw Hill.

Tamayo, L. G., Zuluaga, A. y Gómez, R. A. (2017). La ética, el diseño y la capacidad de innovación en las pyme en Colombia. En *La ética organizacional y la ingeniería. Avances en ingeniería de la organización* (págs. 59-78). Universidad Nacional de Colombia.

Thiry-Cherques, H. R. (2003). Responsabilidade moral e identidade empresarial. *Revista de Administração Contemporânea*, 7, 31-50.

Toro, J. y Rodríguez, M. del P. (2017). Formación en ética en las organizaciones: revisión de la literatura. *Información Tecnológica*, 28(2), 167-180.

Velásquez, M. (2012). *Ética en los negocios: conceptos y casos*. Pearson Educación.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

*No podemos realizar nuestra alma sin antes negarnos nuestra
pequeñez*

*Miro la lejana oscuridad del cielo, y mi corazón vaga gimiendo con
el viento sin descanso*

Internacionalización, enfoque territorial y educación inclusiva:

una mirada desde la Cátedra de Inducción UNAL

Ángela María Restrepo Jaramillo
Jennifer Andrea Zapata Valencia
Melissa Juliana Velasco García
Santiago Rodas Guerrero

Ángela María Restrepo Jaramillo (Colombia, 1966-v.)

Licenciada en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia, Especialista en Educación de la Corporación Universitaria Lasallista y Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales. Profesora ocasional de las universidades Nacional de Colombia, de Antioquia, Católica Luis Amigó y del Instituto Tecnológico Metropolitano. Profesional de la Dirección Académica de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín. Autora de un libro y algunos artículos.

Jennifer Andrea Zapata Valencia (Colombia, 1985-v.)

Licenciada en Educación de la Universidad de Antioquia y Magíster en Ciencias del Instituto Tecnológico Metropolitano. Docente de cátedra de la Universidad Nacional de Colombia y profesional de la Dirección Académica de la Sede Medellín. Autora de algunos artículos.

Melissa Juliana Velasco García (Colombia, 1987-v.)

Ingeniera Industrial y Especialista en Ingeniería Financiera de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de cátedra de la Universidad de Antioquia. Profesional de la Dirección Académica de la Sede Medellín de la Universidad Nacional de Colombia. Autora de un artículo.

Santiago Rodas Guerrero (Colombia, 1993-v.)

Administrador en Gestión Humana de la Institución Universitaria CEIPA. Trabajó como profesional de la Dirección Académica de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín.



Resumen

En el contexto de la Cátedra Nacional de Inducción y Preparación para la Vida Universitaria de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, se indagó a estudiantes sobre lo que esperan de su programa curricular en términos de internacionalización, enfoque territorial y educación inclusiva, con la finalidad de ofrecer a las Facultades elementos para la reflexión curricular y la incorporación de posibles estrategias de orden curricular. La sistematización de la información y el análisis cualitativo se orientó a categorías de primer y segundo orden, a partir de las categorías generadoras o centrales. Los participantes fueron 432 estudiantes provenientes de los 27 programas de pregrado vigentes en la Sede Medellín.

Palabras clave

Educación inclusiva, educación superior, enfoque territorial, estudiantes, internacionalización, programas curriculares

Introducción

La Cátedra Nacional de Inducción y Preparación para la Vida Universitaria de la Universidad Nacional de Colombia es una asignatura que cursan estudiantes de primera matrícula en las diferentes sedes de la institución. En la Sede Medellín la toman aproximadamente 1200 estudiantes de las Facultades de Arquitectura, Ciencias Agrarias, Ciencias, Ciencias Humanas y Económicas y Minas. Esta asignatura busca aportar alternativas de solución a situaciones de la vida relacionadas con la cotidianidad de la Universidad, para fortalecer el proceso de inclusión a la vida universitaria; además promueve el reconocimiento y la valoración del patrimonio cultural, los valores éticos institucionales y los elementos que hacen parte de la identidad institucional de la Universidad.

En el segundo período académico del 2023, después de haber abordado temáticas y problemáticas relacionadas con lo que implica el paso de la educación básica a la superior, las funciones misionales de la Universidad, además de otros tópicos transversales en las propuestas curriculares, se consultó a todos los estudiantes de este curso, en la Sede Medellín, acerca de: ¿Qué esperan de su programa curricular en términos de la internacionalización, el enfoque territorial y la educación inclusiva? Los propósitos de la pregunta fueron conocer las expectativas de los estudiantes de primer semestre en relación con las tres categorías anotadas y entregar a las diferentes Facultades información para la reflexión y la toma de decisiones para la incorporación de acciones en la gestión curricular y para la planeación de estrategias que atiendan a los intereses de los estudiantes.

Para el análisis cualitativo se aplicó una encuesta con preguntas abiertas relacionadas con las categorías generadoras o centrales (Aristizábal y Galeano, 2008): internacionalización, enfoque territorial y educación inclusiva. De las repuestas emergieron y se agruparon categorías comunes —de segundo orden— en matrices de Excel. El total de participantes de la actividad fue

de 432 estudiantes provenientes de 27 programas de pregrado de la Sede Medellín. Posterior a la elaboración de matrices de análisis, se utilizó la herramienta de análisis de datos RStudio para identificar la recurrencia de conceptos y respuestas por cada una de las categorías objeto de estudio y con las cuales se caracterizaron las expectativas de los estudiantes. La información arrojada también fue contrastada en la aplicación *chatbot* de inteligencia Artificial *ChatGPT*, para identificar similitudes o nuevas categorías emergentes.

Una vez consolidadas las categorías emergentes, se recurrió al análisis de las directrices y los documentos institucionales que fundamentan la internacionalización, el enfoque territorial y la educación inclusiva, para posteriormente concluir en relación entre lo que los estudiantes esperan y lo que institucionalmente se asume y realiza.

Internacionalización, enfoque territorial y educación inclusiva como categorías generadoras

La Universidad Nacional de Colombia plantea, en el Acuerdo 033 del 2007, del Consejo Académico, los siguientes principios de formación: excelencia académica, formación integral, contextualización, internacionalización, formación investigativa, interdisciplinariedad, flexibilidad y gestión para el mejoramiento académico, lo cual implica decisiones permanentes de orden administrativo, académico y curricular para incorporarlos en la cotidianidad institucional, a partir tanto de la promulgación como de la actualización de políticas o directrices que los sustenten y que, de ser necesario, los resignifiquen.

De igual manera, el Plan Estratégico Institucional 2024 (Plei-2034) enfatiza en diversos componentes, entre ellos, el enfoque territorial y la educación inclusiva como tópicos transversales y de valor estratégico en la vida de la Universidad y en sus múltiples escenarios de realización.

A continuación, se presentan, para cada una de las categorías generadoras o centrales, las expectativas de

los estudiantes de la Cátedra Nacional de Inducción y Preparación para la Vida Universitaria, puestas en relación con los sustentos legales o de política de la Universidad, y luego se plantean sugerencias para la consideración de los programas curriculares en perspectiva de afianzar y dinamizar los currículos en clave de sus contenidos:

La internacionalización como principio de formación en relación con las expectativas de los estudiantes

En el Decreto 1210 de 1993, de la Presidencia de la República de Colombia, se establece que es un fin de la Universidad promover el desarrollo de la comunidad académica nacional y fomentar su articulación internacional. Por ende, en el Acuerdo 033 del 2007, del Consejo Superior Universitario, se dispone la internacionalización como uno de los principios para alcanzar este fin que busca promover la incorporación y el reconocimiento de la institución, docentes, estudiantes y de sus programas curriculares con los movimientos científicos, tecnológicos, artísticos y culturales de los ámbitos nacional e internacional, al tiempo que valora los saberes locales como factores de nuestra diversidad cultural que deben aportar a la construcción del saber universal.

En este contexto, la Universidad Nacional de Colombia ha potencializado en los últimos once años (correspondientes a los Planes Globales de Desarrollo 2013-2015, 2016-2018, 2019-2021 y 2022-2024) áreas estratégicas en el proceso de internacionalización de la educación superior (enmarcada en las guías para la internacionalización de la educación superior desarrolladas por el Ministerio de Educación Superior), a saber:

- Gestión de la internacionalización: consolidación de equipos de trabajo en la Dirección de Relaciones Exteriores (DRE) (asesora a la Rectoría en la promoción de la internacionalización de la Universidad y la apertura formal de escenarios de cooperación

nacional e internacional) y sus homólogos, en las Sedes Andinas (Oficinas de Relaciones Interinstitucionales).

- Movilidad académica: establecer un marco normativo para la movilidad entrante y saliente.
- Cooperación internacional: materializada en convenios internacionales para el desarrollo de proyectos de investigación, extensión, coautorías de artículos y generación de redes de cooperación académica.
- Internacionalización de la investigación: evidenciada en el liderazgo en la apertura de programas de posgrado (maestrías y doctorados), donde la Sede cuenta con 92 programas de posgrado: 20 doctorados, 40 maestrías y 32 especializaciones. Además de la producción científica desarrollada en grupos de investigación con proyección internacional.
- Internacionalización del currículo: relacionada con la relevancia que tiene para la institución la creación de propuestas curriculares donde el proceso de enseñanza-aprendizaje les permita a los estudiantes desarrollar competencias y habilidades para interactuar como futuros profesionales en un entorno internacional y globalizado. En el marco de esta estrategia se han desarrollado actividades, programas y proyectos en torno al bilingüismo y multilingüismo, la incorporación de Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en los procesos formativos, de recursos bibliográficos internacionales, el fomento a la movilidad académica, el apoyo a eventos internacionales, la promoción de la doble titulación y la inclusión de resultados de aprendizaje internacionalizados en el marco del proceso de armonización que adelantan los programas curriculares de la Sede.

Las expectativas de los estudiantes sobre la internacionalización, derivadas de las encuestas, se sintetizaron y agruparon después del proceso de análisis categorial así:

- Aprendizaje y dominio de una segunda lengua como oportunidad y como requisito: los estudiantes señalan, como una constante, el aprendizaje de una segunda lengua como oportunidad derivada de la internacionalización en la Universidad y como requisito

para la movilidad, la doble titulación, mejores oportunidades laborales, entre otras. En lo concerniente al aprendizaje o dominio de otro idioma, también resaltan su valor para el desarrollo de habilidades comunicativas que pueden ser utilizadas en todo el mundo, lo cual, a su manera de ver, les abre nuevas y diversas oportunidades de trabajo y cercanía con diferentes culturas.

- Movilidad académica: son explícitos al indicar su confianza en que el programa les promoverá de manera paralela al desarrollo curricular, el compartir experiencias académicas con docentes, estudiantes e investigadores de otros países. Es persistente, además, la anotación acerca de que la movilidad se hace efectiva solo al trasladarse a otros países, razón por la cual dejan de lado las tendencias y oportunidades del desarrollo de estrategias ofrecidas mediante movilidad mediada por las nuevas tecnologías —movilidad en casa—. En tanto a la contribución de la movilidad, plantean no solo el intercambio de orden curricular, académico e investigativo, sino también de experiencias para adaptarse a otros contextos y para conocer los últimos recursos tecnológicos en el ejercicio de su profesión, en ocasiones no disponibles en el país.
- Internacionalización del currículo: desde la mirada de los estudiantes, este aspecto ofrece elementos para complementar sus perfiles de egreso al acceder a temáticas y problemáticas complejas que superan los niveles de conocimiento y dominio abordados en el país; además, posibilita el acercamiento a los objetos de estudio de cada programa desde las posturas propias de las diversas comunidades académicas. Para gestionarla, indican que se requiere el desarrollo simultáneo de estrategias como cátedras con docentes de universidades de otros países, participación en proyectos de investigación de universidades externas y desarrollo de prácticas académicas en otros lugares. Sumado a lo anterior, las expectativas sobre la internacionalización se ligan con la doble titulación, las oportunidades de formarse en especializaciones internacionales, la visibilidad de la Universidad y de los programas y

el surgimiento permanente de nuevos escenarios y comunidades para la investigación y el conocimiento.

Se infiere de lo anterior no solo un amplio espectro de expectativas de estudiantes en relación con la internacionalización, las cuales rebasan lo que por tradición venía desarrollándose en Colombia, es decir, el énfasis en la enseñanza de un idioma extranjero, para además centrar la atención en la movilidad académica y la internacionalización del currículo, con todo el horizonte de posibilidades y acciones que cada una de ellas ofrece y con lo cual se ratifican múltiples retos para la docencia, la extensión y la investigación. De igual manera, se concluye alta coherencia entre lineamientos institucionales, acciones que se han implementado y expectativas de los estudiantes.

Enfoque territorial

El Acuerdo 033 del 2007 del Consejo Superior Universitario, artículo 1, enfatiza en la valoración “de los saberes locales como factores de nuestra diversidad cultural que deben aportar a la construcción del saber universal”, lo que sustenta decisiones y compromisos para un enfoque territorial expreso en consideraciones inherentes a los campus, la gestión académica y administrativa, las propuestas curriculares, entre otros.

Por su parte, el Plei-2034 (Oficina de Planeación y Estadística, 2024) anota una tendencia de las universidades

hacia proyectos de campus integrados a los contextos locales de sus comunidades, como centros a la vanguardia de la gestión ambiental, de la infraestructura inteligente y de conectividad, del bienestar social, de la experimentación científica y de la convivencia social (p. 35).

Respecto a la gestión académica y curricular, es explícito el compromiso con

la configuración coherente de los planes de estudios y sus contenidos con los contextos locales; reconocer las competencias comunicativas en lenguas nativas,

Programa de Admisión Especial (PAES) y el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) para que respondan mejor a las condiciones y necesidades de las comunidades y sus territorios, entre otros aspectos clave (Oficina de Planeación y Estadística, 2024, p. 21).

Las expectativas planteadas por los estudiantes en las encuestas acerca del enfoque territorial, y derivadas del proceso de análisis, se sintetizan en:

- Compromiso y responsabilidad social para la transformación y el desarrollo

Es recurrente la relación de este enfoque con la responsabilidad social de orden local, rural y global y el arraigo a las comunidades de origen. Para los estudiantes, un programa en clave de territorio promueve el desarrollo de sensibilidad, el compromiso e iniciativa para la transformación, la innovación, la sostenibilidad y la solución de problemas a partir de las características de las comunidades. Así, comprometerse con comunidades menos favorecidas para que visionen su futuro desde los objetos de cada programa; mejorar la calidad de vida de la comunidad; aportar al desarrollo económico, tecnológico y productivo del país; tomar conciencia de las realidades de formas de vida; tener más conocimientos y educación con un enfoque social y humano y aportar al desarrollo de la industria en territorio, son compromisos que se deben atender desde la formación que se promueve con este enfoque.

- Retribución al país de lo recibido en educación básica y media

Se enfatiza la convicción de que la solución a los problemas en territorio es una forma de retribuir al país la formación recibida en la Universidad Nacional de Colombia, y que su intervención profesional contribuye a generar oportunidades de empleo y mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades. En este aspecto, se propone, como punto de partida, la consolidación de grupos de

estudio en comunidades a los cuales puedan enseñar temas inherentes a las asignaturas cursadas, a través de programas de voluntariado.

- Integración de los diferentes actores de la sociedad para el desarrollo del territorio

La mirada focalizada en el territorio y la acción para este exige el trabajo mancomunado de los diferentes actores, de modo que el éxito e impacto pretendidos por docentes, investigadores y estudiantes solo es posible si en los procesos de docencia, extensión, investigación u otros se compromete integral y permanentemente a diferentes personas de las comunidades, por cuanto en ellas están depositados saberes y necesidades específicas de los escenarios territoriales.

- Facilitar el acceso a la educación universitaria en todo el territorio

En total relación con una visión inclusiva, se plantea la necesidad de dinamizar el enfoque territorial priorizando las oportunidades de acceso a la educación de la población de las regiones del país, no solo con programas de educación formal, sino mediante la generación de otras estrategias que reconozcan tradiciones y problemáticas del territorio.

- Contribuir a la investigación científica del país

La investigación puede constituirse en oportunidad para generar un sistema para la resolución de problemas sociales y económicos y la gestión de los desafíos del territorio en ámbitos ambientales, culturales, entre otros. De la investigación deben derivarse aprendizajes y estrategias para intervenir las realidades y necesidades situadas.

- Malla curricular pertinente y coherente

En la malla curricular debe leerse la relación entre las necesidades de los territorios, los objetos de estudio

y los perfiles de egreso de manera que pongan en relación asignaturas y actividades académicas disciplinares, sociales y medioambientales, entre otras, orientadas a la formación de profesionales integrales.

Desde la mirada estudiantil, este enfoque promueve además el acceso a la educación superior, incluso a aspirantes de regiones distantes que buscan pertenecer a una institución de alta calidad. Asimismo, visibiliza en el territorio diversos escenarios con el propósito de contribuir a sus comunidades y al país, ratificando:

la necesidad de la Universidad de construir, ampliar y fortalecer alianzas y diálogos con actores clave para la región, esto como fórmula para generar una articulación e integración de la Institución con su entorno, para lo cual la investigación, como función misional, posibilita la generación de conocimiento “en función de la resolución de problemáticas de país y del liderazgo institucional” (Oficina de Planeación y Estadística, 2024, p. 117).

De igual manera, se infiere el valor de las experiencias y los aprendizajes en territorio para nutrir las propuestas curriculares y demandar, de ser necesario, su actualización en términos de contenidos de formación, perfiles de egreso, prácticas, saberes y objetos de estudio, entre otros. Se trata, como lo anotan Gallardo Prima y Donato (2023), de fomentar la relación entre los saberes del territorio con los académicos, que ayudan a construir la identidad de las instituciones y las comunidades.

Educación inclusiva

En el citado Acuerdo 033 del 2007, en el principio de formación integral, la Universidad se compromete con la construcción de una nación incluyente, con lo que ratifica su decisión de atender la “inclusión” dentro de cada uno de sus espacios formativos, ya que en la formación integral es preponderante asumir que el logro de los propósitos está supeditado significativamente a lo que se hace “vida” en los espacios educativos. Igualmente, en el Acuerdo se mencionan categorías

como la diversidad cultural y la equidad, base para las posteriores construcciones sobre lo que es e implica la educación inclusiva.

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Consejo Superior Universitario, 2015) se promueve el

respeto a los derechos individuales y colectivos, a las diferencias de creencia, de pensamiento, de género y cultura, y se concibe a los estudiantes como ciudadanos en formación que son agentes de cambio con conciencia ética y social, capaces de contribuir a la construcción nacional desde la riqueza y diversidad de las regiones, y desde el respeto por la diferencia y la inclusión social (p. 47).

En el 2012, el Acuerdo 035 del Consejo Superior Universitario, por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia, amplía las perspectivas al integrar la equidad de género asociada a la inclusión y al enfoque diferencial.

Paulatinamente, el concepto de universidad inclusiva, permanentemente asociado a la equidad, lo multicultural, lo diverso y la democratización del conocimiento, se visibiliza, cada vez más, en las políticas y directrices institucionales. Así, el Plei-2034 (Oficina de Planeación y Estadística, 2024) trata sobre el desarrollo de campus ecosustentables, diversos e inclusivos en todas las sedes, el fortalecimiento de la interculturalidad, la equidad, la inclusión, el enfoque de género, la ética y la diversificación de las alternativas de aprendizaje y de las prácticas pedagógicas.

Por su parte, el Acuerdo 036 del 2012 del Consejo Superior establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia, promoviendo con ello el fortalecimiento de una cultura institucional de inclusión educativa para personas con discapacidad, y en el 2022 la Resolución 289 de Rectoría reglamenta el Observatorio de Inclusión Educativa.

En el 2023, el documento “Reflexión y conceptualización del proceso de armonización y desarrollo curricular - Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado”, enuncia la educación inclusiva como “perspectiva que permea los derechos fundamentales, converge en el derecho a la educación y es transversal a las condiciones personales, sociales, económicas, culturales, entre otras, que tengan quienes deseen ingresar a un determinado nivel educativo” (Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado, 2023, p. 2), y plantea retos en relación con esta.

Las expectativas de los estudiantes denotan, en esta categoría, la pertinencia de tales sustentos institucionales y sus posibilidades para vivir una cultura que, desde las distintas instancias, actores y programas curriculares, fomente un enfoque que priorice la educación inclusiva. Sobre ello, estudiantes explicitan en las encuestas sus intereses frente al programa así:

- Autoconocimiento de los procesos y ritmos de aprendizaje que posibiliten la superación de los propios obstáculos, atendiendo capacidades e individualidades para el aprendizaje. Permanecer en un programa con enfoque en la educación inclusiva posibilita ser más productivos en sus tareas, ya que en el proceso logran desarrollar habilidades particulares en un contexto de formación integral.
- Promover el respeto a los demás estudiantes, e igualmente a los integrantes de la comunidad universitaria, invitando a ver y entender a cada persona como un ser reconocido por el programa desde el comienzo del proceso formativo, en las particularidades como persona y como estudiante.
- Definir políticas y asegurar su cumplimiento riguroso, que garantice derechos y oportunidades en perspectiva de inclusión.
- Desarrollar metodologías y currículos incluyentes que atiendan a las diversidades y promuevan una relación articulada entre práctica y teoría. Sobre este asunto, es notorio como los estudiantes enfatizan en que uno de los factores que mayormente acentúa la exclusión en el aula tiene que ver con el empleo

de metodologías tradicionales que distancian de aprendizajes significativos. Igualmente, reiteran la importancia de que se les ofrezcan claridades desde el comienzo en lo concerniente a sus rutas curriculares y se les acompañe en lo cotidiano de estas.

- Dosificar tareas y tiempos universitarios para que también existan espacios para la vida familiar, la recreación y otros factores protectores que indirectamente inciden en la permanencia.
- Implementar grupos de apoyo y estrategias de acompañamiento académico flexibles.
- Ser acogidos en otras sedes del país.
- Garantizar recursos físicos, tecnológicos y didácticos que permitan aprendizajes significativos desde las particularidades y en relación con los objetos de estudio. Igualmente, recursos virtuales que promuevan aprendizajes autónomos y aporten a la calidad académica.

Retos y compromisos para los programas curriculares

Las posturas y expectativas de los estudiantes consultados, generan un amplio marco de compromisos de diversos niveles, ya que más allá de revisar, ajustar o ratificar políticas y directrices institucionales que se inscriben en un nivel macrocurricular, y que prescriben y orientan la internacionalización, el enfoque territorial y la educación inclusiva, son decisivas la planificación, la gestión y la evaluación de todo aquello que las implementa y las hace realidad en los niveles meso y microcurricular, por lo cual se presentan a continuación sugerencias para los programas curriculares:

Internacionalización

Además de las recomendaciones que se infieren de los planteamientos de estudiantes, cabe dar otros más en relación con las decisiones y acciones de los programas:

- Integrar, en la gestión curricular, estrategias centradas en lo que realmente “busca” la internacionalización,

para lo cual se requiere que los docentes propicien cambios en sus prácticas de aula e institucionales.

- Acoger el desarrollo de la competencia intercultural como otro de los contenidos de formación de valor para transversalizar el currículo.
- Fortalecer la participación de los programas en redes internacionales y en comunidades académicas reconocidas.
- Constituir comunidades de aprendizaje entre programas en relación con la internacionalización del currículo para que las mismas superen el ámbito de realización aislado y desarticulado.
- Promover la competencia comunicativa como otro recurso definitivo en los ámbitos de formación y, posteriormente, en los del ejercicio profesional, ya que ella posibilita disponerse y atender interacciones complejas en el ámbito de la internacionalización, el enfoque territorial y la educación inclusiva.

Enfoque territorial

- Priorizar el desarrollo de la sensibilidad, la responsabilidad social y el pensamiento crítico, trascendiendo con ello las tendencias habituales al “hacer por hacer”, ya que el éxito de las acciones, su impacto y las oportunidades para la transformación del territorio tienen como base la intervención de actores cuyas subjetividades están atravesadas y movidas permanentemente por ellas.
- Impactar los territorios desde sus objetos de estudio y mediante la realización de prácticas y experiencias que integren la docencia, la extensión, la investigación, la innovación y la creación, y promuevan la participación en escenarios territoriales y la colaboración con entidades gubernamentales y actores empresariales (PLEI), todo ello vinculando a estudiantes, docentes, investigadores, administrativos, egresados y a empresas, organizaciones y gremios en territorio.
- Fomentar la responsabilidad social universitaria en la comunidad académica y el desarrollo curricular, considerando el fortalecimiento de valores en el marco del compromiso ético.

- Considerar la apropiación social del conocimiento en doble vía, de modo que la Universidad y los programas también apropien los saberes territoriales, superando la barrera de exportar a los territorios conocimientos en formato académico y estrictamente disciplinar.
- Dinamizar el emprendimiento social y con ello el fortalecimiento de la estructura académico-administrativa que permita viabilizarlo.
- Diseñar y ejecutar currículos integrales que potencialicen la competencia investigativa, la incorporación de saberes contextuales, tradicionales y ancestrales, el dominio disciplinar en contexto, la responsabilidad social, la multiculturalidad y los procesos de inclusión participativa, la actuación ante el cambio y la incertidumbre, los retos de orden mundial para el mejoramiento de la calidad de vida y el cuidado del planeta, además de todos aquellos contenidos inherentes a la formación integral enunciados por la Universidad en sus políticas.
- Fomentar prácticas de enseñanza para el aprendizaje significativo y el aprendizaje situado en contextos diversos, mediante actividades académicas en campo y prácticas para la planificación y la gestión de proyectos que sean de apoyo a la comunidad y en los que se pueda interactuar en pymes, diversas organizaciones y con otros profesionales.
- Resignificar las metodologías que por tradición han orientado las didácticas disciplinares para dar lugar a nuevos modos inspirados en la sensibilidad, las inteligencias múltiples y la diversidad cognitiva, entre otros.
- Hacer permanente seguimiento y evaluación a la correlación, e incluso impacto, entre propuesta curricular y cambios en el territorio, lo cual supone a los programas poner en acción estrategias para la gestión del impacto académico de un enfoque territorial.
- Considerar la movilidad territorial como un elemento central, y de ser posible que se debe intervenir, ya que tiene incidencia en la relación de los estudiantes con la Universidad, en su motivación y disposición académica y en sus niveles de logro.

Educación inclusiva

- Resignificar el “bienestar” como una categoría fundamental para vivir la educación inclusiva, de manera que su horizonte de comprensión y acción trascienda la implementación de estrategias “para el bienestar” y se consolide como patrimonio, oportunidad y responsabilidad de la Universidad y de cada uno de sus actores. En este sentido, el “bienestar” deberá constituirse en elemento fundamental de la cultura institucional, la cual explícita e implícitamente incide en los procesos formativos.
- Fomentar en los estudiantes la participación en el sistema de acompañamiento académico en el cual se visualice la articulación entre el bienestar y lo académico.
- Promover la formación de docentes en temas inherentes a la educación inclusiva, la equidad, la diversidad, la neurodiversidad y temáticas afines complementarias, formulando estrategias para el programa que a manera de caja de herramientas sean un soporte.
- Estructurar planes de comunicación, para estudiantes y docentes, que integren la educación inclusiva como un eje transversal para la formación integral y con ejecución y evaluación permanente.
- Promover la transformación de los Proyectos Educativos de los Programas alrededor de la ética, la internacionalización, la responsabilidad social, la innovación, la transferencia de conocimiento, entre otros.

Referencias

Aristizábal, M. y Galeano, M. (2008). Cómo se construye un sistema categorial. La experiencia de la investigación: caracterización y significado de las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia, sede central 2007-2008. *Estudios de Derecho*, 65(145), 161-188. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/view/848/741>.

Consejo Superior Universitario (2007). Acuerdo 033 de 2007. Por el cual se establecen los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia a través de sus programas curriculares. Acta 11 del 26 de noviembre del 2007.

Consejo Superior Universitario (2012a). Acuerdo 035 del 2012. Por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia. Acta 01 del 21 de febrero del 2012.

Consejo Superior Universitario (2012b). Acuerdo 036 del 2012. Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia. Acta 01 del 21 de febrero del 2012.

Consejo Superior Universitario (2015). Acuerdo 209 de 2015. Por el cual se adopta el Proyecto Educativo Institucional —PEI— de la Universidad Nacional de Colombia. Acta 11 del 2015.

Dirección Nacional de Programas Curriculares de Pregrado (2023). *Reflexión y Conceptualización del Proceso de Armonización y Desarrollo Curricular*. <https://sites.google.com/unal.edu.co/caja-de-herramientas-pep/inicio?authuser=0&pli=1>.

Gallardo, I., Prima, L. y Donato, D. (2023). Construyendo conocimientos entre escuela, universidad y territorio. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 11(1), 79-101.

Oficina de Planeación y Estadística, Universidad Nacional de Colombia (2024). *Plei 2034 - Plan Estratégico Institucional*. <http://www.planeacion.bogota.unal.edu.co/plei/>.

Presidencia de la República de Colombia (1993). Decreto 1210 de 1993. Por el cual se reestructura el Régimen Orgánico Especial de la Universidad Nacional de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4824>.

Universidad Nacional de Colombia (Rectoría). (4 de abril del 2022). Resolución 289 de 2022. Por la cual se reglamenta el Observatorio de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia y se deroga la Resolución 779 de 2016 de Rectoría.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

*Para que el hombre adquiriera conciencia plena del Todo es preciso
que se aparte de sus cadenas personales*

*Vendrá sin duda la mañana. Se desvanecerá la sombra, y tu voz se
derramará por todo el cielo, en arroyos de oro*

Dos mujeres y Amélie Nothomb

Yubely Andrea Vahos Hernández

(Colombia, 1996-v.)

Historiadora y Magíster en Comunicaciones de la Universidad de Antioquia. Profesora universitaria. Autora de un libro, un capítulo y dos ensayos.



Resumen

La novela *Barba Azul*, escrita por Amélie Nothomb,¹ es una reelaboración del conocido cuento homónimo. En ella, la autora actualiza algunos de los temas que han hecho célebre al cuento francés. La valoración que los hombres construyen de la curiosidad de las mujeres, el deseo violento de un hombre poderoso, la posibilidad de una rebelión femenina. Este texto, a medio camino entre el ensayo y la narración, constituye un diálogo con la obra de la escritora belga en torno a dos tópicos: el surgimiento del deseo y la mirada masculina.

Palabras clave

Amélie Nothomb, amor, Barba Azul, deseo, mirada

¹Nacida en 1967 en Japón por las ocupaciones diplomáticas de su padre, la baronesa Fabienne Claire Nothomb, más conocida como Amélie Nothomb, es una afamada escritora belga, miembro de la Real Academia de la Lengua y de la Literatura Francesa de Bélgica. Ha recibido numerosas distinciones, entre las que cabe destacar el Gran Premio de Novela de la Academia Francesa, el Gran Premio Jean Giono, el Premio de Flore, el Premio Cultural Leteo, el Premio Arzobispo Juan de San Clemente y el Premio Renaudot (nota del editor).

No observó la dirección definitiva de la mirada ni advirtió la luz oscura que le encendía los ojos ante ella. Es cierto que se encontraba sentada frente a él, pero había dejado de mirarlo: toda su atención se centraba en una vibración levemente lejana y oscura que parecía buscarla desde siempre y le otorgaba otra textura a la voz que manaba desde esa boca de hombre que sabía tan próxima.

Sin embargo, incluso en momentos como ese, ella podía intuir cuándo la mirada de otro la rodeaba, la encendía. La luz de la mañana recorría el suelo, y sucedió. En un instante, la voz parpadeó, algo en ella se detuvo, algo en él avanzó.

Ella dejó el pocillo sobre la mesa y apoyó la mano en su pierna. Permaneció así, durante varios segundos. Un estupor callado la retenía, le impedía tragar la saliva untada de café que se le agolpaba en la punta de la lengua. No recorrió su piel con la yema de los dedos, pero se supo dotada de una suavidad que invitaba a ser rozada, besada. Supo que los mechones de pelo que se recostaban en su hombro desnudo se habían iluminado con la frescura lacerante de una caída de agua. Él la había mirado. Se había vaciado por completo de sí para llenarse de ella.

La autora belga Amélie Nothomb habría sonreído con una suerte de malignidad tersa ante todo aquello. “El mundo no ha tenido aún suficientes Saturnines”, pensaría antes de marcharse y dejar sola a esa mujer que guarda silencio. La Saturnine de sus pensamientos es la protagonista de su novela *Barba Azul*, una mujer joven que, tras convertirse en la coinquilina de un noble español anodino y excéntrico, descubre una noche, con ansiedad y temblores, que don Elemirio también era atrayente y peligroso. Lo descubre al encontrarse consigo misma, altiva y fatal, en la mirada que hasta entonces le resultaba insustancial. Esa noche llega hacia la mitad de la historia y obliga al lector a ver lo leído con la luz de una pregunta: ¿Por qué Saturnine empezó a apreciar esa mirada? Pregunta que, además, podemos hacernos respecto de la mujer iluminada: ¿Por qué la otra mujer se reconoció en el presagio de esos ojos?

Hay en la novela de Nothomb una suerte de protocolo que Saturnine recorrió paso a paso, sin darse cuenta, y por ello, sin poder evitarlo. Empezó por permitirle hablar, hablar demasiado sobre sí mismo a ese hombre al que creía mitad loco, mitad pedante. Él discurría sobre sus ideas mientras que ella le tendía trampas para desvelarle sus contradicciones y fragilidades:

- En efecto. Llevo mi honestidad hasta el extremo de prevenirla.
- ¿Y si me marchó?
- Es usted libre de hacerlo.
- No me marcharé. No me da miedo.
- Tiene razón. Soy el ser más fiable que conozco.
- Curiosa respuesta. Las personas que se declaran débiles son igual de peligrosas que las otras.

Sin embargo, Saturnine aflojaba el cerco en el que lo retenía de tanto en tanto para que él arremetiera nuevamente, y, al hacerlo, le obsequiaba una pequeña dosis del brebaje adictivo de su desprecio vehemente e irónico. Si cabe alguna duda, este es el final de la conversación citada previamente:

- Merece usted casarse conmigo.
- Usted es el que no me merece.
- Me gusta que se sobrestime hasta ese punto.
- Ni siquiera eso. Solo que no estoy enferma.
- ¿Hay postre?

Ella —llamemos ella a la mujer que permanece sentada y saborea esa mirada— había trenzado un combate suave con ese hombre. Solían encontrarse para hablar, y la pequeña mesa en la que apoyaban los utensilios del café se tornaba en un erial de cacería. La trampa que él desplegaba era simple: mostrarse locuaz y reflexivo; astuto e ingenuo; voraz y aquietado. El tema podría ser un libro que ambos hubieran leído y ella encontraba bueno. Él se obstinaba en cuestionar la validez de las metáforas, la originalidad de la trama, la fuerza evocadora de aquella atmósfera. Ella arremetía contra sus argumentos: se reía de sus ejemplos forzados,

hincaba los dientes en la pulpa de aquella inteligencia al recordarle que la originalidad solo les preocupa a los fabricantes de zapatos, se instalaba en la atmósfera del libro para alejarse del hombre que despreciaba sin mucha convicción.

Desde ese espacio le permitía hablar como quien deja que un gato juegue con el borde de su falda. Es decir, prestaba el interés suficiente para reír y replicarle las ideas, y el desinterés suficiente para convencerlo de que podría estar en otro sitio. Sin embargo, cuando estaba a punto de levantarse, dejaba caer un comentario que casi le daba la razón al obstinado: “A veces a García Márquez se le olvidaba que era un buen escritor. A veces se le olvidaba releer lo que había escrito”, y cruzaba la puerta sin pensar que él podría verse plasmado en estos versos de Anne Carson: “Hoy no he ganado. Pero quién sabe si ganaré mañana. // Eso es lo que se diría a sí mismo bajando las escaleras. // Entonces ganó”. Consentir, aunque sea poco, es un gesto peligroso.

Los encuentros entre Saturnine y don Elemirio se sucedían entre un sopor blando y vagamente inquietante, construido con alcohol y tenedores, luz tenue y plexiglás. En ese escenario doméstico, la joven dio el siguiente paso. El español sabía mucho de cosas que a ella le interesaban lo suficiente para mantener tenso el hilo del diálogo, pero los pilones de su saber se apuntalaban en grandes hoyos de desconocimiento. Él podía llevar postres supremos a la mesa, sin pensar, como pensaba Saturnine, que después de una cena con *saint-honoré* era imprescindible una copa de champán:

—No sabía que le gustara el champán
—balbuceó él.
—¿A usted no?
—No lo sé.
—¿Para qué ser rico si no es para beber excelentes champanes? Usted que está obsesionado por el oro, ¿no sabe que el champán es la versión líquida del oro?

Ella había aproximado al noble a algo que a partir de entonces le resultaría indispensable. El oro es una metáfora muy exacta a este respecto, porque para un amante del lujo y el goce, que apreciaba la dificultad que entrañaba la obtención de ciertas cosas, que confiaba en las artes de las manos y en las tretas del tiempo, ese licor constituía un soporte para sustentar la idea que tenía de sí mismo. Pero Saturnine no adoptó la actitud definitiva de una sacerdotisa. Le abrió las puertas de una necesidad con la misma serenidad descuidada que habría adoptado si, en lugar de champán, le hubiera ofrecido un vaso de agua. Saturnine no parecía saber —o si sabía no le inquietaba en absoluto— que cada sorbo que bebía don Elemirio era un eslabón de la cadena con la que ese hombre la ligaba a su destino. “Nunca amamos a alguien en concreto —escribió Fernando Pessoa—. Amamos tan solo la idea que nos formamos de alguien. Es un concepto nuestro. Es, en suma, a nosotros mismos lo que amamos”. Alguien debería haberle dicho a Saturnine: ten cuidado, ten cuidado.

Fuera de los palacetes de París, los gestos suelen ser menos resplandecientes, pero cualquiera que se decidiera a escrutar con cierta atención encontraría en el discurrir de ella —la seguiremos llamando ella— actos tan elocuentes como los de Saturnine. Durante el sopor que sucedía a la hora del almuerzo, o durante el ocio lánguido de un lunes con cerveza al final de la tarde, ella le dejaba, casi descuidadamente, pequeños sorbos de miel. Rastros untuosos que sugerían su boca afilada.

Tú —que podrías ser ese alguien atento— la escucharás defenderse cuando se lo digas. Recuérdale entonces aquella vez en la que lo encontró enorme y voraz como un sol a punto de destruirse. Recuérdale que ella le hizo frente a esa melancolía llorosa y ególatra marchándose y enviándole estos versos de Claudio Bertoni: “somos ridículos / hasta cuando / de noche / somos solo una tripa / que se infla / y se desinfla. // que tiembla de pronto / que se peda / que suda / que habla en sueños / que se retuerce / que se levanta como un zombi / y mea”.

Ella replicará que tú le estás dando la razón, que tomó aquellas palabras para decirle que recordara la escala justa de sus dramas, diría ella. Pregúntale entonces si no habría sido más fácil decirle eso que te ha dicho a ti, ahora.

Pregúntale —y exígele franqueza— si cree que para un coleccionista de piedras que suele dibujar abismos es lo mismo eso que aquello —el poema—. Pregúntale, aunque en verdad lo estés sentenciando, si no piensa que le regaló una dosis de desequilibrio. Pregúntale si no se ha percatado de que él lo necesitaba tanto. Recítale este pedazo de los *Cuatro cuartetos* de T. S. Eliot: “Perseguir su rastro como antes / Pero reconciliados entre las estrellas. // En el punto quieto del mundo que gira”. Pregúntale si no supone que la mujer que regala necesidades podría convertirse en el punto quieto de su mundo enloquecido. Pregúntale.

Después de ese darse al otro, ambas mujeres se retrajeron, dieron un suave —aunque nada definitivo— paso atrás. Actuaron como un niño que tras conocer la naturaleza de la Concepción humana se percató de que se ha enterado demasiado pronto y se queda quieto, con la mano en la cara, y decide simular que no sabe, que es inocente todavía. Saturnine optó por volver a las conversaciones livianas y afiladas, con la honestidad sin dobleces que le ofrecía su mejor amiga; se concentró como nunca en la rutina de su trabajo; caminó sin prisa por las calles de la ciudad; se devoró el anochecer desde algún parque. Llegó más tarde a casa. Ella —ya es tarde para dejar de llamarla ella— encontró un pequeño cúmulo de correos que debía enviar con urgencia; apreció más de lo habitual la conversación con su compañera de oficina que quería contarle algo sobre nuestra huella hídrica y lo horribles que somos, que hemos sido siempre; se entretuvo con el gato que se acercó a morderle los cordones de los zapatos. Llegó, sí, a tomar con él el café del almuerzo cuando faltaba poco para regresar a sus puestos de trabajo.

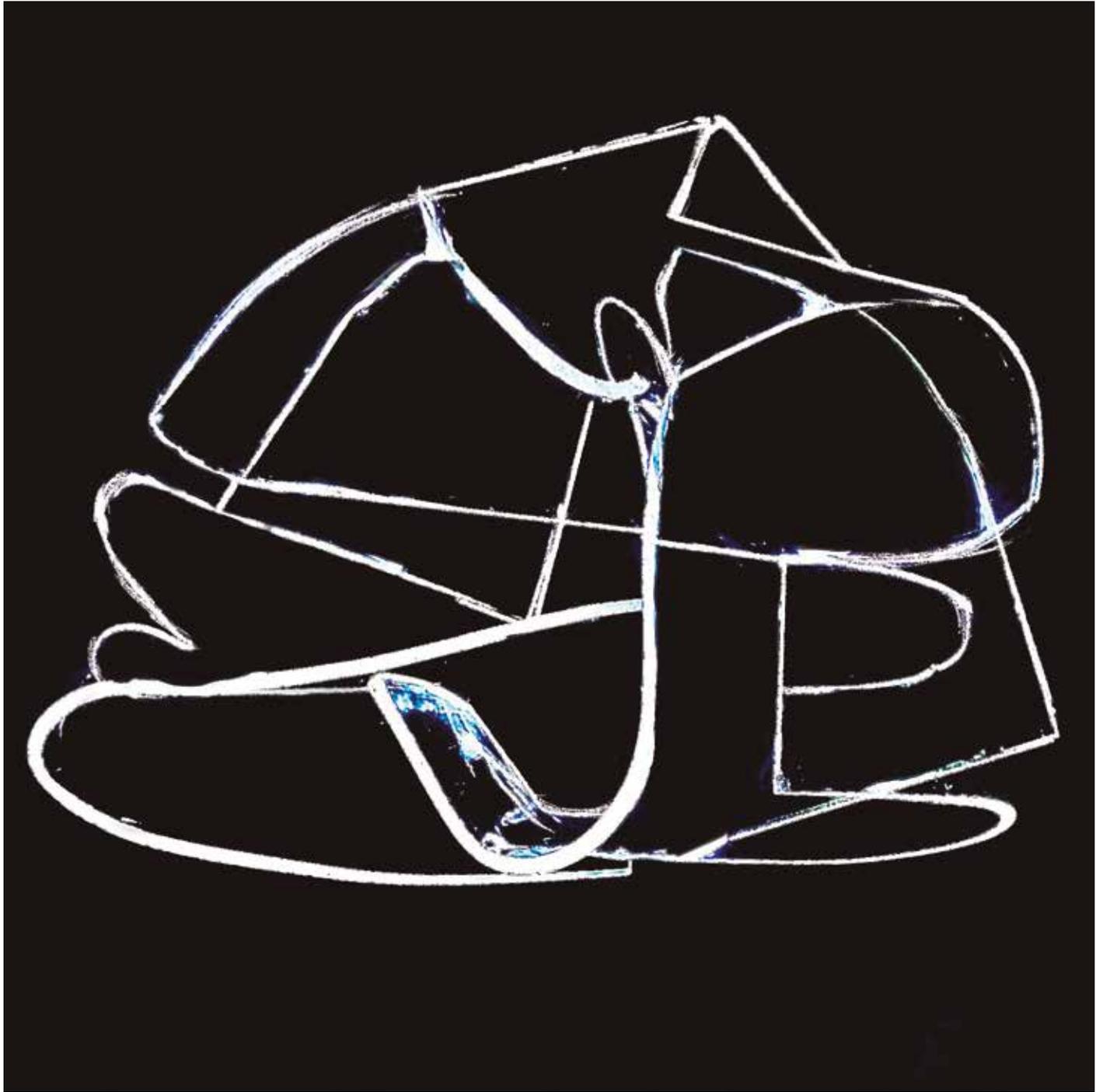
De cualquier manera, las dos mujeres solo dieron un rodeo para postergar ese instante que iba a ocurrir.

Porque son más largas, porque existen nombres para designarlas, porque hay un bosque de emociones debidamente ordenado para narrarlas, lo que suponemos fundamental del deseo es la suma de horas que vienen después del instante de lava y miel que les sobrevino a ambas mujeres. Nos importan las caminatas de dos sombras tomadas de la mano entre rocas, las frases definitivas que se dicen los amantes cuando están sentados en un café, las tardes que se disuelven en una cama desecha. Nos importa también el sabor soso del desencanto en la segunda cita, el momento en que uno de los que podrían haber sido amantes descubre en el otro un defecto que le resulta insoportable, la grieta de la distancia que se ensancha con los días. Nos interesa el deseo que llega a ser ternura; nos importa el deseo que dimite cuando recién empezaba algo nuevo.

Del instante fundacional se dice tan poco. Pero Amélie Nothomb enumera con rigor quirúrgico las sensaciones que se adueñaron de Saturnine justo después de percatarse de lo ocurrido: “algo se agarrotó en su interior”, “sintió que un éxtasis de desgarradora sutileza se apoderaba de ella”, “hubo conmoción en las manos y luego en las mejillas de la asombrada joven”.

El ansia más absoluta de otro, o la lucha contra el propio cuerpo para no sentir esa necesidad; es decir, los sentimientos que asociamos con el descubrimiento del deseo, serán experimentados por, o, incluso, contra ese momento. Amélie Nothomb lo precisa de esta manera: “Cuando uno se enamora, negocia consigo mismo a destiempo, aunque solo sea para comprobar si se permite vivir semejante absurdo”.

Saturnine decidió la suerte de sus sensaciones contra la atrocidad de amar a un asesino, y al hacerlo, apartó de sí el destino que le estará reservado a ella —no importa ya cómo se llama— si sigue adelante. Se volverá una adicta de la intensidad, buscará en él esa dosis maldita que la hizo amarle, ese dardo que ella misma había ayudado a construir. Ni los caminos ni la quietud ni el sudor ni el silencio serán demasiado. Se plegará, se revelará, lo dará todo y lo arrebatará todo para sentirse, una vez, y otra vez, el punto quieto del mundo que gira.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

El vivir la vida de la bondad es vivir la vida del todo

Me parecía que era el aliento vehemente del verano que anhelaba completarse

Hacia la transformación ética de la Facultad de Minas de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín

Freddy Bolaños Martínez
José Fernando Jiménez Mejía
Luz Dinora Vera Acevedo

Freddy Bolaños Martínez (Colombia, 1978-v.)

Ingeniero Electrónico y Magíster en Ingeniería de la Universidad del Valle; Doctor en Ingeniería Electrónica de la Universidad de Antioquia. Profesor Asociado de la Universidad Nacional de Colombia. Autor de algunos capítulos de libro y varios artículos.

José Fernando Jiménez Mejía (Colombia, 1963-v.)

Ingeniero Civil y Magíster en Aprovechamiento de Recursos Hidráulicos de la Universidad Nacional de Colombia; Doctor en Ingeniería de la Universidad de Antioquia. Profesor Asociado de la Universidad Nacional de Colombia. Autor de un libro, varios capítulos y artículos.

Luz Dinora Vera Acevedo (Colombia, 1969-v.)

Ingeniera Civil de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Administración Integral del Ambiente del Colegio de la Frontera Norte, México, y Doctora en Administración de la Escuela de Altos Estudios Comerciales de Montreal, Canadá. Profesora ocasional de la misma institución, de cátedra de la Universidad Eafit y Asociada de la Universidad Nacional de Colombia. Autora de algunos capítulos de libro y varios artículos.



Resumen

Basado en un proyecto de investigación sobre la Facultad de Minas, este artículo plantea cómo la ética podría permear y transformar en su esencia la actividad de una institución académica encargada de adelantar y promover procesos de formación, extensión e investigación en ingeniería. En el curso del proyecto, los autores consultaron a docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia mediante entrevistas, grupos focales y encuestas, con lo cual se construyó una matriz DOFA, se identificaron posibles estrategias de mediano plazo y se esbozaron algunas acciones de aplicación más inmediata. Los resultados mostraron un panorama de cambio interesante, clara manifestación de las nuevas tendencias de la universidad en Colombia, Latinoamérica y el mundo.

Palabras clave

Educación superior, ética universitaria, Facultad de Minas

Introducción

Mientras la vida en el planeta afronta el cambio climático, las ciencias y las tecnologías transforman las relaciones de los seres humanos y los demás seres vivos a partir de las máquinas y sus complementos, incluidos, entre estos últimos, los intangibles algoritmos y las bases de datos. En tal contexto, corresponde a las universidades replantearse su función científica y social, en una deriva que quizás las lleve a revisar sus alianzas con las comunidades, empresas y otros grupos de decisión y de poder. Por consiguiente, también las facultades de ingeniería, comprometidas hasta los tuétanos con el aparato tecno-económico, están llamadas a examinar con sentido crítico sus propios principios operativos y de gestión, no solo con miras a un futuro inmediato, sino a un mediano y largo plazo a riesgo de pasar de ser centros de creación y pensamiento a convertirse en entidades de carácter secundario, anacrónico o irrelevante, antesala segura de su desaparición.

En el marco de esta investigación se plantearon este tipo de inquietudes para el caso concreto de la Facultad de Minas de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín. Para lograr los objetivos —además de revisar material bibliográfico y documental relacionado—, se entrevistaron docentes de la institución y de fuera de ella (en su mayoría personas de reconocida experiencia académica y a veces administrativa, elegidos por representar puntos de vista interesantes, contrastantes o singulares sobre el asunto en cuestión), quienes expusieron sus opiniones acerca del futuro de la formación en ingeniería y las posibilidades de una proyección ética y cualificada de la misma, por lo menos en Colombia. Para complementar este ejercicio con los docentes, también se realizó una encuesta a estudiantes de los distintos programas de pregrado de la Facultad, y se programaron unos talleres de discusión y de propuestas.

Los resultados, además de sorprender por su variedad, riqueza argumental y ánimo constructivo, pusieron de presente la urgente necesidad de renovar, con

plena consciencia y compromiso, la labor docente, investigativa y de extensión que la sociedad reclama de la universidad pública colombiana. Mediante el presente artículo, damos a conocer una síntesis de dicha investigación a un público más amplio.

Metodología

Esta investigación constó de varias etapas: 1) análisis situacional (interno y externo) del sistema (Facultad de Minas); 2) identificación de los escenarios prospectivos básicos para la transformación ética, académica e institucional y 3) identificación, formulación, caracterización y priorización de un conjunto de estrategias.

Información primaria

Para cumplir con la primera etapa se realizaron, en el primer semestre del año 2023, 58 entrevistas semiestructuradas y cinco grupos focales con docentes de la Universidad Nacional de Colombia (55 % de Medellín; 20 % de Manizales; 23 % de Bogotá), y se entrevistó a un profesor de la Escuela de Ingeniería de Antioquia quien, hasta hacía poco, había estado vinculado como docente de cátedra a la Facultad de Minas. En estas actividades se analizaron aspectos relacionados con la importancia de la formación ética en ingeniería; el nivel de compromiso institucional que atañe a las facultades de ingeniería; el ejercicio ético de la ingeniería y el cuidado por el ambiente, las comunidades y la vida; los obstáculos y las resistencias posibles a una propuesta de transformación ética institucional de la Facultad de Minas, y la identificación de actores clave en este proceso. El material obtenido a partir de este trabajo se transcribió, analizó y cotejó en detalle.

Por su parte, el cuestionario fue respondido por 687 estudiantes de diferentes programas de pregrado en ingeniería de la Facultad —en su gran mayoría por vía virtual—, con porcentajes de participación por género y plan curricular similares a los que caracterizan la población estudiantil. Dicho cuestionario constaba

de 16 preguntas de elección múltiple y valoración cuantitativa, más algunas preguntas abiertas, con las cuales se buscaba captar la percepción de los estudiantes sobre aspectos similares a los tratados con los docentes. Mientras las preguntas de carácter cualitativo y de libre elección se valoraron estadísticamente, las preguntas abiertas se analizaron por aparte.

Este proceso permitió construir una matriz DOFA (debilidades-oportunidades-fortalezas-amenazas) e identificar unas estrategias que se sumaron a las del Plan Estratégico Institucional 2034 (Plei-2034) para su posterior evaluación, como se verá más adelante. En efecto, tanto la DOFA como las estrategias se llevaron a un par de talleres: primero con docentes (del grupo que antes había participado) y luego con estudiantes; el primero para caracterizar y el segundo para priorizar las estrategias. El informe completo, incluidos los resultados, se entregó en abril del 2024 a la Facultad de Minas.

Modelo para el análisis estratégico

En concordancia con el Decreto presidencial 1210 de 1993 (en el cual se declaran los fines misionales de la Universidad Nacional de Colombia y todas sus dependencias) y con el documento Plei-2034 versión 2.0, se formuló una visión ética y estratégica para la Facultad de Minas en los siguientes términos:

En el 2034 se reconoce a la Facultad de Minas por cumplir a plenitud con los fines establecidos para la UNAL en el marco del Decreto 1210 de 1993. Es decir, la Facultad contribuye a la construcción de la nación colombiana entendida como un territorio cultural y ecológicamente diverso; prioriza los enfoques inter, transdisciplinarios y colaborativos; reconoce la multiplicidad de saberes, conocimientos y cosmovisiones de la comunidad académica y nacional; actúa en correspondencia con los criterios que orientan la responsabilidad social universitaria, y propende por la formación integral, la investigación, la creación, la innovación y el ejercicio de un pensamiento crítico, respetuoso, equitativo, exigente y actualizado entre sus miembros.

Ahora bien, con el propósito de facilitar la síntesis de las apreciaciones planteadas en los ejercicios de consulta, se optó por construir un modelo que representara el contexto situacional de la Universidad Nacional de Colombia, pero sin desconocer del todo los planteamientos básicos del Plei-2034 ni su modelo conceptual, ni su horizonte de acción (figura 17.1a). En consecuencia, se propuso un nuevo modelo que definía un espacio de composición de cuatro sectores (U, A, B, C), los cuales, al superponerse, generaban ocho campos de acción estratégica, detallados en la tabla 17.1 y en la figura 17.1b. Esos campos de acción son los siguientes:

- A: elementos de la gestión del conocimiento
- B: elementos del liderazgo colectivo
- C: elementos de la gestión académico-administrativa y organizacional
- AB: elementos en el intercepto entre A y B
- BC: elementos en el intercepto entre B y C
- AC: elementos en el intercepto entre A y C
- ABC: elementos en el intercepto entre A, B y C
- U: todos los elementos que definen el contexto situacional de la Universidad Nacional de Colombia

Este modelo se distingue del modelo del Plei-2034 en varios aspectos: 1) aunque incluye los siete núcleos estratégicos del Plei-2034, los reagrupa, sin por ello renunciar a una aproximación estratégica de base comunitaria (lo que en el Plei-2034 se denomina “comunidad académica”); 2) el modelo permite representar las intersecciones entre los diferentes planos, lo cual conviene al análisis y la formulación de estrategias de acción; 3) en cada uno de los planos de análisis tienen prevalencia ciertos recursos, actores y procesos (tabla 17.1), pero la participación de los actores no se califica en razón al rango que ocupan en la estructura académico-administrativa, sino en la medida en que son agentes potenciales, eficientes y colectivos de transformación, y 4) la Universidad Nacional de Colombia no queda enfrentada al entorno, como si se tratara de una empresa que entra en competencia con rivales en el mercado.

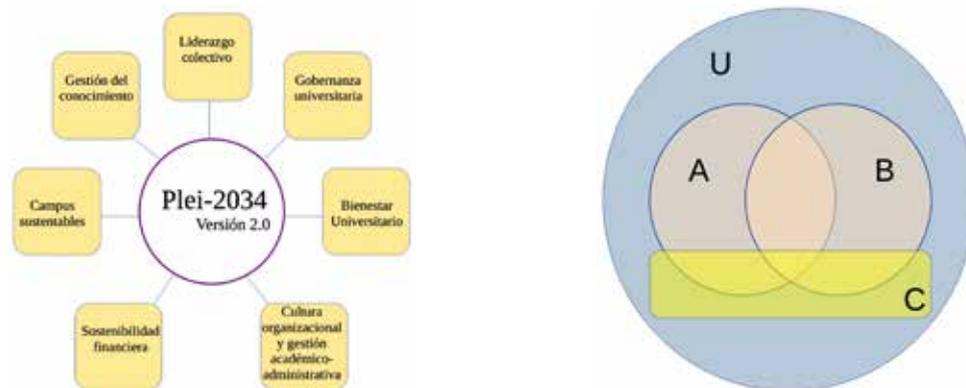


Figura 17.1a Modelo conceptual del Plei-2034. **Figura 17.1b** Modelo usado en el presente análisis
Fuente: elaboración propia

Tabla 17.1 Sectores del diagrama en el modelo de análisis estratégico para la proyección ética de la Facultad de Minas

Planos o núcleos	Objeto	Procesos	Recursos	Actores principales
A: gestión del conocimiento	Fines misionales (Decreto 1210/93): a) centro intelectual y cultural de la nación, b) estudio del patrimonio nacional y contribución a su conservación, c) creación de conocimiento, d) formación de profesionales e investigadores, e) formación de ciudadanos libres y promoción de la democracia	Labores de docencia, investigación y extensión	Docentes, estudiantes, investigadores; infraestructuras, laboratorios y equipos; bases de datos académicas; incluso los campus y las estaciones agrarias y forestales, etc. (véase, por ejemplo, el <i>Manifiesto de Campus Sostenible</i> de la Facultad de Minas, 2020)	Comunidad académica (docentes, estudiantes e investigadores, principalmente)
B: liderazgo colectivo	Fines misionales (Decreto 1210/93): f) desarrollo de la comunidad académica nacional y articulación con la internacional, g) estudiar, analizar y proponer soluciones a problemas nacionales, h) prestar apoyo y asesoría al Estado, i) participar de su gestión a los actores sociales, j) fomento y cooperación para la educación superior de calidad, k) incluir a los estudiantes en el logro de los fines de la educación superior	Acción colectiva al interior y exterior de la Universidad Nacional de Colombia, que involucra varios actores, instituciones y redes, de distinta naturaleza	Convenios y redes interuniversitarias de orden nacional e internacional. Comunidades con las cuales la Universidad Nacional de Colombia coopera, tanto en territorios nacionales (urbanos y rurales) como internacionales	Comunidad académica y actores externos de cooperación

C: gestión institucional	Incluye todas aquellas acciones de gestión institucional y de apoyo logístico necesarias para que la Universidad Nacional de Colombia actúe de conformidad con sus fines misionales	Procesos de gerencia central y dirección colegiada, planeación, administración, manejo de recursos financieros, contratación, aseguramiento de la calidad, gestión de reformas, bienestar universitario, entre otros	Personal capacitado en la realización de estas actividades o designado para realizar las mismas (incluido el personal docente que realiza actividades administrativas, desde el rector hasta los jefes de departamento), <i>softwares</i> , plataformas digitales, documentos, bases de datos, equipos, presupuestos	Directivas universitarias; personal vinculado a la gestión administrativa, financiera y de planeación, y todo el personal de apoyo logístico
U: contexto externo	Contexto que enmarca y en cierto modo determina la gestión ética de la Universidad Nacional de Colombia	Interlocución y acción cooperativa	Actores y recursos externos ajenos al dominio directo de la Universidad Nacional de Colombia	Múltiples

Fuente: elaboración propia

Resultados

Análisis diagnóstico

A continuación, se presenta un resumen del diagnóstico que hicieron los docentes en relación con los campos de acción del modelo propuesto. Dichas apreciaciones, junto con los resultados de las encuestas a estudiantes, se utilizaron en la construcción de la matriz DOFA.

- Campo de acción U: contexto situacional

La ingeniería ha tenido, tiene y tendrá mucho que aportar a la vida en el planeta y a la humanidad, pero los discursos en su nombre rara vez dejan ver la faceta oscura de sus intervenciones. En nuestro país, por ejemplo, los proyectos de ingeniería a menudo comprometen el equilibrio de ecosistemas naturales y productivos, la disponibilidad de agua potable, la fertilidad de los suelos, la calidad del aire, la armonía del paisaje, el acervo natural de flora y fauna; además de ir vinculados a numerosos

casos de apropiación indebida de bienes naturales y al despojo de tierras, las cuales pasan a manos de los agentes del mercado o se destinan a proyectos industriales, de extracción e infraestructura sin mediar consideración ética alguna con los propietarios o las comunidades. Lo habitual, hay que decirlo, es que se promueva desde las facultades de ingeniería una relación de las tecnologías con el mundo que convierte en destrucción los procesos que potencian la vida. Unos jóvenes docentes afirmaban: “existe ingeniería para todo, pero no para todos. La ingeniería está más unida a la guerra y al capitalismo”. Y, sobre este punto, los estudiantes de la Facultad resaltaban que la formación ética era clave para cultivar la sensibilidad social y ambiental del ejercicio profesional del ingeniero.

No obstante, las universidades colombianas adoptan enfoques mayormente eurocentristas o anglocentristas, tendencia a la cual contribuye el hecho de que es en Europa y Estados Unidos donde gran número de nuestros profesores universitarios realizan sus estu-

dios superiores, adoptan perfiles temáticos, estilos, modelos, procedimientos y ciertos énfasis de trabajo académico. Es como si quisiéramos ver la realidad con ayuda de unas lentillas que no captan bien nuestra situación específica mientras el país —y en buena medida América Latina— sigue colonizado, retraído o ausente, descoordinado, enredado en frivolidades y discordias, atrapado en historias de droga, violencia y corrupción. Avanzamos así, alienados y desprevenidos, sin percatarnos de los verdaderos gigantes: la crisis ambiental y la entropía social, terrenos fértiles para el advenimiento de nuevas autocracias. Siempre las mismas.

- Campo de acción A: gestión del conocimiento

¿Están los docentes preparados para cumplir con los fines misionales de la Universidad? En este punto casi todos los entrevistados fueron bastante críticos. En primer lugar, se hizo referencia a la tendencia a la “mercantilización” del oficio, convertida en obsesión por docentes dedicados a labores algo más lucrativas que la de enseñar, y más centrados en escribir artículos científicos o en participar en jugosos proyectos de extensión.

En segundo lugar, se señaló el mayor interés de la Universidad por los posgrados más que por los pregrados, evidente en muchos sentidos: 1) los estudiantes de ingeniería dicen que, sobre todo en los primeros semestres, los profesores son estudiantes de posgrado o están vinculados en calidad de “ocasionales” a la institución; 2) muchos profesores de pregrado siguen anclados en el siglo xx y no actualizan ni sus cursos ni sus pedagogías; 3) varios docentes se quejan de que sus estudiantes llegan “troquelados” de los primeros semestres, casi incapaces de expresarse con sentido crítico, bloqueados o humillados por el sistema; 4) sobre todo después de la pandemia, es evidente la tendencia de docentes y estudiantes a permanecer el menor tiempo posible en los campus, lo cual no solo empobrece la cultura social universitaria, sino que debilita la actividad

académica, tanto de formación como de creación y pensamiento, y 5) las aulas de clase siguen siendo espacios cerrados y aislados, concebidos para un tipo de interlocución “magistral” más que plural o colectiva.

Por otro lado, uno de los mayores retos éticos de la Facultad es demostrar que se puede hacer una ingeniería responsable, capaz de incorporar las externalidades sociales y ambientales en sus propuestas. ¿Se puede concebir una ingeniería crítica con el desarrollismo a ultranza? Este es el aspecto de la formación ética más reclamado por los estudiantes de la Facultad: el del pensamiento crítico, seguido por el trabajo en equipo y la comunicación asertiva.

- Campo de acción B: liderazgo colectivo

El esquema organizacional por escuelas-departamentos-facultades-sedes parece ser el factor más potente de segregación de la comunidad académica, diseñado según criterios administrativos, profesionales y funcionales, que se heredaron de la reforma Patiño.¹ El distanciamiento social resultante se manifiesta en la conformación de grupos aislados, que poco interactúan en labores de formación, investigación y extensión universitaria.

A tal punto esta segregación ha socavado el sentimiento de lo colectivo, que un docente habló de “la pérdida del alma de la Facultad”. Los hechos —no exclusivos de la Facultad de Minas— son dicentes: por un lado, crece la anomia de algunos profesores, se evaden compromisos institucionales, se extienden como sombras el silencio y la inacción, prosperan el ausentismo y la indiferencia por la institución. Por otro lado, aumentan los problemas de intolerancia que no se logran tramitar de manera adecuada, y se instala un ambiente de discordia y tensión interpersonal.

¹ Esta reforma se realizó en la Universidad Nacional de Colombia en 1964 cuando el rector era José Félix Patiño Restrepo (nota del editor).

También se advierte que el interés por los proyectos de extensión solidaria es apenas marginal o está mal enfocado: hay comunidades que dicen haber sido tratadas como objetos de estudio más que como legítimos interlocutores, o que los informes permanecen en los estantes de la Universidad y nunca les llegan, de modo que no siempre se establece con ellas una relación equilibrada y respetuosa.

- Campo de acción AB: conocimiento y liderazgo

Los estudiantes y jóvenes investigadores afrontan numerosos obstáculos para permanecer vinculados a la actividad universitaria, y a veces encuentran que la Universidad Nacional de Colombia no responde a las expectativas de calidad y pertinencia que reclama el mundo actual, cambiante e incierto. Nacidos en un contexto cultural y tecnológico muy distinto al de sus maestros, tienen otras maneras de leer la realidad. Su función como estudiantes es, en principio, conocer, familiarizarse y cuestionar los recursos conceptuales, tecnológicos, numéricos y experimentales que los docentes les ofrecen; para adaptar, desarrollar y crear — a partir de lo dado— sus propios medios de comprensión, producción y trabajo. Y para que ese encuentro intergeneracional sea apropiado, conviene que el docente vaya a clase, cree semilleros y grupos de investigación con los estudiantes, los acompañe a prácticas extramurales y dé lugar a la duda y a la equivocación en el diálogo pensante. Sin embargo, los estudiantes son escépticos en relación con un posible cambio al respecto, pues perciben obstáculos de actitud en sus profesores, probablemente asociados más a aspectos ideológicos y pedagógicos que conceptuales, de formación o institucionales.

Queda pendiente un análisis de hasta qué punto el marco institucional y normativo de la Universidad Nacional de Colombia sí favorece la construcción de la unidad nacional que reclama el Decreto 1210 de 1993. Al respecto, los mismos docentes señalan que los efectos más dañinos que se derivan de la actual normativa son: el

menosprecio hacia el docente por vocación, que es capaz de suscitar el asombro y el gozo por el conocimiento entre sus estudiantes; la ruptura del tejido académico que profundiza la escisión entre los saberes y fragmenta la comunidad docente; la mediocridad investigativa, contra todo pronóstico; el descuido de los programas de pregrado y la creciente atención por los posgrados, aunque sin obtener los frutos prometidos; la competencia entre colegas y el individualismo cabalgante; el excesivo énfasis en los *rankings*, que a la vez nos aleja de los fines misionales; un desempeño institucional que no se corresponde con las potencialidades de la Universidad Nacional de Colombia.

- Campo de acción C: gestión institucional

Desde el Consejo Superior Universitario hasta las Sedes, pasando por las Facultades y los Departamentos, se ha formado un pesado exoesqueleto administrativo incapaz de responder a las exigencias cambiantes que afrontan las instituciones universitarias en la actualidad. El resultado conduce a la creación de grupos de poder, los cuales ejercen su influencia en los espacios de dirección, con el fin de favorecer intereses de grupos minoritarios y bloquear los de aquellos que se les oponen.

Tarde o temprano, la Universidad tendrá que ofrecer al país algo más que currículos y diplomas, pues la innovación tecnológica pone en red cursos masivos de buena calidad a costos moderados, algunos de ellos con certificación internacional y hasta con opciones de vinculación laboral, mientras la Universidad Nacional de Colombia permanece atrapada en una estructura administrativa inoperante. En relación con esto, los procesos de acreditación y autoevaluación no terminan de convencer en relación con sus objetivos.

- Campo de acción AC: conocimiento y gestión institucional

En los primeros semestres los estudiantes de ingeniería se entrenan en la solución de problemas

científicos y matemáticos, pero no desarrollan sus habilidades en ciencias básicas. Es decir, se supone que aprenden a pensar matemáticamente el mundo, pero chocan con un lenguaje difícil y abstracto; una especie de muro que no conecta con sus inquietudes cotidianas, los fenómenos naturales y las invenciones tecnológicas. Las consecuencias de este sistema de aprendizaje poco se han estudiado, aunque se conocen algunas estadísticas de repitencia y deserción estudiantil en los dos primeros años de estudio, bastante preocupantes.

En cuanto a las violencias de género, las prácticas de denuncia (escraches y otras conductas de hecho) no han contribuido a resolver problemas de fondo y más bien crean un ambiente tóxico en la academia, el cual, en lugar de aportar a procesos culturales de cambio, introduce mayores desconfianzas. Si bien hay cierto consenso en que no es correcto desentenderse de estos asuntos, también se admite que la opción no es la de promover activismos apasionados e intolerancias ciegas entre miembros de la comunidad universitaria. Un docente decía: “los debates sobre género son un termómetro que expresa adonde ha ido a parar la ética en la Universidad Nacional de Colombia: a un discurso más político que ético”. Sobre estos asuntos la Facultad de Minas ha intentado ayudar por varios medios, y en algo se ha avanzado.

- Campo de acción BC: liderazgo colectivo y gestión institucional

A propósito de los fines misionales que rigen la Universidad Nacional de Colombia, es lamentable el bajo interés de los profesores por la extensión solidaria. Una explicación a esta situación es que, de nuevo, muchos docentes prefieren dedicarse a actividades más lucrativas, fáciles de gestionar y ejecutar, y de menor responsabilidad, a lo cual se le suman, en algunos casos, otras razones que tienen que ver con los engorrosos trámites de movilidad para las prácticas académicas extramurales y los riesgos asociados a los desplazamientos; pero también

se dice que el *statu quo* institucional favorece el trabajo académico individual e individualizante. De nuevo se argumenta, terminamos siendo el producto de un sistema que no favorece la colaboración sino la competencia, y de una estructura administrativa que de manera silenciosa nos va configurando.

- Campo de acción ABC: conocimiento, liderazgo y gestión institucional

Se ha desdibujado el principio de autonomía universitaria en el país: como la Universidad Nacional de Colombia depende de los presupuestos de la nación para su funcionamiento y, en consecuencia, no puede prescindir del Gobierno nacional, se mantiene una especie de independencia relativa; es decir, condicionada. Muestra de ello es que, a decir de muchos, por lo menos en los últimos veinte años la gestión del Consejo Superior Universitario, rectores y decanos (hombres y mujeres), no siempre guio, defendió y proyectó a plenitud la misión institucional, mientras medraba una robusta burocracia centralizada, señalada de controlar y promover cierto tipo de trámites y procesos, administrativos y legales. De hecho, según la percepción de varios profesores, la Universidad Nacional de Colombia hoy desconoce su misión y carece de visión; ambas, sin embargo, plasmadas en documentos como el Decreto 1210 de 1993 y el Plei-2034.

Matriz DOFA

Así pues, la DOFA preliminar para la transformación misional de la Facultad de Minas se resume en la tabla 17.2. Allí, las llamadas “debilidades” y “fortalezas” corresponden a las identificadas para la Facultad de Minas y, hasta cierto punto, para la Universidad Nacional de Colombia; mientras que las “amenazas” y “oportunidades” se refieren al contexto situacional externo. Los aspectos señalados reúnen las apreciaciones más destacadas de los docentes y estudiantes que participaron en la primera fase del proyecto.

Tabla 17.2 Matriz DOFA preliminar para la Facultad de Minas

<p>Debilidades: • Degradación del concepto de autonomía universitaria • Ineficiente estructura académica-administrativa • Segregación organizacional • Predominio de enfoques “desarrollistas” que descuidan los impactos sociales y ambientales de la ingeniería • Descuido institucional en la formación en pregrados • Prácticas académicas desactualizadas y fuera de contexto • Inadecuado tratamiento a los cursos del componente de fundamentación para ingeniería • Débil formación en asuntos sociales y humanos • Poca actividad cultural y social en el campus • Débil proyección hacia la extensión comunitaria • La Facultad carece de indicadores de impacto y pertinencia social y ambiental • Distanciamiento entre los miembros de la comunidad universitaria • Existen varios focos de tensión y de discordia que no logran tramitar sus discrepancias</p>	<p>Fortalezas: • Probada experiencia en diversas áreas de la ingeniería, incluidos los asuntos empresariales y de innovación tecnológica • Larga tradición académica • Reconocimiento nacional e internacional • La Universidad Nacional de Colombia cuenta con el precedente de análisis estratégico del Plei-2034 • Soporte normativo y administrativo • Soporte a procedimientos y estandarización de procesos • Los jóvenes manifiestan interés por una Facultad cada vez más actualizada y comprometida • Instituto de Educación en Ingeniería • Hay programas y procesos de cambio en la Facultad de los que se puede aprender, como Campus Sostenible, Programa de Egresados de la Facultad de Minas, Escuela de Docentes Tutores, Perfil de Egreso en Ingeniería, Manifiesto Ingeniería para la Vida, Seminario de Proyectos en Ingeniería • La Facultad dispone de un bello campus, relativamente bien dotado para la actividad académica</p>
<p>Amenazas: • Crisis de la modernidad y sus valores • Tendencia nacional a la mercantilización del oficio docente • Descrédito de la ingeniería nacional por varios hechos de corrupción • Desconfianza creciente de las comunidades hacia las actividades extractivas • Muy rápida transformación de los procesos de formación profesional en el país y el mundo • Mercado creciente de programas de instrucción “profesionalizante” en áreas técnicas</p>	<p>Oportunidades: • Planetarización de la producción académica, científica y tecnológica • Desarrollo del trabajo colectivo de carácter inter y trans-disciplinario • Emergen nuevas propuestas para los procesos de enseñanza-aprendizaje • Está en marcha el proceso de armonización curricular relacionado con el Decreto 1330 del 2019 • Posibilidades de orientación hacia una ingeniería más comprometida con el ambiente y las comunidades</p>

Fuente: elaboración propia

Estrategias

A partir de la matriz DOFA se realizaron un par de talleres con el fin de complementar, clasificar y priorizar un conjunto de treinta estrategias para la transformación ética de la Facultad de Minas; de las cuales catorce fueron identificadas del Plei-2034, versión 2.0, y dieciséis se obtuvieron del proyecto en cuestión, con un

énfasis, por tanto, centrado en la Facultad de Minas. En particular, el taller con los docentes sirvió para ubicar las estrategias referidas en una “DOFA expandida”, como la que se muestra en la tabla 17.3. Ese trabajo identificó una tercera parte de las estrategias como respuestas de reacción o de éxito, dando así mayor predominio a las estrategias asociadas a condiciones de debilidad, es decir, de supervivencia y adaptación.

Tabla 17.3 Esquema de DOFA expandida para la clasificación de estrategias

	Debilidades	Fortalezas
Amenazas	DA: supervivencia	FA: reacción
Oportunidades	DO: adaptación	FO: éxito

Fuente: elaboración propia

El taller con estudiantes de diferentes programas de pregrado de la Facultad se realizó con el fin de priorizar las estrategias previamente clasificadas por los docentes. Los estudiantes no descartaron ninguna estrategia y les asignaron una importancia similar, aunque destacaron seis de ellas en los primeros niveles, a saber:

- 1) Fortalecer la gobernanza de la Universidad Nacional de Colombia a través de mecanismos de transparencia, rendición de cuentas, participación, colaboración y pedagogía democrática para la construcción de una cultura participativa.
- 2) Reconceptualizar y fortalecer el bienestar universitario a través de un enfoque de desarrollo humano integral.
- 3) Evitar la tendencia a la mercantilización de la actividad académica universitaria.
- 4) Promover y liderar políticas públicas (paz, educación, desarrollo, ciencia y tecnología, cambio climático y protección al medioambiente) con enfoque territorial.
- 5) Afianzar la integración, con descentralización y autonomía, de todas las sedes de la Universidad.
- 6) Replantear las relaciones con las otras Facultades y sedes de la Universidad Nacional de Colombia.

En esta lista, las estrategias 1, 2 y 3 corresponden al primer nivel de prioridad, la 4 al segundo y las últimas dos al tercero. De este grupo, las estrategias número 1, 2, 4 y 5 corresponden al Plei-2034, mientras que las 3 y 6 provienen del análisis realizado a partir de este proyecto.

Discusión

Los fines misionales de la Universidad Nacional de Colombia definen el compromiso ético de la institución. En la búsqueda para lograr el cumplimiento de dichos fines se han adelantado ejercicios prospectivos recientes muy interesantes como el Plei-2034, el cual, sin embargo, denota, según nuestros análisis, una visión “desde arriba”, marcadamente administrativa, que no

plantea soluciones adecuadas a problemas específicos de unidades académicas como la Facultad de Minas, objeto de estudio de este proyecto.

Las casi sesenta entrevistas y grupos focales realizados en las tres sedes principales de la Universidad Nacional de Colombia, y las casi setecientas encuestas respondidas por estudiantes de la Facultad, sirvieron para identificar, por una parte, aspectos críticos que están ausentes en el Plei-2034 o que se muestran allí de manera notoriamente diferente, siendo en varios puntos la percepción “desde las bases” francamente más escéptica y preocupante. Profesores y estudiantes manifestaron así un abanico muy amplio de propuestas, a partir de las cuales, sin desconocer el Plei-2034, se construyó un conjunto de unas treinta líneas estratégicas, que también se priorizaron.

Dado el carácter de los enunciados incluidos en el presente documento, merece la pena aclarar que el informe de este proyecto se entregó a la Facultad de Minas en febrero del año 2024, es decir, un par de meses antes de la crisis que se desatara a raíz de la designación del rector de la Universidad Nacional de Colombia para el periodo 2024-2027.

Puesto que el compromiso de los docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia se mantiene vivo y expectante, pusimos aquí a disposición de los lectores un resumen de elementos que creemos que pueden aportar a la discusión sobre la recuperación misional de la Universidad, que además se relaciona con la elección de los cuerpos colegiados y la formulación de planes de acción con sentido ético tanto para la Facultad de Minas como para otras unidades académicas similares de la Universidad Nacional de Colombia.

Agradecimientos

A los casi 700 estudiantes de pregrado de la Facultad de Minas que contestaron la encuesta y participaron del taller de priorización de estrategias; a los más de 60

docentes de la Universidad Nacional de Colombia, y al profesor Enrique Ángel de la Escuela de Ingeniería de Antioquia, quienes accedieron a las entrevistas, los grupos focales y al taller de clasificación de estrategias. A la Facultad de Minas por apoyar este proyecto de investigación; y especialmente al Instituto de Educación para Ingeniería y a su directora, la profesora Diana López. También a Carlos Reza, estudiante de pregrado en Ingeniería Ambiental, quien apoyó la aplicación y sistematización de las encuestas.

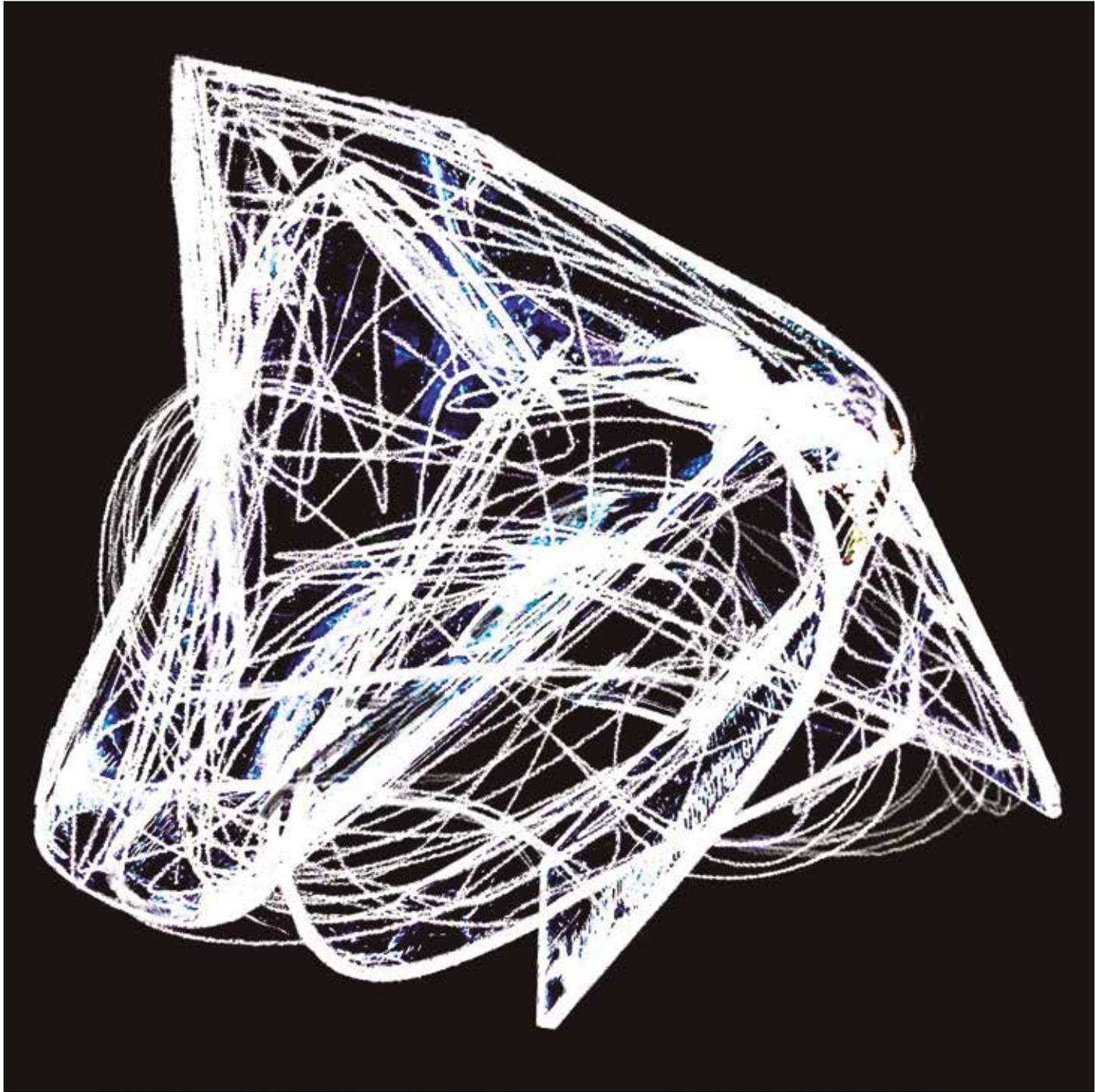
Referencias

República de Colombia (1993). Decreto 1210 del 28 de junio de 1993. Por el cual se reestructura el régimen orgánico especial de la Universidad Nacional de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4824>.

Universidad Nacional de Colombia (UNAL). (2022). Plei-2034: Plan Estratégico Institucional, versión 2.0. Universidad Nacional de Colombia.

Vera-Acevedo, L. D., Bolaños, F., Botero, H., López, D. y Jiménez, J. F. (2023). Prácticas y herramientas para la introducción de la ética en los procesos de enseñanza-aprendizaje de ingeniería en la Facultad de Minas [Proyecto de investigación de la Facultad de Minas].

Vera-Acevedo, L. D., Bolaños, F., López, D. y Jiménez, J. F. (2024). Estrategias para la proyección ética de la Facultad de Minas, UNAL-Medellín. [Proyecto de investigación de la Facultad de Minas].



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

*Todo esfuerzo para alcanzar una vida más alta exige el desarrollo
progresivo de una conciencia de unidad*

*Se han puesto las olas clamorosas, y en la vereda en sombra de la
orilla, las hojas amarillas aletean y caen*

*¡Oh, Toño!**

Jenny Alejandra Upegui Pajarito

(Colombia, 2001-v.)

Estudiante de Ingeniería Administrativa de la Universidad Nacional de Colombia.



Resumen

Este es un cuento muy corto que narra cómo el abuso policial ha llegado a marcar la historia estudiantil en Colombia; la víctima, esta vez, es Toño, un estudiante estrella a punto de titularse, quien dejó expectante a su mejor amigo, su madre y su profesor. Una protesta le arrebató su destino, perpetrando las inquietudes en torno al devenir de su vida y su bienestar. ¿Qué hay más allá de los cánticos y las arengas en las calles?

Palabras clave

Autoridad, estudiante, sueños, universidad

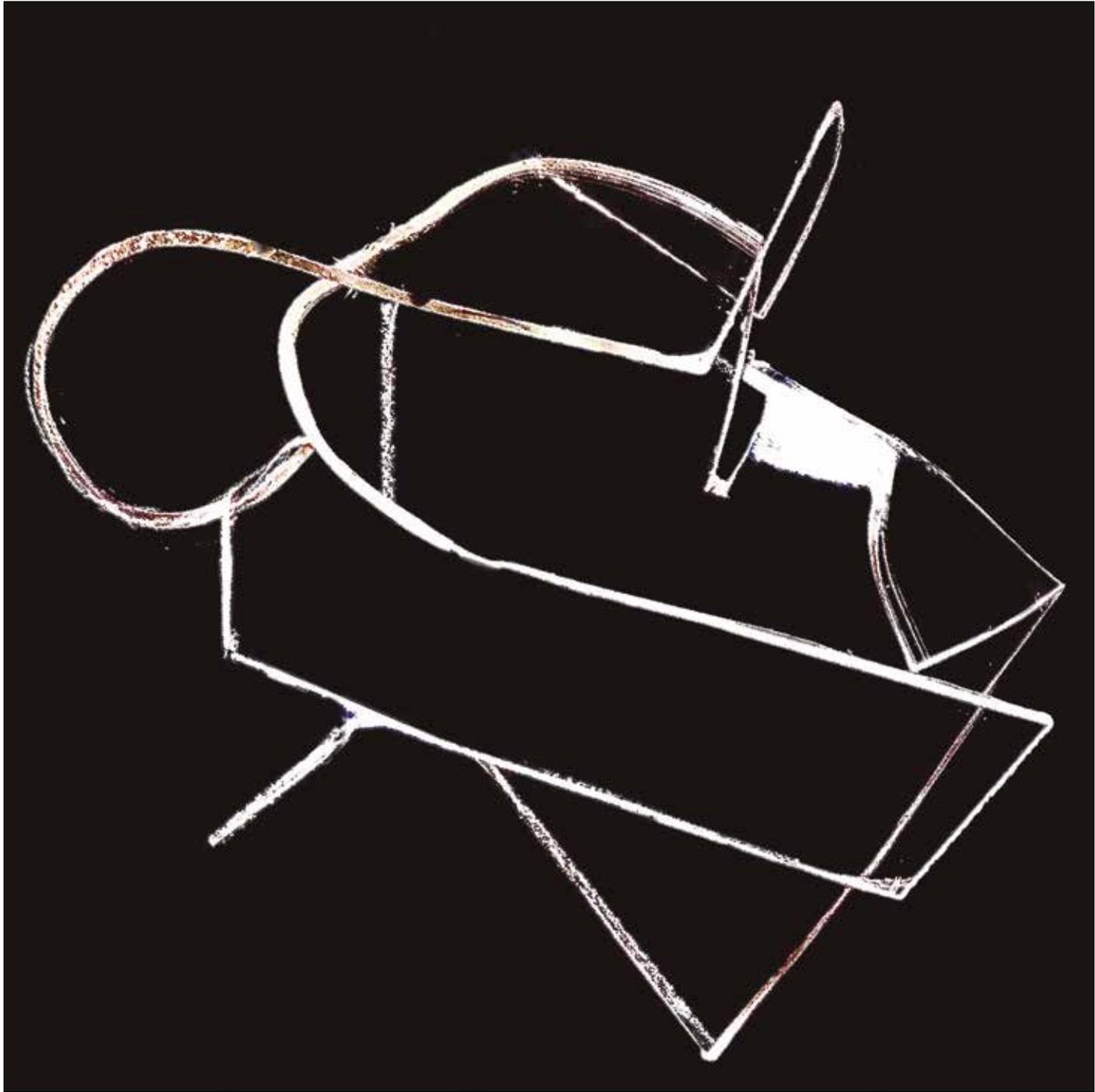
*Tercer lugar en el VIII Concurso de Cuento Corto UNAL en la Web, Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, 2020.

—De aquí pa'allá, y de allá pa'acá, el profesor no aparece, ¡el profesor no está! Ya dieron las seis y su oficina se encuentra vacía, si no me recibe el trabajo, ya puedo ir dando la despedida—. Así repetía esos versos una y otra vez, Toño, quien, como de costumbre, salvaba el semestre una semana antes de este terminar. ¿Qué sucederá?, esta ocasión era especial, pues rogaba a las deidades por aprobar la única materia que le faltaba para completar su malla curricular. Allí, sumido en las puertas del 305, yacía el sueño latente de un hombre: llegar a Dabeiba, caer en los brazos de doña Rosa, su madre, y anunciarle que por fin le entregaría la invitación a esa anhelada ceremonia.

¡Ahí está! Justo en el baño andaba ese amable sujeto que tanto plazo le dio. Toño sintió el resplandor de la victoria, esos desvelos reflejados en casi 150 páginas estaban cobrando valor, ya ese título se acercaba y su sonrisa no tenía comparación. Muy orgulloso, y con lágrimas en los ojos, depositó en las manos de aquel hombre su más grande esfuerzo en todos esos años, nunca nada lo había hecho tan feliz. Así, se desplazó por el sendero rumbo a la portería de Coca Cola, el petricor del campus inundaba sus pulmones, la noche de la ciudad de la eterna primavera le cobijaba su gran emoción, el hálito acompañaba tan lindo instante, y el joven muchacho salía con su frente en alto.

Al día siguiente, decidido a acompañar a Camilo, su mejor amigo, se levantó de la cama, se organizó, tomó la bandera tricolor, llegó a la concurrida marcha, y aún con la alegría intacta entonó mil cantos con la multitud. Sin embargo, de repente, sintió un golpe en su costado derecho y dos en la cabeza; cayó al suelo muy confundido, y sin imaginarlo, a los cinco minutos, ya tenía varios dientes afuera. Entrecerrando los ojos, identificaba un oscuro uniforme, una mirada pesada y una risa bastante extraña. En ese punto, el mundo se detuvo y todos salieron corriendo en medio de algarabías.

Querido Toño, el profesor te está buscando porque quiere publicar tu trabajo final en los medios de la universidad; Toño, el almuerzo que tu madre preparó ya se está enfriando sobre la mesa; Toño, Camilo se topa con muchos rostros en medio de tanta gente, pero ninguno es el tuyo; Toño, tu diploma ya está impreso y espera por ti; ¡Toño, Toñito! ¿Vos dónde estás?



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

*Las mismas energías que vibran en el universo se manifiestan en
nuestra conciencia*

*Has cerrado tiernamente las hojas del loto desfallecido en el
crepúsculo*

Códigos*

Shila Sáenz Hernández

(Colombia, 1998-v.)

Estudiante de Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Colombia.



Resumen

En este cuento, un juego de conquista, por medio de códigos, se vuelve el escenario para el abandono.

Palabras clave

Amor, códigos, juego, soledad

*Segundo lugar en el XI Concurso de Cuento Corto UNAL en la Web, Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, 2023.

Encontré las instrucciones para entrar a la casa en una servilleta doblada y apretujada entre dos ladrillos que sobresalían al costado izquierdo del zaguán. La puerta metalizada, coronada con vitrales verdes, era todo lo que me separaba de ella.

Habíamos empezado este juego casi desde que nos conocimos: el juego de inventar nuestro propio lenguaje, un código que fuimos alimentando con los años y que se iba afinando en complejidades; así había surgido también ese romance intenso que nos había traído hasta esta última prueba: atravesar la puerta, romper el silencio del zaguán y estar juntos por fin. El juego empezó con combinaciones matemáticas que nunca comprendí, pero siempre hubo un eco en mi cabeza que me fue diciendo cómo seguir, cómo resolver mientras trataba de enamorarla. Con el tiempo me fui llenando de angustia, queriendo tener control de esa voz que resonaba cuando debía y resolvía el acertijo para sus ojos complacidos. Sentía la náusea acumularse cada vez que tenía cerca su sonrisa.

Me pesaba la certeza de que con el tiempo había empezado a perder la capacidad de comprenderla a ella y a mi propia voz. Que mi deseo había nublado mi entendimiento.

Sabía que había sido torpe, pero creí que también había sido lo suficientemente astuto como para persuadirla. Creí que nuestra conexión seguía intacta.

Haber logrado encontrar esa puerta me hacía pensar que todo había funcionado y que, a pesar de la complejidad, sabía que estaba a punto de obtener por fin esa recompensa que se arropaba del otro lado de la oscuridad. Sentí una duda crecer en mí. ¿Y si no era capaz de comprender el último acertijo?

Desplegué la servilleta: - mi ne șatas vin

Me confundieron las palabras, nunca antes había habido palabras en nuestros códigos y un silencio doloroso se arremolinó en mi cabeza. No había nada en mí que me

permitiera hacer alguna trampa para saber lo que allí se escondía. Me sentí perdido, harto de la espera y de los juegos y así, sin más, en menos de un segundo pasé de la ternura de su recuerdo a la furia.

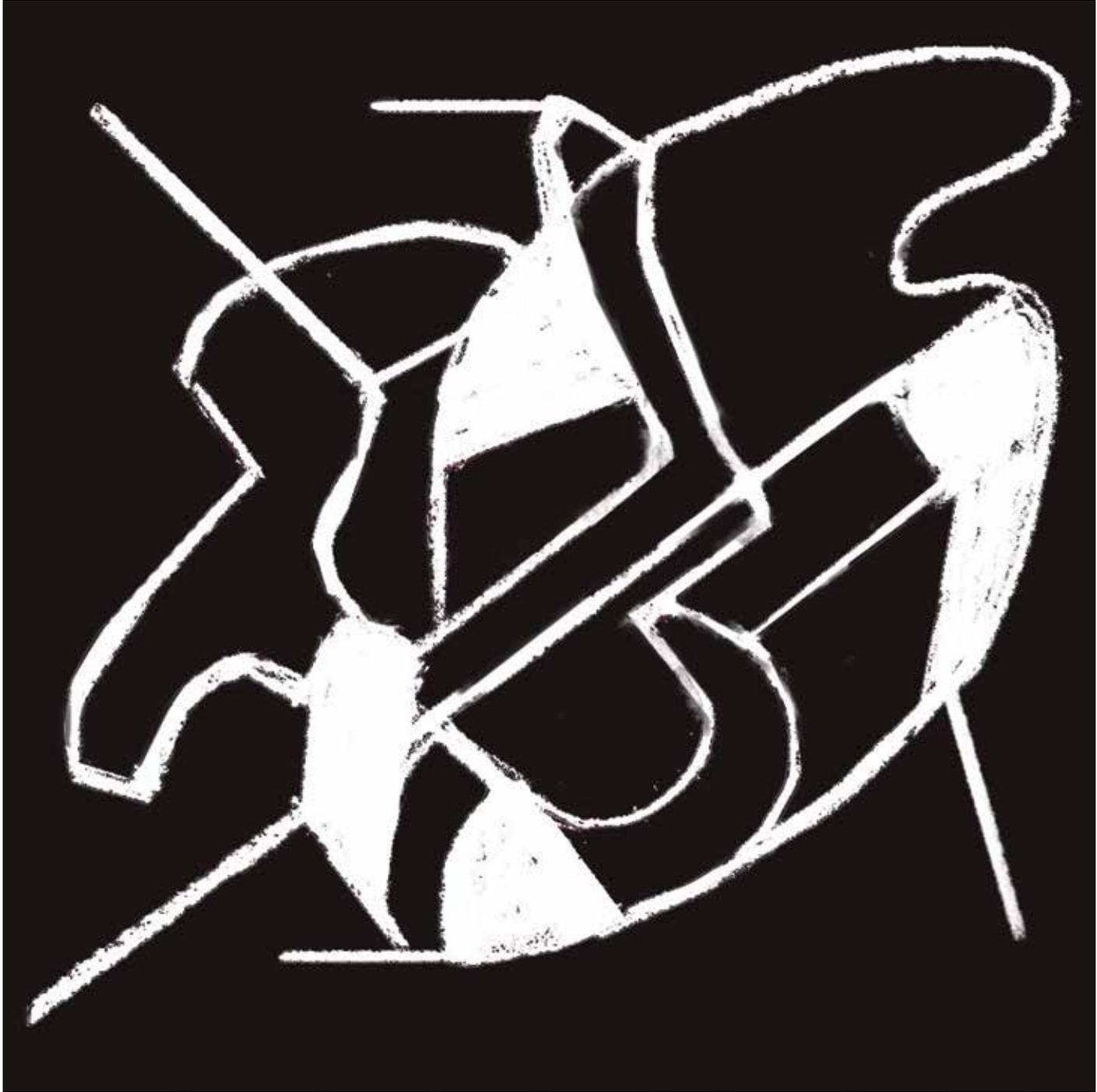
Di una patada a la puerta y sentí la vibración de los vitrales. Tiré la servilleta y empecé a gritar su nombre. Le exigí que abriera y empecé a patear la puerta hasta que se hicieron pequeñas hendiduras en su base metálica. Una que otra señora se asomó por la ventana y después de lo que me pareció una eternidad llegó un policía llamándome a la calma.

No supe explicar, me agazapé a un lado de la puerta y lloré, supe que era un final, que todo estaba destinado a ser final, que no había nadie del otro lado, que ella siempre supo que yo mentía y que esta prueba final no era más que el escenario que ella creó para el abandono.

El policía fue benévolo. Vi mi vergüenza reflejarse en su mirada compasiva. Me levanté del suelo y busqué la servilleta. Quise intentar, quise remediar, quise que no se acabara el juego.

No pude encontrarlo.

No traté de buscarla, sabía que no podría encontrarla. Así que dejé todo al azar, que solo me trajo silencio.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

Lo que es inmoral es imperfectamente moral

Tría el arpa en sus manos, y mis sueños resonaron con sus melodías

*Cómo elegir presidente en el país de los vegetales**

Néstor Eduardo Flórez Oviedo

(Colombia, 1981-v.)

Ingeniero Industrial de la Universidad de Córdoba, Especialista en Logística Integral de la Universidad de Antioquia y Magíster en Ingeniería, Infraestructura y Sistemas de Transporte de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor Asistente de la Universidad Católica Luis Amigó. Autor de algunos capítulos de libros y varios artículos.



Resumen

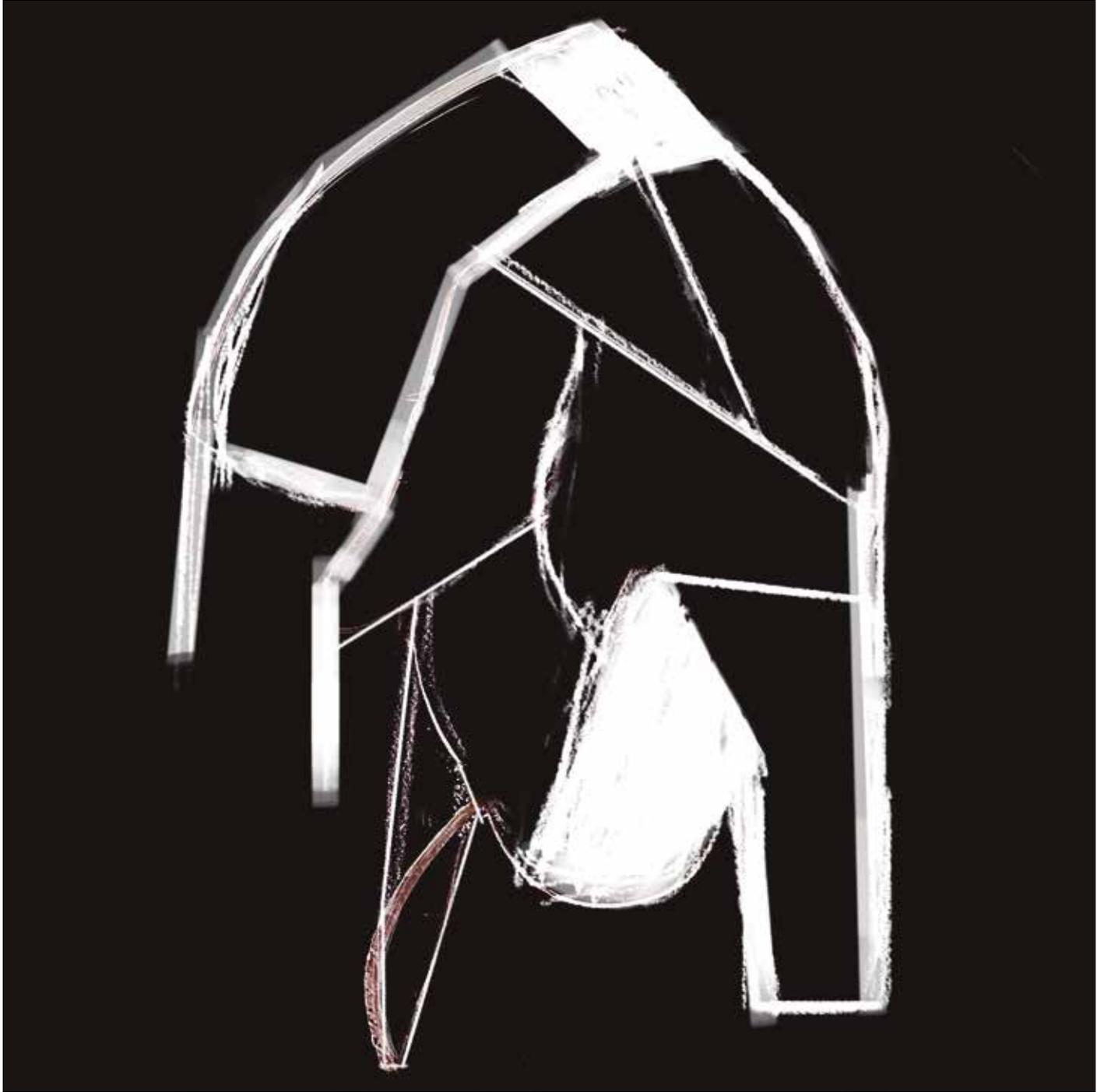
El eufemismo de representar la vida misma por medio de metáforas, suavizando la cruel verdad, es un hecho que a lo largo de la evolución de la humanidad se ha visto representado en las diferentes expresiones artísticas. La literatura y su narrativa es fiel reflejo de ello, las fábulas, los poemas, los cuentos de ficción, han descrito desde otras dimensiones y mundos fantasiosos la realidad que nos rodea. El presente cuento corto es un ejemplo claro de la realidad de la sociedad colombiana, la manera somera en que eligen sus gobernantes y cómo es el comportamiento humano en estas situaciones. Es un eufemismo del derecho soberano a votar y de cómo la democracia ha decrecido hasta pensar que se está sometido en un bucle temporal.

Palabras clave

Comportamiento, democracia, eufemismo, votación

*Tercer lugar en el VI Concurso de Cuento Corto UNAL en la Web, Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, 2018.

“En un país donde todos brotan de la tierra, muchos creen que vienen del cielo”, pensaba para sí un polvoriento hongo antes de iniciar su discurso. Parado, estático, inamovible, pero siempre circunspecto ante las vicisitudes de la vida. ¡Ya no nos extrañarán en verano!, seremos visibles en esa época, vociferaba un rábano al que le importaba un pepino lo que decía una alcachofa que se encontraba enfrente de él. Es lo que recordaba el hongo cuando una tarde cualquiera de verano surgió del lago que se secaba lentamente. El hongo recordaba esa imagen, fue como un renacimiento, todo el tiempo rodeado de agua cenagosa y tierra, y por fin podría ver una luz que parecía la del sol, esa misma luz que parecía consumir lentamente el precioso líquido que alguna vez claro y diáfano fue. ¡Tú eres un resucitado! balbuceaba una grande y cerril calabaza que por poco aplastaba a la seta sin querer. Mientras se intentaba secar, el hongo sonrió y casi entre dientes murmuró: Muy bajo estándar en tu imaginario para un mesías, mi cucurbitáceo amigo. El hongo notó que al lado de la calabaza se encontraba un pepino, el cual tenía la misma actitud. ¡Solanáceas, solanáceas! gritaba a coro un cultivo de tomates y algunas berenjenas. Siempre unidas. Por algo han ganado tres veces la elección del presidente del lago y los alrededores, dijo el pepino. Pero no han cumplido nada de lo prometido, respondió sin pensar la calabaza. ¿Qué es lo que prometieron? indagó el hongo. Prometieron lo imposible, y siempre dicen que les falta otro periodo para lograrlo. Que nunca nos faltaría agua ¡ni en verano!, que íbamos a perdurar aún más que nuestros ancestros. Pero fuimos ciegos, lo hemos sufrido y lo hemos sabido siempre. ¿Por qué les creímos?, se recriminaba el cucurbitáceo. Tranquilo, mi amigo, le consolaba la calabaza. El sufrimiento, no acabará, pero al menos llegará alguien que nos ayude a mejorar un poco nuestras condiciones. Por cierto, ¿a qué partido perteneces mi renacido amigo? le preguntó la calabaza al hongo. No pertenezco a ninguno de los ocho grupos que aquí los están representando, respondió el hongo, soy un independiente que no busca desunir, busca aceptar las diferencias, y entre todos, teniendo en cuenta lo mejor de cada uno, consolidar una amalgama de colores, sabores y exquisitez. En pocas palabras, “la ensalada perfecta”. Ese fue el discurso que pronunció parado, estático, inmóvil y circunspecto. El resucitado ganó la elección. Todo esto ocurrió mientras los vegetales se encontraban en el lavabo de la cocina, mientras se enjuagaban para ser preparados. ¿Y la historia se repetirá en el próximo mercado?



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

El hombre tiene cada día que resolver el problema de engrandecer su espacio y ajustar bien sus cargas

Firmes son mis ataduras; pero mi corazón me duele si trato de romperlas

*Con la matriz inversa**

Daniel Vélez Vélez

(Colombia, 2002-v.)

Estudiante de Economía de la Universidad Nacional de Colombia. Miembro del Comité Editorial de la revista *Intercambio* de estudiantes de Economía de la Universidad Nacional de Colombia. Segundo lugar en el Concurso Académico Nacional de Economía de la Universidad del Rosario.



Resumen

En este cuento la mente de Pedro vacila entre vivir a plenitud uno u otro evento, los cuales son diametralmente opuestos. El relato presenta la disputa de la consciencia de cualquier individuo, aquí representado en un estudiante, frente a las disyuntivas de la vida cotidiana. Pedro contrasta dentro de sí mismo las posibles consecuencias de una elección, pero la narración no limita el formato de esta evaluación, a saber, su temporalidad y su potencialidad, ni su juicio.

Palabras clave

Consciencia, decisiones, introspección

*Tercer lugar en el XI Concurso de Cuento Corto UNAL en la Web, Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, 2024.

Su pulso se acelera, y una gota de sudor le cae por la sien. La bulla no lo deja entender sus pensamientos, pero sigue intentando, con todas sus fuerzas, dar respuesta a aquella conjetura mental en la que se halla.

Al verlo absorto en sí mismo, sus amigos empiezan a hacer señas, aquellas señas que hacen los amigos cuando la vista se pierde, como si se estuviera mirando a otra dimensión. Y es que Pedro, durante ese momento, estaba en otro universo.

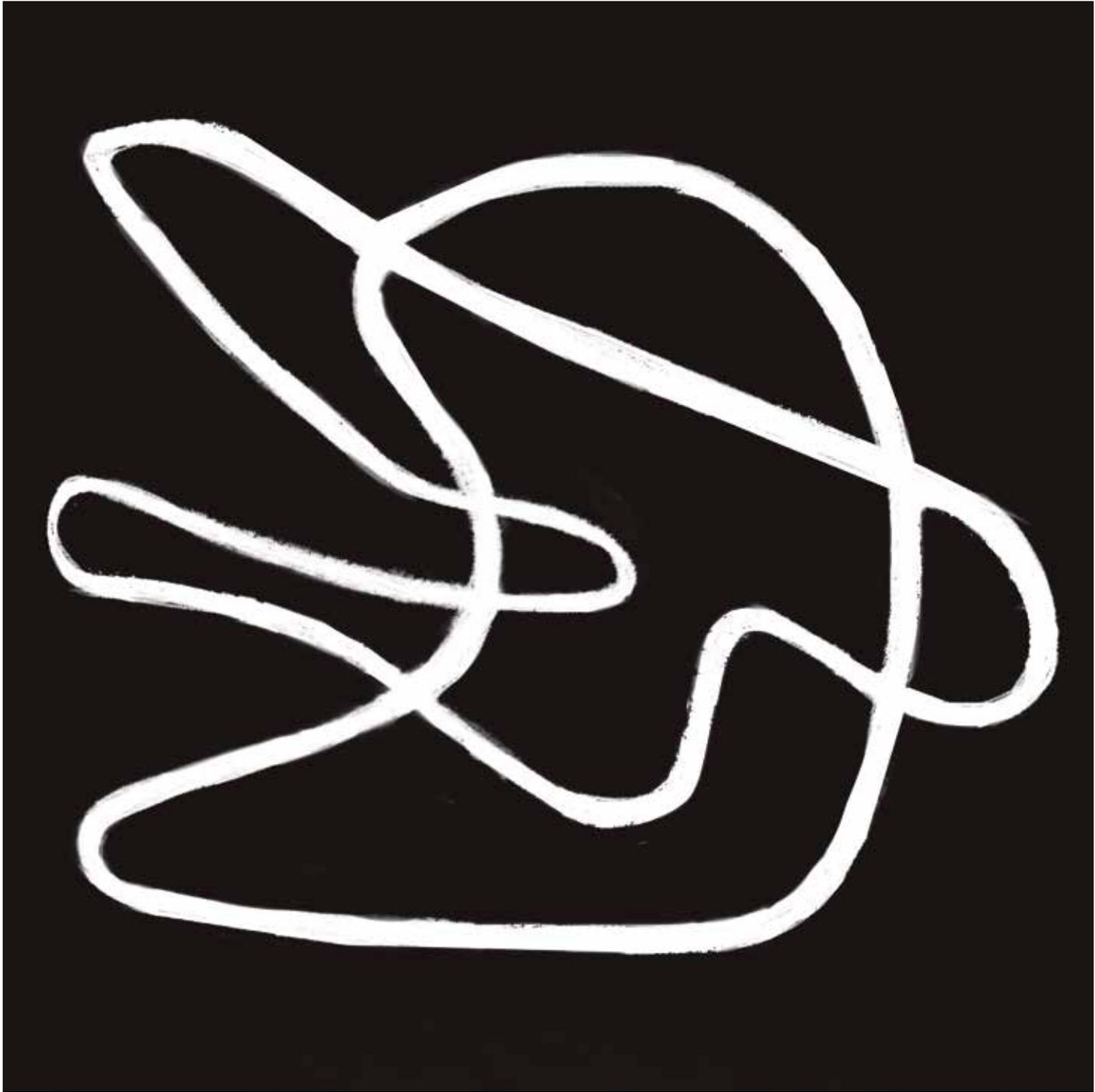
—Pedro, ¡Pedro!, relájate, hermano, tomate otro trago —dijo su amigo Luis.

En ese instante parpadea, y, al abrir los ojos, vuelve a ver a su amigo tras las coloridas luces intermitentes de la discoteca en la que se encontraban. Decide hacer caso omiso de lo que había ocurrido, y trata, como le animaban sus amigos, de contagiarse del ambiente.

Taquicardia, sudor frío, su cuerpo paralizado. Su cabeza repite “determine la dimensión del espacio nulo de la matriz...”. Y él piensa, rebuja su mente en busca del procedimiento y su pierna empieza a rebotar contra el piso. No sabe de dónde viene esa presión de necesitar saberlo en el instante, pero su cuerpo está rígido, sus muslos tensos y su muñeca derecha casi inmóvil del dolor. La cara del profe se le viene a la mente; puede recordar verlo parado al frente, rayando sobre el tablero ceros y unos, uno sobre el otro, pero no puede recordar lo que necesita.

La luz intermitente de la discoteca se empieza a perpetuar, la humedad que su bebida traía a su boca había desaparecido, así que intenta encontrar el vaso en su mano, sin éxito. Aquel enigma que le había surgido, que insistía a su conciencia por una respuesta, empezó a flotar en el aire: cada letra se empezó a dibujar en el aire, organizándose lentamente una al lado de la otra para formar una oración, la oración que le atormentaba.

Intenta parpadear, ya con desespero, varias veces, para ver a su amigo Luis y que le saque de esa pesadilla. Pero al abrir los ojos, luego de frotárselos con los nudillos, se ve allí: treinta minutos en el reloj, ponderación del 30 %, primera pregunta.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

Una verdad abre todo un horizonte, nos lleva a lo infinito

No deseo más que libertad; pero me da vergüenza si trato de romperlas

*El alucinante delirio de un dios dormido**

Carlos Guillermo Esquivel Ramírez

(Colombia, 1984-v.)

Ingeniero Biológico de la Universidad Nacional de Colombia. Guionista de podcast y cortometrajes.



Resumen

“ El alucinante delirio de un dios dormido” transcurre en la Buenaventura de 1917 y narra la historia de William Cox, un hombre inquieto por el pasado, quien está de luto por la muerte de sus abuelos, asesinados por una anciana empleada de la familia. En su búsqueda por saber los motivos del crimen, el protagonista comienza lentamente a sumergirse en los caminos de la locura hasta descubrir un atroz secreto de su familia: lo cual despierta a una milenaria deidad africana que va a afectar, de forma radical, su vida.

Palabras clave

Anansi, ashanti, Buenaventura, guerras anglo-ashanti, locura

*Primer lugar en el I Concurso de Cuento Corto UNAL en la Web, Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, 2013.

Es el mes de septiembre del año 1917. En la ciudad de Buenaventura, el atardecer es ocre, un día de duelo acaba de finalizar. Hace veinte años mi familia llegó a este puerto en el Pacífico después de derrotar, junto a Baden-Powell, a los ashanti; otrora el imperio más rico y bélico de la Costa de Oro. A pesar de tener gran cantidad de tierras, mis abuelos, David Cox y su esposa Irma, decidieron dejarlo todo. Siempre me pregunté ¿por qué mis abuelos eligieron este lugar para vivir? Pudieron regresar a Inglaterra, emigrar a Estados Unidos, dirigirse a una colonia en el Caribe como Trinidad o establecerse en Argentina. En lugar de eso ¡estamos en un inhóspito lugar infestado de paludismo! Es como si estuviésemos huyendo u ocultándonos. Aún sigo sin comprender sus razones.

Disperso todo pensamiento, me dispongo a visitar en la prisión a Akosua. Tiene alrededor de noventa años, pero es tan fuerte como el flamiré, un árbol de África occidental de donde ella es oriunda. Su rostro enjuto, tallado por el abrazante sol, refleja paz y fortaleza sobrenaturales. Ella es la única persona que me queda en la vida, la madre que nunca conocí, un vínculo casi maternal que me gustaría conservar estando a su lado, afrontando así la terrible soledad que afecta mi vida tras la muerte de mis abuelos, muerte por la cual Akosua está siendo acusada.

—¿Por qué mataste a mis abuelos? ¿Qué hicieron tan horrible para que acabaras con sus vidas? —le pregunté entristecido.

—Respóndete a ti mismo esa pregunta Will Cox. ¿Por qué se me acusa de algo que no he hecho? —tras decir lo anterior, Akosua clava su mirada fijamente en mí, y con su sonrisa perturbadora dice—. Cumpliste tu cometido. ¡Deja de ocultarte y trae la lluvia!

No comprendí nada de lo que me había dicho, pensaba que ella fingía demencia para enfrentar el juicio. Salgo de la prisión. Al llegar a mi hogar me dispongo a relajarme, bebo una botella de ron. Tras fumar unos cigarros caigo en un profundo sueño. Al cabo de

unas horas me despierta un insoportable calor, veo que el edificio se halla envuelto en llamas, por más que pido ayuda no hay quien pueda socorrerme. La situación es desesperante, todo se cae a pedazos; entonces, vislumbro una lánguida figura: ¡es Akosua! Ella se abalanza hacia mí como un felino espectral, protegiéndome bajo su enorme manto de seda oscura...

Despierto en la prisión. He estado inconsciente durante dos días, sin quemaduras, sin daño alguno. Se me acusa de asesinato, el único sospechoso por la muerte de mis abuelos y de querer borrar las evidencias al incendiar nuestra casa. Pregunto por Akosua; no prestan atención a mis palabras. Profundamente consternado me dirijo a la ventana, observo a través de los barrotes el atardecer. A lo lejos diviso humo y una rojiza figura serpenteante que comienza a aproximarse: es un incendio que comienza a expandirse y a embestir como demonio, amenazando con calcinar todo a su alrededor: chozas y vidas de inocentes pobladores de raza negra, descendientes de esclavos africanos. Contemplo con horror la escena, petrificado de temor caigo en un desenfrenado *shock*: veo a través del fuego una aldea africana en una lid de sangre, metralla y cadáveres mutilados. Veo a mi abuela disparar a quemarropa contra una nativa que carga a su hijo recién nacido. Herida de muerte, la mujer deja caer al niño sobre un gran charco de lodo claro. La abuela Irma se dirige al charco de lodo y ve que una pequeña figura comienza a emerger del fango. Ella tiene el dedo en el gatillo, va a disparar; pero de repente sus fríos ojos grises se llenan de lágrimas, una exclamación de júbilo, una sorpresa se expresa en su rostro cuando distingue a un recién nacido de piel blanca y ojos verdes, a quien se apresta rápidamente a cargar y abrigar. Mi abuelo David, en el fragor de la batalla, avanza disparando indiscriminadamente contra los ancianos y niños, dice: “¡Los insurrectos ashanti no deben osar luchar contra el Imperio británico!”.

A la mañana siguiente el incendio se ha extinguido por una inesperada y fuerte tormenta. La ciudad se ha salvado y las personas comienzan a realizar labores de reconstrucción. En la prisión los guardias conversan mientras pasan turno por las celdas.

—Créeme amigo: ¡Cox está muy loco! le habla a una mujer imaginaria llamada Akosua, a la que últimamente “visita” en esta cárcel y acusa de la muerte de sus abuelos. Esa familia nunca tuvo empleados, siempre vivieron solos.

—¿Por qué podía el señor Cox venir libremente a esta ratonera?

—¿Por qué va a ser? él paga la mayor parte de nuestros salarios por cuidar sus tierras. ¡Esta prisión es casi suya! Aunque creo que también paga el salario del juez. Antes del incendio de su casa, Cox estuvo fuera de prisión siendo el único sospechoso de asesinar a sus abuelos. El juez y nuestro capitán decían “es inofensivo”, pero, para mí, Cox es un enfermo que dio de comer a sus abuelos cabello humano y seda de araña ocultos en los alimentos. ¿Sabes qué sacaron de los estómagos de esos viejos? Unas bolas de pelos que causaron una grave obstrucción; murieron de forma dolorosa. Algo terrible debieron hacerle para que él actuara así.

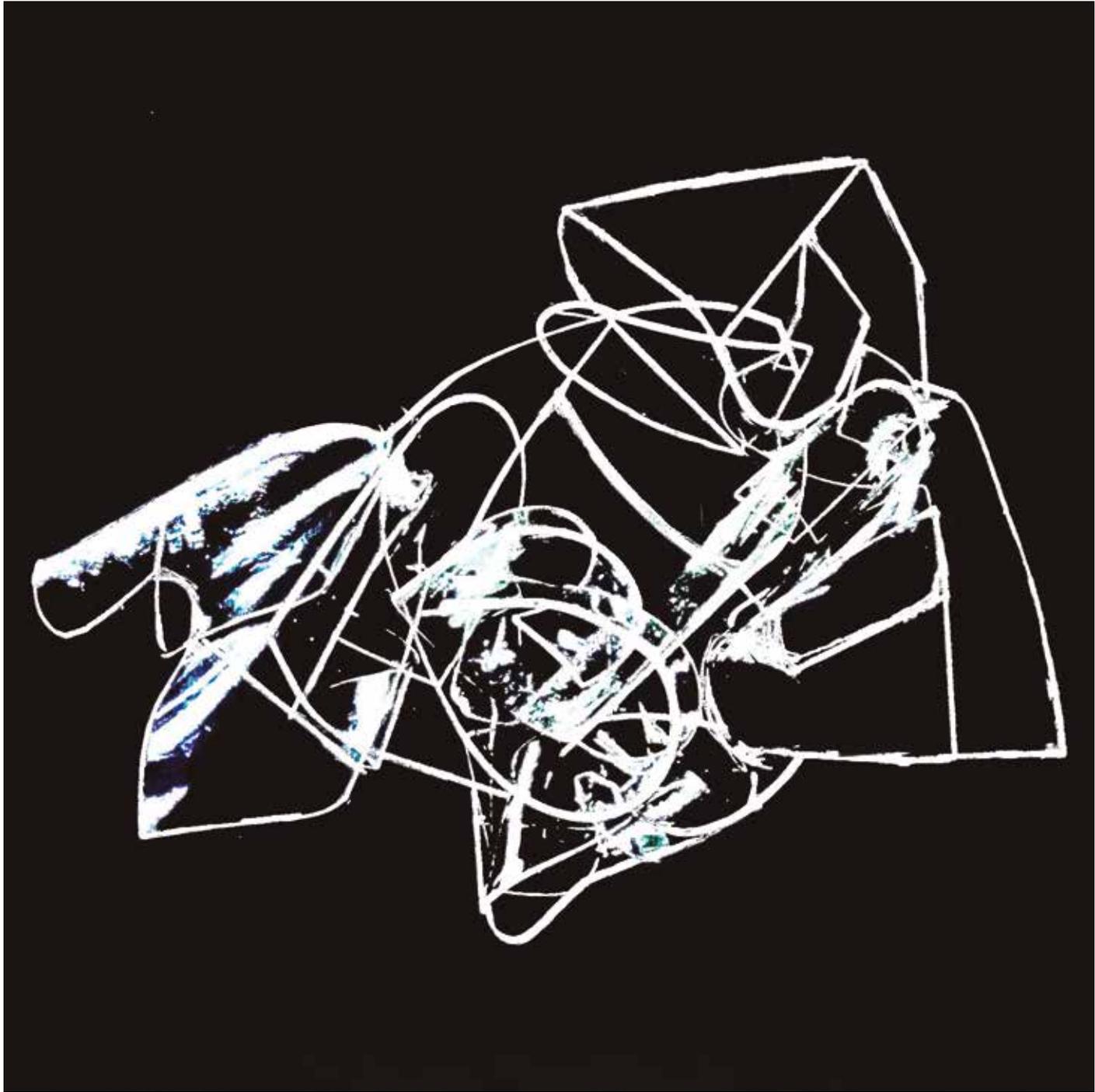
—¿Es verdad que del interior de esas bolas salieron gran cantidad de arañas?

—No lo sé. Después del terrible desastre de ayer, recuerdo las palabras que mi abuela pronunciaba luego de un incendio: “Gracias al cielo que Anansi ha traído la lluvia”.

Al llegar a la celda de Will Cox la expresión de los guardias cambia bruscamente.

—¿Qué demonios está pasando aquí? ¿Quién es este? ¿Acaso no era blanco el sujeto que estaba en esta celda?

Sobre el suelo yace el cuerpo sin vida de un fornido hombre negro. Su cadáver no presenta algún tipo de herida o golpe contundente; solo está cubierto por abundantes capas de lodo blanco que comienza a desprenderse de su piel, como si hubiese estado oculto en el fango por un largo tiempo.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

Nuestra alma, cuando está separada y aprisionada en los estrechos límites de sí misma, pierde su significación

De polvo y muerte es el sudario que me cubre

*El zancudo**

Nicolás Alejandro Montes Suescún

(Colombia, 1999-v.)

Político de la Universidad Nacional de Colombia y estudiante de Derecho de la Universidad de Antioquia. Ha trabajado en varias entidades públicas. Autor de algunas notas periodísticas.



Resumen

En una vereda olvidada, un joven trabajador social busca descifrar el extraño comportamiento de los niños a través del juego. Lo que descubre lo marcará para siempre y le mostrará los límites de la crueldad humana. *El zancudo* es un cuento inédito de cuando los pájaros no cantaban; un homenaje a las víctimas del conflicto armado en Colombia que busca construir memoria por medio de la escritura y la narración para que la barbarie no se repita. Es una apuesta por el reconocimiento de la verdad y las atrocidades cometidas en dicho conflicto.

Palabras clave

Colombia, conflicto armado, memoria, paz, verdad, violencia

*Segundo lugar en el IX Concurso de Cuento Corto UNAL en la Web, Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, 2021.

A los hijos del olvido

Amaneció por allá donde no llegan los ojos de la capital, en los bordes del croquis donde nacen los ríos y el sol cae sin obstáculos. Despertó el “doctor”, un trabajador social muy joven y de cara amigable, recién egresado y convencido de que el país se construía desde las entrañas del territorio. Con sus botas metódicamente elegidas y llenas de barro, se dirigía a un caserío, hogar de una gran familia dedicada a la agricultura.

Consciente de la violencia de la zona y formado en pedagogía infantil, sabía que la mejor forma de entender y atender a los niños era mediante el juego. Una vez con los niños y su intención de emular un día cualquiera, se dispone a hacerlos protagonistas de este pequeño y poco dotado montaje teatral.

—Tú serás una canoa —dijo señalando al primero de los niños.

—Tú serás papá y tú mamá —dijo señalando a otros dos.

—Ustedes serán niños jugando —dijo señalando a tres niños más.

—Y tú serás el zancudo —dijo mirando al último

Después de hablar con ellos y aclararles pacientemente que intentarían recrear su día a día, se sienta y toma su libreta.

—A las tres comenzamos. Uno, dos y... tres. ¡Acción!
—exclamó mientras los miraba.

La canoa navegaba, el padre y la madre caminaban tranquilamente por los cultivos y los niños jugaban en la pradera. De pronto, el zancudo se aproximaba desde el horizonte y la mirada casi entrenada de los niños los hizo gritar.

—¡El zancudo, viene el zancudo! —dijeron los niños mientras se miraban.

De repente, y a medida que el zancudo se acercaba, los niños corrían despavoridos como si de muerte se tratara. Entonces, la canoa se orilla buscando refugio, los padres corrieron y gritaron buscando a sus hijos, los niños emprendieron una huida tan rápida como sus pequeños pies se los permitieron. Su llegada era inminente, por lo que se arrojaron al piso dejando sus tiernos rostros pegados al césped, sin realizar ningún movimiento, como haciéndose los muertos...

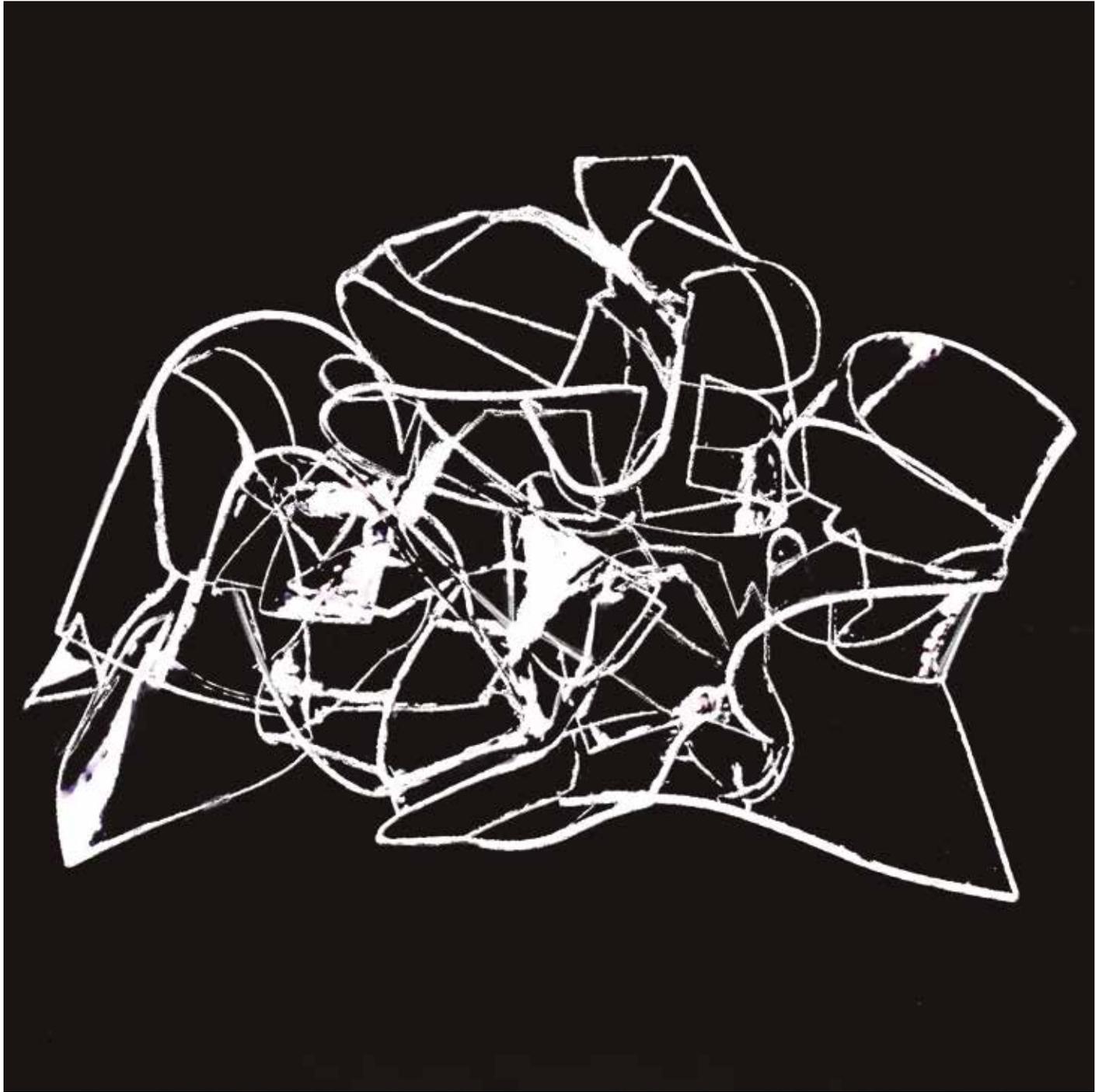
Después de una corta investigación y de unas cuantas entrevistas a familias de la zona, se dio cuenta de la ignominia de la verdad. El zancudo era realmente un “pequeño” helicóptero artillado cuya sola presencia anticipaba barbarie.

No había quejidos ni súplicas ni rezos, no había disputa entre la vida y la muerte, aquellos inocentes morían silenciados e impactados de espalda por las ráfagas indiscriminadas del zancudo, convirtiéndose en víctimas de una guerra que no entendían.

Las migajas de los niños quedaban esparcidas en la hierba para convertirse en partes de cadáveres remendados, víctimas de soldados en cuyas manos estaba la vida o la muerte y claro que sí, la misión de acabar con las guerrillas a cualquier costo.

Así murieron los niños. Cuando no los mataba el zancudo los mataban las enfermedades del campo o el hambre, y los jóvenes desaparecían antes de que lograran sacarlos de las zonas “rojas”.

...y luego está el avión “fantasma”, pero esa historia no la cuento para no acabar con la esperanza.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

*Es el descubrimiento de nosotros mismos, fuera de nosotros,
lo que nos alegra*

*Por un mar sin orillas, ante tu callada sonrisa arrobada, mis
canciones henchirían sus melodías*

*Fragmento carmesí**

Mauricio Alejandro Montezuma Coronel

(Colombia, 1998-v.)

Licenciado en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño. Autor de un capítulo de libro.



Resumen

Este cuento sigue la historia de un niño atormentado por un pájaro rojo que golpea constantemente la ventana de su salón de clases. A medida que indaga el motivo detrás del comportamiento del ave, se encuentra atrapado en una espiral de culpa y tragedia cuando un accidente familiar revela la conexión entre el pájaro y la desgracia.

Palabras clave

Culpa, libertad, tragedia

*Segundo lugar en el VI Concurso de Cuento Corto UNAL en la Web, Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, 2018.

Todos los días ese maldito pájaro rojo picoteaba la ventana del salón, mis amigos y el maestro parecían no verlo, o no notarlo tanto como yo. Entonces, intenté averiguar las razones que podía tener un ave para molestar una ventana a diario, a la misma hora e incesantemente.

Luego de no tener información relevante descubrí que no era un comportamiento normal. Concluí que ese animal golpeaba el vidrio por simple fascinación.

La primera vez que apareció fue en cuarto grado; mi primera impresión fue de sorpresa, pero el ave me seguía al salón donde vería mis clases cada año. Entonces llegó a ser algo inquietante, pues no podía evitar sentirme observado a cada momento. Creía que alguien estaba muy pendiente de mí, de lo que hacía y decía, por ello siempre limitaba mis acciones frente al ave.

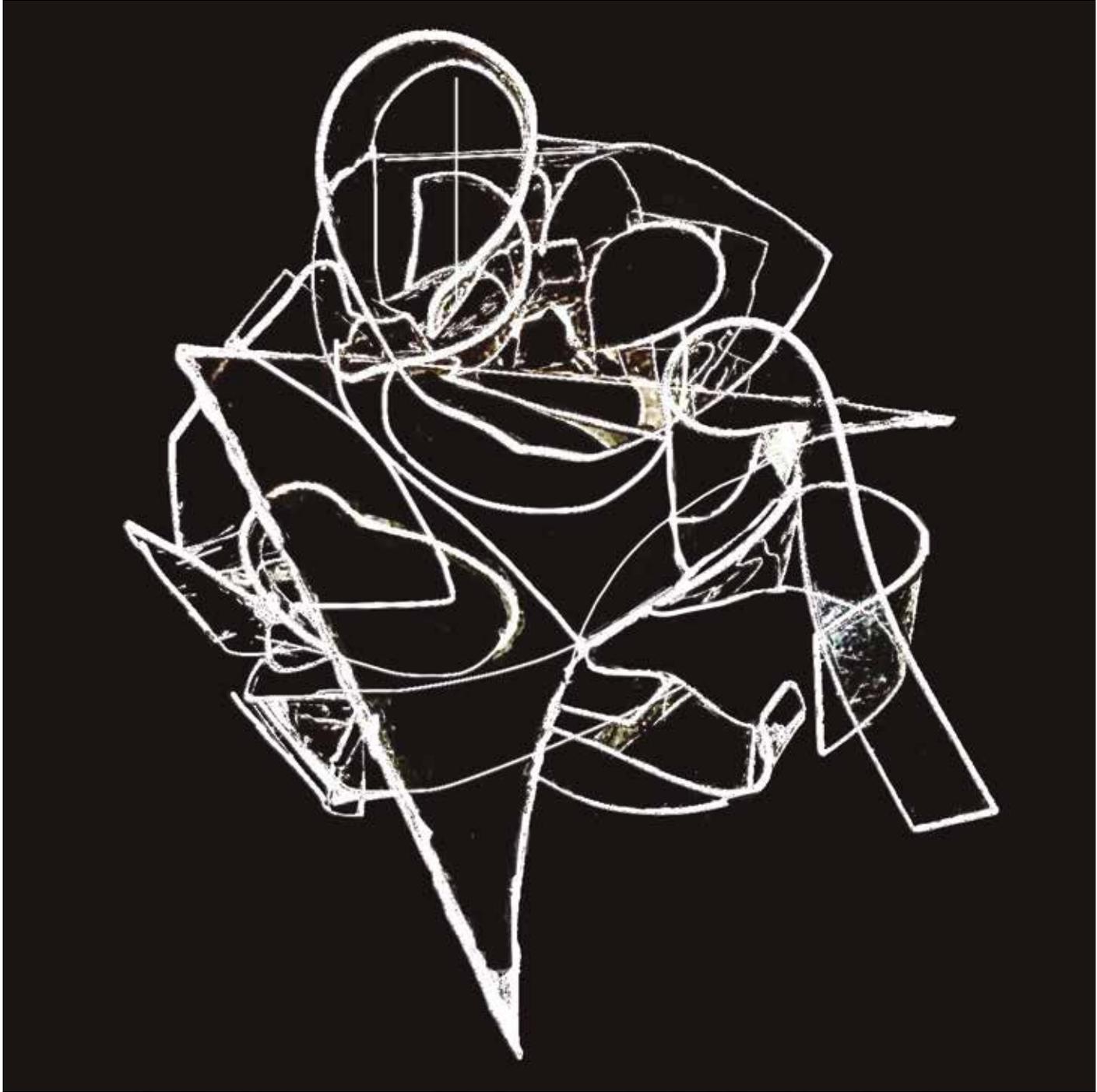
El trece de octubre de mi séptimo grado escolar, el ave llegó como habitualmente lo hacía y al dar el primer picotazo rompió el panel de cristal cayendo al suelo con mucha fuerza. Sus líquidos y entrañas se mezclaron con los vidrios rotos en el suelo. Recuerdo haber sentido un vacío profundo en mi cuerpo, un malestar que nunca había experimentado y al mismo tiempo una sensación de libertad.

Al llegar a casa ese día, mis padres no estaban, así que pasé toda la tarde solo, hasta que llegaron por la noche, destrozados e hinchados en lágrimas.

En la mañana, mis padres y mi hermano salían de casa a dar un paseo en el auto, mamá había dejado al bebé en el césped para regresar por sus llaves mientras papá sacaba la camioneta. Al salir, mi madre trató desesperadamente de detener el movimiento del carro y con sus puños desnudos había roto la ventana izquierda. Mi hermano había caminado hasta el auto, desconociendo el peligro que significaba estar detrás de la máquina. El ruido del motor no le permitió a mi padre escuchar los gritos de un bebé siendo aplastado.

Un accidente muy trágico. Un acto en el que el pequeño protagonista resulta muy malherido y cubierto con vidrio fragmentado.

Durante tres años quise que el ave desapareciera. No sabía que estaba deseando la muerte de mi único hermano.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

*Hemos de saber, con absoluta seguridad, que somos
esencialmente espíritu*

*Mientras, sonrío y canto solo. Mientras, el aire se está
llenando del aroma de la promesa*

*La cacería de Lucy**

Sandra Milena Agudelo Vargas

(Colombia, 1983-v.)

Comunicadora Social de la Universidad Católica Luis Amigó y Especialista en Comunicación Digital de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Secretaria Ejecutiva de la Vicerrectoría de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín. Autora de algunos libros y capítulos de libro, y algunas notas periodísticas.



Resumen

Este cuento narra cómo, a la vista de los humanos con quien convive, con una gran sensibilidad física y con la mayor suspicacia, Lucy manipula y ataca a su presa para llevarla a un lugar seguro.

Palabras clave

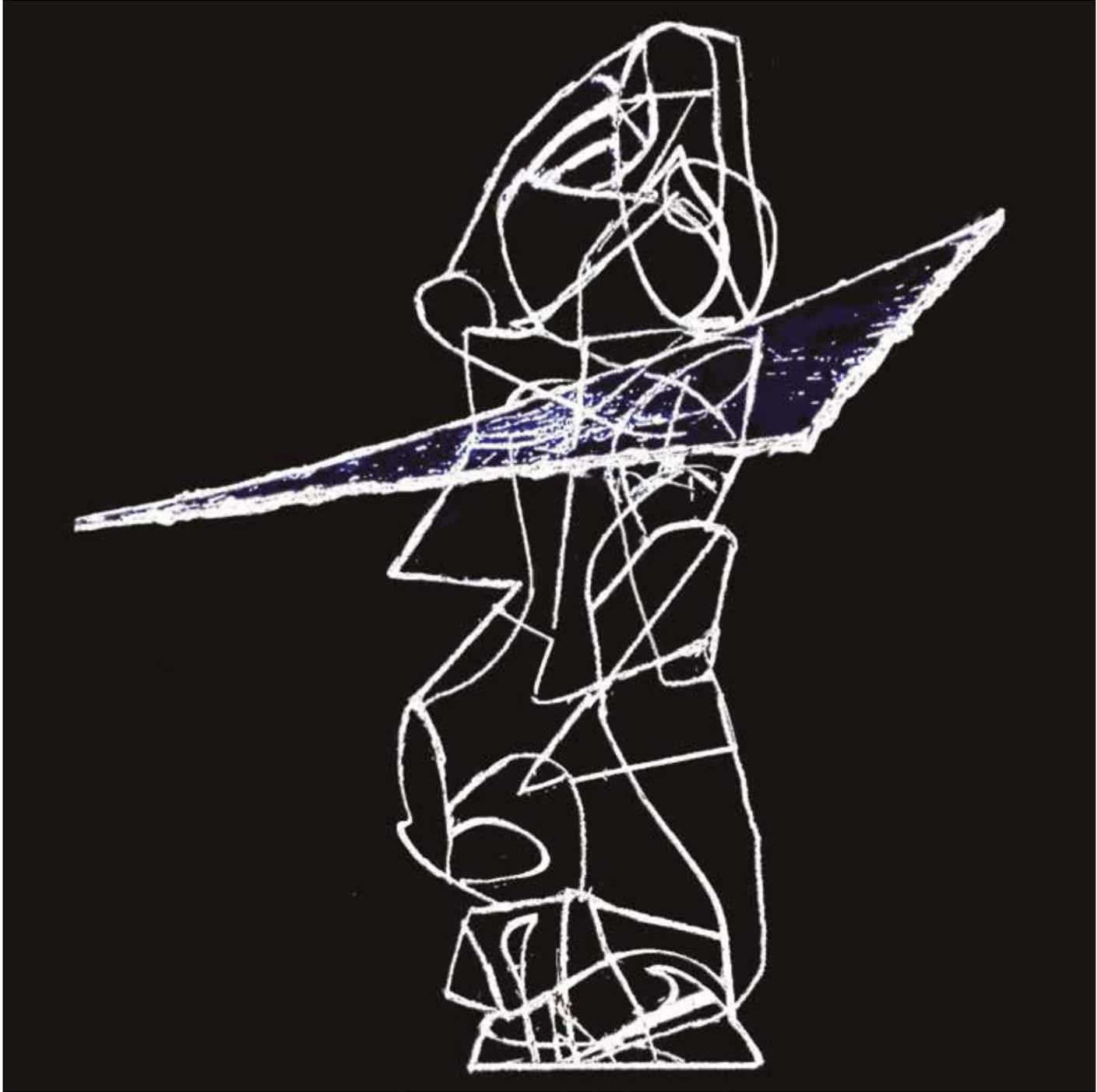
Ataque, cacería, concentración, manipulación

*Primer lugar en el VI Concurso de Cuento Corto UNAL en la Web, Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, 2018.

Ella, desesperada, salía de la casa y volvía a entrar, miraba hacia arriba de la despensa y de nuevo salía de la casa. Yo estaba en la sala leyendo un libro y de pronto apareció de la nada y saltó sobre el sofá, giró en círculo y buscó su cama que se encontraba junto a la puerta que daba al patio de la casa. Con sus patas se rascaba la cara una y otra vez, y por fin se acomodó.

Descansaba con las patas hacia arriba. De repente, abrió sus ojos verdes y brillantes, volteó el cuerpo y estuvo atenta; era como si supiera que algo iba a suceder. Se quedó perpleja mirando debajo de la cómoda donde mi madre guarda la vajilla. Lentamente se levantó y caminó hacia la cómoda con el hocico sobre el suelo, parecía que había encontrado algo. Se detuvo y levantó la cola, agachó la cabeza sigilosamente y se quedó quieta por un buen rato; sus orejas estaban levantadas, atentas al ataque. Yo, mientras tanto, avanzaba en mi lectura. ¡BUUUM! Se escuchó un estruendo fuerte, la vajilla había caído al piso.

Me asombré con el ruido y me percaté de lo sucedido; encontré platos y pocillos en el suelo, pero no entendía qué había pasado. Estaba ahí parado, analizando la situación, cuando sentí que algo pasó sobre mis pies. “¡Mamá! Quédate donde estás, Lucy está en cacería”, grité. En ese instante, vi cómo Lucy se abalanzó sobre él, con su pata izquierda lo golpeó, tirándolo sobre la pared; el golpe fue tal que no se pudo mover. Lucy se acercó con rapidez y lo presionó con las patas delanteras; luego, muy lentamente, abrió el hocico y lo apretó con la mandíbula, y corriendo se fue para el patio. No sé qué pasó después ni me lo quiero imaginar, solo sé que Lucy pudo atrapar ese ratón.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

La historia del hombre es la historia de su viaje a lo desconocido, la búsqueda de la realización de su ser inmortal

Siento en el aire no sé qué vago aroma de tu dulce presencia

*Pájaro amarillo**

Sara Manuela Graciano Correa

(Colombia, 1995-v.)

Politóloga de la Universidad Nacional de Colombia y Magíster en Conservación y Uso de la Biodiversidad de la Pontificia Universidad Javeriana. Ha trabajado como profesional en la Universidad de los Andes, como Coordinadora de Incidencia Política en la Fundación MarViva y como Asesora Legislativa en el Senado de la República.



Resumen

En este cuento corto, Rita y Santiago son dos niños que, mientras elevan un papagayo, fantasean con la libertad de poder volar como una cometa o como un pájaro ¿Podrá la imaginación cruzar los límites de la realidad?

Palabras clave

Imaginación, libertad, niñez, pájaro, volar

*Tercer lugar en el III Concurso de Cuento Corto UNAL en la Web, Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, 2015.

Rita trepó una vez más por el muro que limitaba el paso a la casa de Santiago. Silbó desprevenidamente mientras miraba sus zapatos embarrados. En ese momento, un diminuto pájaro amarillo se paró en la rama de un árbol y ella se quedó en silencio, mirando detenidamente cómo el pajarito movía la cabeza rápidamente y parecía observarla.

De pronto, a Rita se le ocurrió que el pájaro podía ser Santiago que estaba respondiendo a sus silbidos. Pero ¿cómo era posible que, de un día para otro, él hubiese pasado de ser el niño de cabello negro y tez morena a ser un pajarito amarillo?

Recordó la tarde del día anterior, cuando elevaban un papagayo en el parque:

—Yo quiero ser cometa para subir muy alto y poder verlos a todos pequeñitos —dijo Rita.

—Pero si fueras cometa podrías vernos desde lo alto, solo cuando alguien quisiera elevarte —respondió Santiago.

Rita se quedó pensativa y miró a los ojos a Santiago, que sintió escalofrío.

Santiago continuó.

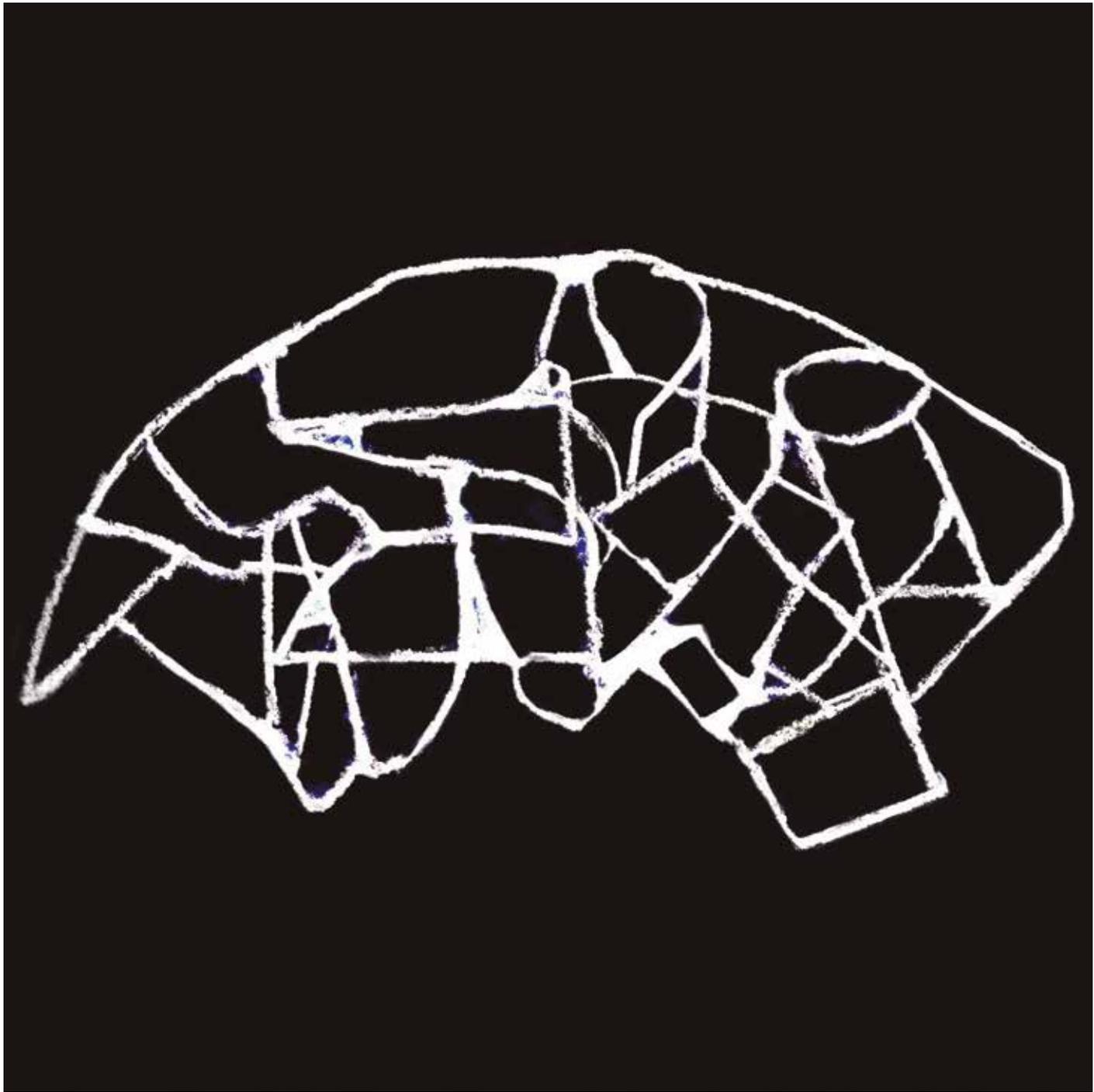
—A mí me gustaría ser pájaro. Volar por donde quisiera, subir fácilmente a las copas de los árboles y pasar por el lado de las cometas estáticas, moviendo rápido las alas.

—Pero entonces te daría miedo de los humanos.

—Es probable. Porque querrían atarme como a una cometa.

Rita se rio y le dio un beso en la mejilla. Cerró los ojos por unos segundos y sintió que sus cuerpos se elevaban inevitablemente. Cuando los abrió, descubrió que todavía tocaban el piso. Pensó que había sido una alucinación.

Al recordar el suceso del día anterior, Rita se percató de que, cuando estaban recogiendo la pita del papagayo, ella había notado una pequeña pluma amarilla que salía de un costado del cuerpo de Santiago.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

La vida misma es optimista: quiere seguir adelante

*¡Ay, sueño mío, precioso sueño, que solo espera su roce
para desvanecerse!*

*Velada en la biblioteca**

Daniel Felipe Martínez Gamboa

(Colombia, 1992-v.)

Abogado de la Universidad Nacional de Colombia y Especialista en Justicia, Víctimas y Construcción de Paz de la misma institución; Magíster en Escritura Creativa del Instituto Caro y Cuervo. Autor de un capítulo de libro y un artículo.



Resumen

Este cuento describe, en primera persona, cómo la mala noticia de una pésima calificación en un examen se convierte en la excusa para que el protagonista pueda planear una noche de estudio con la chica que le gusta, aprovechando la nueva jornada de veinticuatro horas de la biblioteca de la universidad.

Palabras clave

Confesión, desamor, romance, universidad

*Segundo lugar en el VIII Concurso de Cuento Corto UNAL en la Web, Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, 2020.

Aún veo al profesor mirarme complacido al levantarme tan rápido del puesto y entregarle las hojas del primer parcial de contratos, pero veo más clara aún la decepción en su rostro cuando adivinó en mis ojos la desidia con la que se afrontan las causas perdidas, como lo eran ese pequeño arrume de hojas cargadas de todo, menos de conocimiento.

Afortunadamente para mí, el descalabre con el tema de las notas fue general, por lo que la mayoría comenzó a cancelar sus planes de socializar las siguientes semanas para enclaustrarse en la biblioteca. Eran buenas noticias, ya que desde el momento mismo en que anunciaron la apertura de la biblioteca veinticuatro horas el plan para compensar mi terrible falta de valentía se formó en mi mente, solo me faltaba encontrar un grupo de estudio.

Pero mi dicha no era por el estudio, era por la posibilidad de que ella estuviera casualmente en ese mismo grupo. Casualidad que no pude haber ejecutado de mejor manera; aparecí por el costado justo cuando entre sus más cercanos se fraguaban los detalles y la fecha, y el chiste sobre la posible necesidad de proveerse de sacos de dormir me permitió una entrada casual y más bien divertida a la discusión. Sin darme cuenta, ya estaba dentro y el martes previo al parcial pernoctaríamos en torno al código civil.

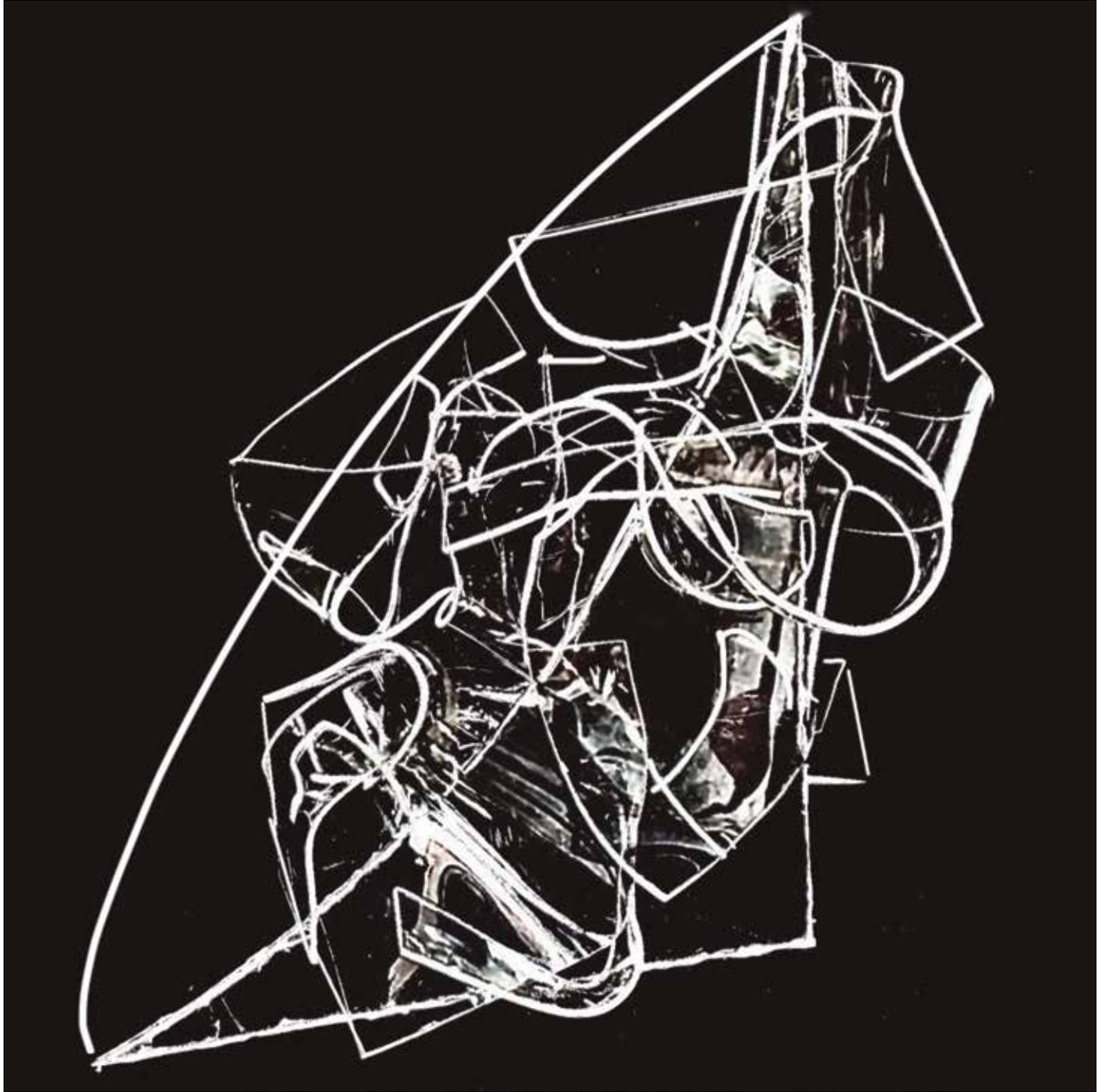
La velada se perfilaba ideal. La posibilidad de pernoctar en el campus y no como consecuencia de un viernes cultural salido de madres no dejaba inquieto a mi niño interior, que años atrás soñaba con pasar así fuera una noche de acampada con sus compañeros en el colegio. El plus de la presencia de ella y las infinitas posibilidades que eso traía no hacían sino darme una visión hartamente placentera del derecho privado.

Alrededor de las ocho fuimos llegando al segundo piso de la biblioteca, que estaba particularmente fría esa noche; me sonreí de haberme equipado con el saco de dormir y sabiendo que ella llegaría tarde comenzamos a estudiar. Yo copiaba los puntos clave que mis compañeros señalaban, y asentía serena y sobriamente

con los debates que planteaban siendo bastante inútil en el proceso, pero resguardado en el arte vástago que es la retórica vacía.

El corazón se me trepó a la garganta cuando reconocí su cabello crespo subiendo las escaleras; para mi dicha, los ángeles habían querido que la silla libre fuera justamente la de mi izquierda. La incomodidad que sentí después debió ser precisamente mi corazón bajando de la garganta al culo cuando vi que arrastraba tras de sí los crespos de su pareja, quien muy amablemente se presentó, mientras se sentaba a mi izquierda.

El resultado de mi plan no fue sino un digno 3,0 adornando mi nota final; a ella la seguí añorando con una cobardía sublime y sé que hoy es muy feliz con otra pareja. Mi recuerdo durmiendo a las tres de la madrugada en la biblioteca de la universidad, envuelto en un saco de dormir y mecateando las papas fritas que traía escondidas su acompañante, es aún uno de los más gratos que tengo de mi paso por la universidad.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

La pobreza del hombre es impresionante, sus necesidades son inagotables hasta que se hace verdaderamente consciente de su alma

La luz nueva de la mañana entra por la ventana y se tiende a tu lecho

Patrimonio artístico plástico mueble de la

Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín. 2

Juan David Chávez Giraldo

(Colombia, 1966-v.)

Arquitecto de la Universidad Pontificia Bolivariana, Magíster en Historia del Arte y Doctor en Artes de la Universidad de Antioquia. Diseñador en su estudio particular. Profesor Titular de la Universidad Nacional de Colombia y Asociado de la Universidad Pontificia Bolivariana. Autor de varios libros, capítulos y artículos. Acreedor de varios premios, menciones y reconocimientos y ganador de algunos concursos de arquitectura.



Resumen

En esta segunda entrega de la écfrasis de las obras de arte que hacen parte del patrimonio plástico mueble de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, el autor, quien al mismo tiempo coordina la investigación del proyecto de dicho inventario, en sinergia con otras dependencias administrativas, expone los valores estéticos de diecisiete piezas con el fin de que los lectores puedan evidenciar su calidad. En tal sentido, el trabajo contribuye a la difusión de las creaciones que custodia la institución haciendo un aporte misional para conocimiento de la propia comunidad universitaria y del público externo.

Palabras clave

Artes plásticas, patrimonio, Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín

Introducción

En el número anterior de la Revista, en que se incluyó el primer fascículo de este importante proyecto de identificación, análisis y difusión del patrimonio artístico plástico mueble de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, se explicaron los objetivos, los alcances y las metodologías del proyecto. Así mismo, se incluyeron algunos párrafos en los que se pusieron en conocimiento del lector los conceptos de patrimonio, arte plástico y estética, en los cuales se basa el estudio. Posteriormente, se presentaron las obras *Simétrica* de Alberto Uribe, *El mundo que anhelamos* de Félix Ángel, *Tierra caliente* de Federico Londoño, *Playita blanca* de Óskar Riaño, *Autorretrato* de Pedro Nel Gómez, *Urbano* de Luis Fernando Escobar, *Puebla de los ángeles* de Gustavo Rendón y *60 años Facultad de Arquitectura 1954-2014* de Alejandro Castaño. Las descripciones analíticas y simbólicas estuvieron acompañadas de imágenes fotográficas, de una breve reseña de los autores y de algunos datos complementarios de la historia de las piezas en la Universidad.

En esta oportunidad se han elegido las obras *Sin título* de Alejandro Castaño, cuatro acrílicos de la serie *Moravia* de autoría de Natalia Echeverri, el óleo de *José María Villa* de Gabriel Montoya, los frescos de la cúpula del aula máxima de la Facultad de Minas del maestro Pedro Nel Gómez, que llevan por título *Homenaje al hombre*, la serie de ocho dibujos acuarelados *Salvador de Bahía* y dos adicionales de Ouro Preto, titulados *Iglesia de Santa Efigênia*, y *Plaza Tiradentes* de Gustavo Rendón. Como se comentó en el artículo anterior de la secuencia, esta es una nueva invitación para acercarse de manera directa a las valiosas obras que hacen parte de la riqueza cultural que alberga la Universidad Nacional de Colombia; sin lugar a duda, el contacto real con los productos artísticos promueve experiencias de mayor sentido y conmueven el espíritu, superando con creces la lectura de los textos y la apreciación de las imágenes fotográficas, que apenas logran motivar la sensibilidad estética.

Sin título

Alejandro Castaño,¹ 2018, madera y piedra pizarra negra, 12 × 12 × 14 cm.

Ubicación actual: oficina de la *Revista de Extensión Cultural* de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, segundo piso del bloque 24, campus El Volador

Esta obra del profesor Alejandro Castaño y que el entonces Decano de la Facultad de Arquitectura, Edgar Arroyo Castro, entregó a las diferentes dependencias administrativas de dicha instancia al momento de finalizar su gestión al frente de la Facultad en junio del 2018, como señal de agradecimiento, es la expresión artística de lo que significa una comunidad que trabaja en beneficio del fortalecimiento institucional para consolidar el proyecto de nación que constituye la Universidad Nacional de Colombia. Las piezas que conforman la obra, realizadas con madera de los marcos originales del bloque 24, en el que funciona gran parte de la Facultad y que vio nacer su proyecto académico en 1954, no solo se basan simbólicamente en la historia para proyectarse al futuro, sino que, además, se pueden mover con flexibilidad dentro de la estructura reticulada que las contiene, como representación de la adaptabilidad requerida para los permanentes cambios que el contexto demanda. Así, la pequeña escultura muestra que una dependencia educativa, como la Facultad en cuestión, debe tener la capacidad de cambio y movimiento para afrontar los retos que el veloz mundo establece y para resolver los complejos problemas que surgen en cada momento; en consecuencia, la interpretación que el artista hace lo lleva a proponer un conjunto de elementos móviles para que el espectador interactúe de manera lúdica.

¹Alejandro Castaño Correa (Medellín, Colombia, 1961-v.). Maestro en Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Colombia y Profesor Asociado de la misma institución adscrito a la Escuela de Artes de la Sede Medellín. Diseñador industrial, de escenografías, mobiliarios y joyería de autor. Expone desde 1985 individual y colectivamente en diversos espacios nacionales e internacionales. Primer premio del VII Salón de Arte Joven, del Salón Arturo y Rebeca Rabinovich de 1990 y del III Salón de Pequeño Formato de la Biblioteca Pública Piloto. Menciones y nominaciones en varios salones, premios y exposiciones. Su obra hace parte de la colección pública de distintos museos, series privadas y particulares.

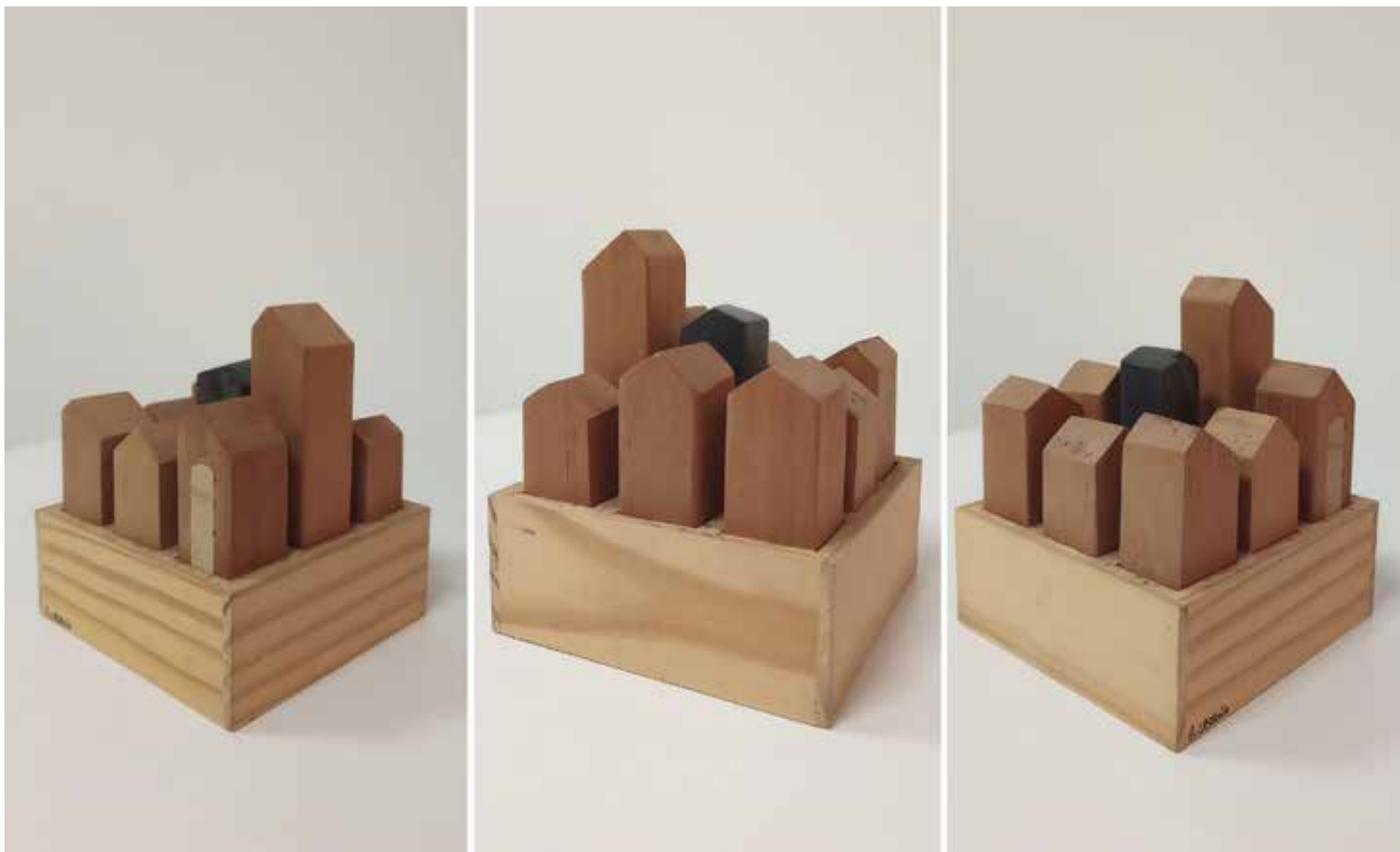


Figura 28.1 Alejandro Castaño, *Sin título*, 2018, madera y piedra pizarra negra, 12 × 12 × 14 cm.
Fuente: fotografía de Juan David Chávez Giraldo

Los nueve cajones cuadrados de la base de madera de la pieza escultórica son nichos que reciben sendos volúmenes verticales de diferentes alturas. Ocho de ellos, como se ha dicho, son de madera reciclada de los marcos de las cerraduras de fachada, que fueron retirados para ser reemplazados por una ventanería metálica, ya que una buena parte del componente original del edificio estaba deteriorado por el paso del tiempo, la intemperie, las plagas y el uso. Solo uno de los esbeltos trozos que se insertan en los vacíos es de piedra pizarra negra, y que contrasta radicalmente con sus homólogos de madera, tanto por el color como por el peso, la dureza, el brillo y la superficie pulida del volumen. De tal manera, se hace un contrapunto en la composición para evitar la monotonía y el monocromatismo, lo que permite romper la imagen con

el sutil cambio y otorgarle un aceto de interés plástico a la creación.

Otro detalle que resalta en los nueve componentes del juego creativo es el remate superior con dos planos inclinados que forman un ángulo espacial para recordar la imagen arquetípica de la casa. Es una representación abstracta y elemental del concepto del hogar, de los techados a dos aguas que generan un paisaje angular hacia el cielo y que cobijan amablemente al hogar que albergan. Esta imagen universal, de gran contenido simbólico, remite a todo lo que significa la casa como centro del universo de cada uno, como el recinto sagrado para aislarse del mundo en compañía de los próximos, en la intimidad y la complicidad de lo privado, para establecer un territorio único ligado al corazón, a los

sentimientos, al amor maternal y al romántico. La casa como albergue del alma para ver crecer los hijos, para regenerar el ser y para poder afrontar el hacer; lugar de re-creación, de re-carga, de re-alimentación, de reproducción; cofre seguro de protección afincado en la Tierra y lanzado a los dioses celestes. La solidez de los trozos de madera y piedra con los que se materializa la idea refuerza el sentido trascendental, atemporal e infinito. Y aunque el conjunto transmite unidad y genera la imagen de una pequeña aldea o de un sencillo y acogedor conjunto urbano, la individualidad no se pierde, los tonos particulares de cada tronco, las vetas de la madera en cada pieza y las distintas alturas, exponen la variable consistencia de lo colectivo y recuerdan que en la variedad radica la riqueza y la fortaleza. El reconocimiento de las otras expresiones, de los otros modos, de los diferentes tipos, de los múltiples sentidos, orígenes y destinos se manifiestan en la obra representando lo que constituye un rasgo fundamental de una comunidad académica variopinta y repleta de matices.

De la serie Moravia

Natalia Echeverri,² 2000-2010, acrílico sobre lona publicitaria, dimensiones varias.

Ubicación actual: Recepción de la Secretaría de Sede de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín y Secretaría de Sede de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, segundo piso del bloque 41, campus El Volador

²Natalia Echeverri Arango (Medellín, Colombia, 1972-v.). Maestra en Artes Plásticas y Magíster en Hábitat de la Universidad Nacional de Colombia, y Doctora en Artes Visuales de la Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil. Profesora Asociada de la Universidad Nacional de Colombia. Obtuvo primera mención en el XVI Salón Arturo y Rebeca Rabinovich, y segunda mención en el X Salón Colombiano de Fotografía. Becaria del Programa Estudiantes Convenio de Posgraduación PEC-PG, da CAPES/CNPq, Brasil, y del Laboratorio del Hábitat, Isla de la Reunión, Ultramar, Francia. Autora de dos libros, un capítulo, varios catálogos y artículos en revistas y periódicos. Su obra ha sido exhibida en exposiciones individuales en Casa Amarela, Río de Janeiro, Brasil, y en la Escuela Superior de Bellas Artes de la Reunión, Isla de la Reunión, Francia; en muestras colectivas en Armenia, Barranquilla, Cali, Cartagena, Medellín, Pereira y Santa Marta, Colombia; Aveiro, Portugal; Barcelona, España, y en la Isla de la Reunión, Francia.

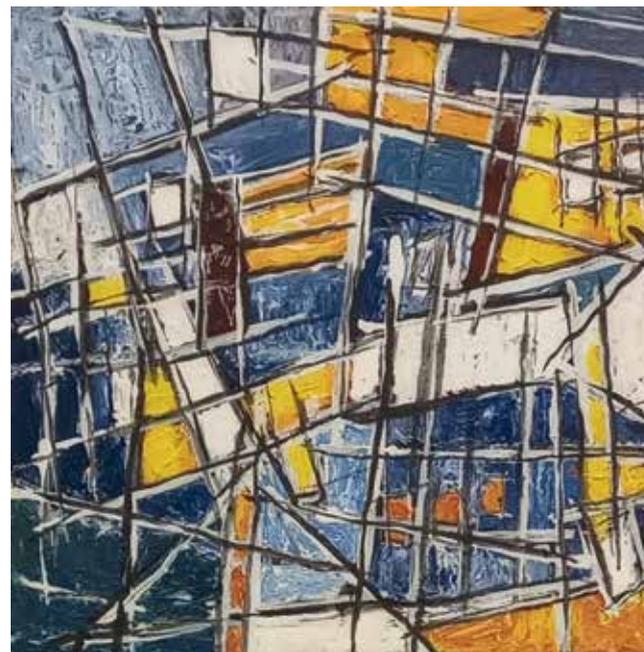


Figura 28.2 Natalia Echeverri, de la serie *Moravia*, 2000-2010, acrílico sobre lona publicitaria, 46 × 46 cm.
Fuente: fotografía de Juan David Chávez Giraldo

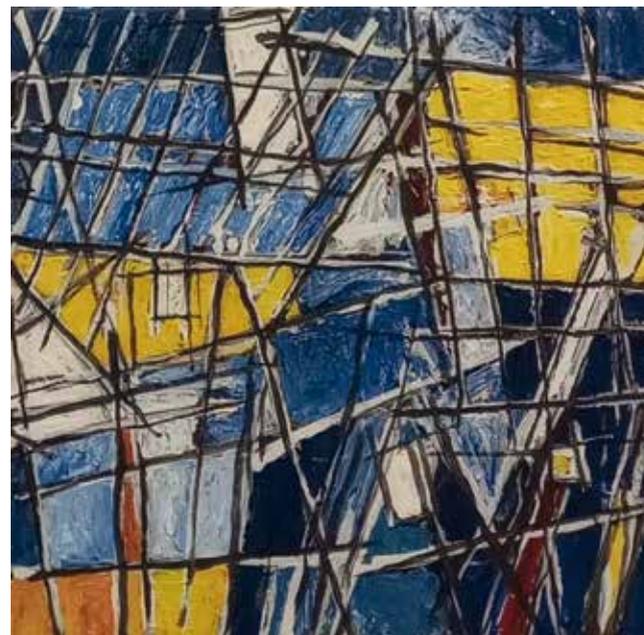


Figura 28.3 Natalia Echeverri, de la serie *Moravia*, 2000-2010, acrílico sobre lona publicitaria, 46 × 45 cm.
Fuente: fotografía de Juan David Chávez Giraldo



Figura 28.4 Natalia Echeverri, de la serie *Moravia*, 2000-2010, acrílico sobre lona publicitaria, 30 × 49,5 cm.
Fuente: fotografía de Juan David Chávez Giraldo



Figura 28.5 Natalia Echeverri, de la serie *Moravia*, 2000-2010, acrílico sobre lona publicitaria, 30 × 49,5 cm.
Fuente: fotografía de Juan David Chávez Giraldo

Moravia es un barrio de la comuna Aranjuez, ubicada en el nororiente de Medellín, y está conformado junto al antiguo basurero de la ciudad desde mediados del siglo pasado. El botadero funcionó hasta 1984 y, aunque oficialmente se constituyó en 1977, desde una década atrás, era el destino de los desechos de los medellinenses. La montaña de basura, que llegó a una altura aproximada de treinta metros y en la actualidad es un jardín de unas siete hectáreas, congregó a numerosos campesinos desplazados por la violencia que llegaron en busca de mejores oportunidades hacia la década del sesenta y se instalaron en la zona con el fin de aprovechar los desechos para su sustento. Las precarias viviendas, inicialmente armadas con materiales reciclados (maderas, cartones, telas, plásticos y latas), se fueron consolidando con el tiempo, invadieron progresivamente el sitio y colonizaron el cerro poco a poco cuando el espacio de la base estaba saturado.

De este sector urbano toma el nombre la serie pictórica que Natalia Echeverri elaboró entre el 2000 y el 2010, como uno de los productos paralelos a la tesis realizada en sus estudios posgraduales de la Maestría en Hábitat en la Facultad de Arquitectura de la Sede Medellín de la Universidad Nacional de Colombia. La investigación, dirigida por la profesora Olga Cecilia Guzmán, “Expresiones estéticas del hábitat dentro de una comunidad barrial en transformación”, fue culminada en el 2006. El trabajo académico hace un estudio de los fenómenos constructivos y sociales de Moravia y concluye en una cartografía visual de la piel de “El morro” (como se denomina comúnmente el antiguo botadero).

Las piezas pictóricas que ocupan esta éfrasis son la expresión artística de esa dermis heterogénea que Natalia reinterpreta como una colección superpuesta de estratos geográficos y antrópicos con múltiples sentidos, dinámicas y direcciones. Las pinturas captan los fragmentos y detritus, los escombros y retazos, los movimientos y las instalaciones, la plasticidad de los recintos construidos con lo mínimo, la poética de la habitación de subsistencia, una suerte de

espacialidad inconclusa en permanente transformación y evolución, testigo de la movilidad y la recursividad de los moravitas.

La recurrente construcción, destrucción y reconstrucción de los ranchos de los habitantes del barrio queda plasmada en los trazos, las formas y los vectores de las pinturas. Los diversos territorios: los conquistados, los imaginados, los deseados, los dejados, los inventados, los futuros, conforman los elementos que pueblan estos acrílicos de gran fuerza cromática y potente sentido simbólico.

Los cuatro cuadros de mediano formato constituyen un documento plástico mnemotécnico que registra la historia de los habitantes de Moravia y de las primeras versiones de sus casas. El caos rizomático del hábitat y sus implicaciones sociales adquieren la geometría lineal aguda que caracteriza cada pieza para conformar tramas reticuladas de marcada direccionalidad y representar, de manera abstracta, la multiplicidad formal de los elementos y fragmentos de madera, listones, tablonés y superficies de todo tipo de materiales reutilizados, con los cuales se instalaban los delimitantes básicos de los cobertizos improvisados.

Azules y blancos predominan en la paleta usada con maestría por Echeverri, que pone acentos de color con amarillos, naranjas y rojos para crear un espacio heterotópico de características palimpsésticas. Como señal de la estabilidad deseada y ausente, como eco distante de las aguas desecadas para crear el territorio del sector, o como reflejo celeste en la tierra, los azules que cubren la mayor parte de las superficies de estas lonas hablan también de armonía, de tranquilidad, de cierta serenidad en contrapunto con el abigarrado entorno que se plasma en las pinturas; son, de cierta manera, un símbolo de lo anhelado. Además, los pequeños recuadros blancos y algunos naranja o amarillo, que se pintan sobre otros planos de color, remiten a vanos, como signos domésticos de la interioridad que refuerzan la volumetría arquitectónica de los palafíticos resguardos.

Los valores propios de la realidad matérica del barrio se traducen aquí al lenguaje pictórico sin caer en la simple reproducción mimética. Así, mutación, recuperación, transformación, *collage*, acumulación, reuso, mixtura, heterogeneidad, combinación y disolución, se convierten en trazos y superficies en estas pinturas de la serie *Moravia*, con un léxico abstracto geométrico que se hace universal y aplicable a otros rasgos de la cultura y la civilización contemporánea. En los acrílicos de Natalia es Moravia, pero podría ser Ramírez en Bogotá, Pucusana en Lima, Kibera en Nairobi o cualquier otro asentamiento popular de los miles de ciudades del mundo en desarrollo.

José María Villa

Gabriel Montoya,³ 1915, óleo sobre lienzo, 50 × 60 cm. Ubicación actual: decanatura de la Facultad de Minas, campus Robledo

José María Villa Villa, personaje del retrato que se analiza en esta sección, fue un ingeniero y matemático nacido en Sopetrán, Antioquia, en 1850, y fallecido en Medellín en 1913. De familia con orígenes asturianos, establecida en Santa Fe de Antioquia, estudió en la Escuela de Artes y Oficios de Medellín y luego en la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Antioquia. Cuando dicha institución fue cerrada por la guerra civil de 1876, se trasladó a Estados Unidos donde adelantó estudios en el Instituto de Tecnología Stevens de Hoboken, Nueva Jersey, y se graduó en ingeniería presentando los exámenes de los últimos cursos por adelantado. Se vinculó como ingeniero en la construcción del puente colgante de Brooklyn, en Nueva York, y aplicó su experiencia en el diseño y la

³Gabriel Montoya (Medellín, Colombia 1872-Medellín, Colombia 1925). Ingeniero de la Facultad de Minas de la Universidad Nacional de Colombia. Trabajó profesionalmente para el Ferrocarril de Antioquia. Alumno de Francisco Antonio Cano en su formación artística inicial; luego del traslado de Cano a Bogotá se encargó de su taller. Dibujante, grabador, pintor, acuarelista, iluminador de fotografías e ilustrador de las revistas *El Repertorio* y *El Montañés*. Cofundador y profesor del Instituto de Bellas Artes de Medellín. Tuvo como estudiantes, entre otros, a Humberto Chaves, Luis Eduardo Vieco, Bernardo Vieco, Rómulo Carvajal, Constantino Carvajal, Eladio Vélez, Apolinar Restrepo y Pedro Nel Gómez. Su obra incluye temas religiosos, paisajistas, costumbristas, bodegones y retratos con un estilo neoclásico y romántico de rasgos impresionistas.

construcción de varios puentes colgantes en Antioquia y Tolima desde su regreso al país en 1880, destacándose el Puente de Occidente —monumento nacional ubicado sobre el río Cauca, que une a Olaya y Sopetrán con Santa Fe de Antioquia—.

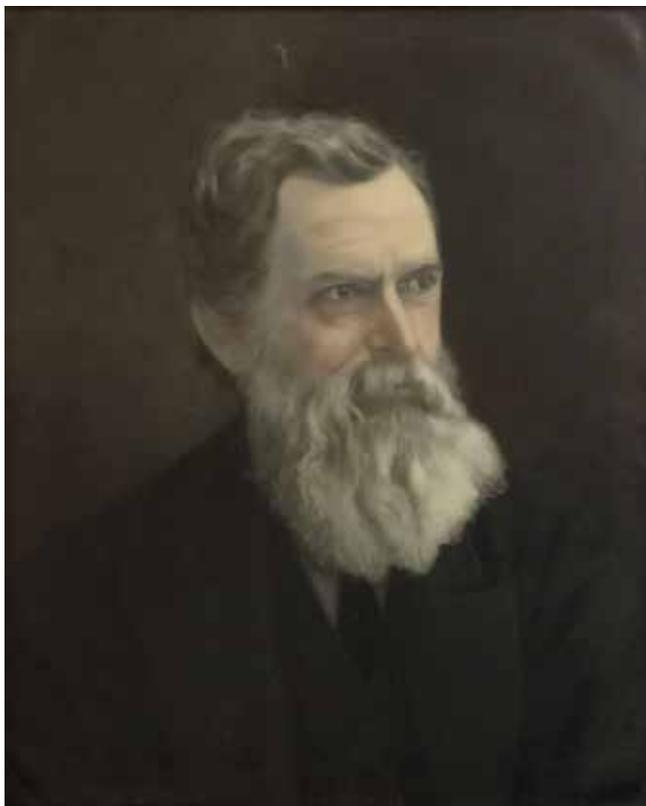


Figura 28.6 Gabriel Montoya, *José María Villa*, 1915, óleo sobre lienzo, 50 × 60 cm.

Fuente: fotografía de Juan David Chávez Giraldo

El óleo ha sido por muchos años la técnica con la cual se han pintado innumerables cuadros artísticos, por la versatilidad de su uso, la perdurabilidad y estabilidad y por la posibilidad de hacer correcciones sobre las capas precedentes una vez están secas, o lograr mezclas de colores cuando aún están húmedas; así, el óleo permite elaborar las obras de manera pausada y sin la prisa que requieren otras técnicas, sin embargo, el secado lento impide, por ejemplo, realizar piezas en espacios naturales frente a los motivos. Hay muchas casas comerciales que lo distribuyen con una gran diversidad

de colores; gracias a su consistencia, permite obtener una amplia paleta. La palabra viene del latín *óleum*, que traduce aceite, ya que el material resulta mezclando pigmentos con un aglutinante a base de aceite; aunque comúnmente se utiliza sobre madera o lienzo, también se puede aplicar sobre metales, piedras, marfil, vidrio y cerámica. En ocasiones se usa la trementina como disolvente para facilitar su aplicación, debido a que permite una pincelada más fluida, pero los pintores también tienen la posibilidad de trabajarlo empastado para crear obras con mayor textura final.

Aunque se desconoce su origen, es posible que la técnica se haya desarrollado en Asia occidental o central desde los primeros siglos de nuestra era, pues en las cuevas de Bamiyán, ubicadas en Afganistán, se utilizó de una manera muy madura en pinturas murales que han sido datadas del siglo VII, siendo los óleos más antiguos encontrados hasta ahora, donde se puede distinguir a Buda entre creaturas míticas. En el Medioevo también se usó de forma esporádica en virtud del predominio de la pintura al temple y el fresco. Los artistas flamencos fueron quienes usaron el óleo con mayor frecuencia por primera vez hacia el siglo XIV, cuando se inició una amplia difusión por toda Europa desde el Renacimiento hasta el presente. El lienzo, como soporte del óleo, al permitir ser enrollado, se prefirió precisamente desde los siglos XIV y XV cuando la facilidad de transportar el arte para comercializarlo se convirtió en una necesidad imperiosa.

En Colombia, la tradición de la pintura al óleo se instala desde la Colonia, cuando se trajeron obras europeas de temas bíblicos, especialmente italianas, sevillanas y flamencas; posteriormente, se utilizó en la pintura republicana, en los talleres santafereños⁴ del siglo XVII, que realizaron creaciones religiosas y algunas

⁴ Los pintores neogranadinos se formaron en talleres familiares emplazados en Santafé de Bogotá. Se destaca Antonio Acero de la Cruz (c. 1590-c. 1671) y la familia De Figueroa (el padre, Baltasar —con formación rudimentaria de arte en España—, sus hijos Bartolomé, Melchor y Gaspar —fundador del famoso taller de los Figueroa— y los hijos de este, Nicolás y Baltasar), en cuyo establecimiento recibieron instrucción artística la mayoría de los pintores criollos, como los reconocidos Gregorio Vásquez de Arce y Ceballos (1638-1711), Fray Gregorio Carballo de la Parra y Tomás Fernández de Heredia.

históricas. Ya en el siglo XIX la pintura académica acogió la técnica del óleo como su principal medio expresivo para los retratos de personajes importantes de la sociedad, así como militares y próceres, que hicieron parte de la retratística local. En los albores del siglo XX la pintura colombiana mantuvo los principios clásicos de composición, técnica y temática, y se conoce como el arte de La Academia,⁵ donde se usó el óleo como la principal materia, y en cuyo contexto se ubica la producción plástica de Gabriel Montoya, autor del retrato de José María Villa que ocupa estas líneas.

Pues bien, la breve reseña histórica sobre el óleo y La Academia hecha en los párrafos anteriores permite tener un marco conceptual general para comprender los valores de la estampa de Villa, quien se destacaba, entre otros aspectos, por una personalidad firme pero sencilla y amable, gobernado por un sentido práctico derivado de su formación profesional y su trabajo ingenieril que lo enmarcaban en una actitud racional y un gusto particular por la vida simple. Estos elementos psicológicos del retratado son los que se pueden apreciar en la pintura, que acoge el tratamiento de la luz, el color, la forma y el dibujo según los principios del arte clásico, especialmente la reproducción literal y fidedigna de la realidad exterior.

Este retrato no se trata entonces de una obra genial, sino de una pieza que exhibe la perfección lograda por el artista en el saber aprendido, cuyos fundamentos compositivos y pictóricos persiguen una expresión realista y mimética que capture al espectador, quien se ve asombrado por el dominio técnico extraordinario y la copia “fotográfica” del personaje plasmado. El interés de la pintura radica pues en la capacidad que posee el creador para captar y transmitir los aspectos

⁵ Con esta denominación se clasifica el trabajo artístico colombiano hecho entre 1890 y 1920 y que enfatiza la perfección del oficio. Los principales acontecimientos que contribuyeron con este fenómeno estético fueron la apertura de la Escuela Nacional de Bellas Artes y la Primera Exposición Anual de Arte, ambos en 1886. Entre los principales pintores académicos, formados bajo los esquemas del Neoclasicismo europeo, figuran Santiago Páramo (1841-1956), Epifanio Garay (1849-1903), Pantaleón Mendoza (1855-1911), Francisco Antonio Cano (1865-1935), Ricardo Moros Urbina (1865-1942) y Ricardo Acevedo Bernal (1867-1938).

fisionómicos del ingeniero Villa y las particularidades de su dimensión psíquica.

Aunque esta pintura, como la gran mayoría de las pertenecientes a este período del arte colombiano, no puede catalogarse como parte de un arte nacional genuino, y, de hecho, ellas se olvidan de la realidad sociopolítica del país para centrarse en los objetos de su interés, la manera como Montoya capta el espíritu del retratado en el óleo es de una fidelidad sorprendente. El manejo técnico de la pincelada lisa e invisible, la calidad de la luz y la medida en el uso del color contribuyen con la transmisión de la atmósfera elegante y sobria que hace eco de la ecuanimidad del personaje pintado, quien además llena casi la totalidad de la superficie del óleo y solo se muestra desde el pecho hacia arriba para concentrar el retrato en la condición mental de la figura; en lenguaje especializado es lo que se conoce con el nombre de busto pictórico.

Como el propósito plástico de la obra es plasmar de la manera más realista posible las calidades humanas y la fisionomía del sopetranense, el autor decide abstraerlo de cualquier contexto y anteponerlo a un fondo neutro de color gris oscuro que le otorga a la obra un ambiente de seriedad propio de quien se retrata; no interesa lo que tiene o ha hecho el sujeto, sino su propia humanidad. En contraste con ese fondo y con el negro tamizado del traje formal y acorbatado del ingeniero, se destaca su rostro luminoso subrayado por la blanca barba que lo singularizaba; esto no es otra cosa que la demostración fehaciente del dominio que posee el artista del claroscuro pictórico como estrategia de romantización e idealización realista de la figura focal, cuya cara se ubica en el centro superior del formato ligeramente rectangular. De tal manera, Montoya es fiel al concepto clásico de la belleza soportada en los preceptos de armonía, simetría, proporción, equilibrio y orden.

La mirada profunda que el pintor le imprime a José María Villa hacia la distancia, el ceño suavemente fruncido y la frente amplia y despejada, hablan de

un individuo de índole intelectual con aspiraciones ambiciosas; pero la tenue sonrisa que se adivina tras el tupido bigote delata su amabilidad. La representación cumple con la aspiración clasicista de perpetuar una imagen, especialmente de la clase culta, de la élite que exalta su estatus, su poder o su alcurnia, y en este caso específico, la pujanza intelectual y pragmática de un hombre que pasó a la historia por su inteligencia y su capacidad para hacer cosas grandes en beneficio del desarrollo de una región rica y compleja en su paisaje natural.

Homenaje al hombre

Pedro Nel Gómez,⁶ 1949-1956, fresco, 200 m²

Ubicación actual: cúpula del Aula Máxima de la Facultad de Minas, campus Robledo

Las pinturas parietales son una de las técnicas de representación más antiguas producidas por el hombre. Aunque es posible que las más remotas de ellas no hubiesen sido creadas con fines artísticos, como se concibió el arte en la Modernidad y como se toma en la actualidad, son un antecedente de suma importancia en la historia de la civilización y de la capacidad creativa del ser humano. Líneas, puntos y huellas de palmas

⁶Pedro Nel Gómez Agudelo (Anorí, Colombia, 1899-Medellín, Colombia, 1984). Ingeniero civil de la Escuela de Minas de Medellín, arquitecto, urbanista, escultor, grabador, pintor y muralista. Profesor Emérito de la Universidad Nacional de Colombia y fundador y decano de la Facultad de Arquitectura de dicha institución. Realizó estudios de pintura en Francia, Holanda e Italia. Fue director de la Escuela de Bellas Artes de Medellín. Expuso en múltiples espacios y ciudades, pero se destaca la del Salón Central del Capitolio en Bogotá. Realizó infinidad de frescos en edificios públicos, privados e institucionales, incluyendo el Palacio Municipal de Medellín, en su casa y en varios edificios en la Sede Medellín de la Universidad Nacional de Colombia, donde también se albergan obras escultóricas y pictóricas suyas. Fue cónsul de Colombia en Florencia, arquitecto del departamento de Antioquia, presidente de la Casa de la Cultura de Medellín y miembro de la junta de Empresas Públicas de Medellín, entre otros cargos públicos. Su hogar, en Medellín, en el barrio Aranjuez es la Casa Museo Maestro Pedro Nel Gómez, que exhibe numerosas obras pictóricas y escultóricas suyas, y posee un valioso archivo de sus dibujos, cartones, grabados y otros documentos. Recibió el Premio Instituto Colombiano de Cultura en Artes Plásticas, el Honor al Mérito de la Sociedad Colombiana de Arquitectos, la Medalla Juan de la Cruz Posada de la Sociedad Antioqueña de Ingenieros, la Estrella de Antioquia y el Hacha Simbólica, distinciones otorgadas por el municipio de Medellín, la Cruz de Boyacá por parte de la presidencia de la República, así como la Medalla del Consejo Mundial de la Paz en el Congreso Internacional de la Paz de Moscú, entre otras distinciones.

son los primeros elementos que el hombre plasmó con pigmentos sobre muros cavernosos y probablemente en otros elementos que se han perdido con el tiempo; las expresiones abstractas de aquellos antiguos seres, como las pequeñas líneas rojas de la cueva de Blombos en Suráfrica, de hace 73 000 años —las más antiguas descubiertas hasta ahora—, dieron paso luego a expresiones realistas como la escena de caza en un recinto rocoso en Leang Bulu Sipong en Indonesia, de por lo menos 43 900 años. Verdaderas obras maestras de la prehistoria se conservan hasta hoy, como las muy conocidas pinturas en la cueva de Lascaux en el valle del Vézère en Francia, con una edad de 17 500 años, aproximadamente, o las de la caverna de Altamira en España, de entre 36 500 a 13 000 años de antigüedad.



Figura 28.7 Pedro Nel Gómez, *Homenaje al hombre*, 1949-1956, fresco, 200 m².

Fuente: fotografía de José Alfredo Betancur Betancourt (IAB Visual Ltda.)

Ahora bien, la técnica del fresco, como su nombre lo indica, es un tipo de pintura que se realiza con la superficie sin secar, para lo cual se prepara el muro aplicando una capa de yeso húmedo y varias de cal sobre la cual se

impregna la pintura, logrando que se incorpore al muro y no sea simplemente un recubrimiento superficial; esto le da mayor estabilidad y durabilidad. La historia del arte ubica los primeros frescos en algunos pueblos antecesores de la cultura griega, específicamente en Creta y Micenas. En la antigua Grecia, y más tarde en la antigua Roma, los frescos se usaron profusamente para decorar palacios, templos y casas de personajes importantes y pudientes. Los maravillosos frescos de Pompeya, que sobrevivieron al tiempo gracias a la erupción del Vesubio que los cubrió, son un ejemplo admirable de la calidad lograda en los frescos romanos. La técnica se popularizó en el Medioevo europeo y se utilizó ampliamente en capillas, criptas, sacristías, templos y catedrales. En el Renacimiento, grandes artistas realizaron frescos, como los italianos Miguel Ángel Buonarroti, Rafael Sanzio y Sandro Botticelli, y lo propio hicieron los también italianos Pietro da Cortona, Annibale Carracci, Luca Giordano y Andrea Pozzo durante el Barroco en templos y palacios.

Más recientemente, el movimiento muralista mexicano de principios del siglo xx, posterior a la Revolución mexicana, con intereses políticos de corte socialista e ideales nacionalistas y de reivindicación cultural de los valores autóctonos, tuvo a José Clemente Orozco, Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros entre sus principales protagonistas —a los dos últimos los conoció personalmente Pedro Nel Gómez—. Muchas de las obras de estos artistas, y de otros vinculados al mismo movimiento plástico, fueron realizadas con la técnica al fresco e influyeron notablemente al maestro Pedro Nel, autor de una infinidad de murales y otras creaciones artísticas, entre las que se encuentran los frescos a los cuales se dedican los párrafos de este aparte del texto y se encuentran en la cúpula de la denominada Aula Máxima de la Facultad de Minas de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, actual bloque M3 del campus Robledo.

Con el significativo título *Homenaje al hombre*, esta pintura cenital, que cubre los doscientos metros cuadrados de la cubierta curva del recinto colectivo,

hace parte del conjunto declarado Bien Cultural de Interés del Ámbito Nacional desde 1997, con la Ley 397, y que comprende los bloques M3 y M5 diseñados por el mismo arquitecto, ingeniero y artista Pedro Nel Gómez e iniciados en 1942. El trabajo pictórico de la cúpula comenzó en 1945 con los primeros esquemas; de 1946 se tiene una acuarela sobre papel de 53 × 53 centímetros, que constituye el estudio colorístico y geométrico del fresco, sin figuras, solo los círculos y algunos arcos; en 1948 el artista realizó un dibujo a lápiz de 96 × 93 centímetros con todos los personajes —estos bocetos y estudios hacen parte de la colección de la Fundación Casa Museo—; en 1949 el pintor comenzó las labores sobre la cúpula y culminó la monumental creación en 1953.

La Segunda Guerra Mundial, con sus terrores en los lugares de batalla y los horrores de los campos de concentración, había marcado una profunda huella en el pensamiento del maestro. Para revindicar la humanidad tituló el tema del fresco de la cúpula “Homenaje al hombre”. Él mismo explicaba que se trata de una concepción dialéctica que polariza en ocho temas la biología humana con el nacimiento y con la muerte, coloca la ciencia opuesta al arte, la ofrenda religiosa diagonal al mito y destaca la amistad humana frente a la cooperación del hombre (Oberndorfer, 1991, p. 21).

En una grabación que le hizo la médica alemana Leni Oberndorfer⁷ (1908-1994) en agosto de 1968, el maestro dice que a través del Ministerio de Obras se firmó un contrato con el Gobierno nacional por unos 25 000 pesos para la realización de los frescos de la cúpula, de los cuales no recibió ningún dinero durante la creación de la obra por los problemas políticos del golpe de estado de Gustavo Rojas Pinilla; no obstante, dice que más tarde se le reconoció el valor del contrato gracias a una póliza que se tenía con la Colombiana de Seguros (Oberndorfer, 1991, p. 193).

⁷Su relación con el maestro comenzó como médica de sus hijos, luego fue amiga personal y después de la muerte de su esposa, Giuliana Scalaberni (1901-1964), fue su compañera sentimental por varios años.

En 1969, en un agasajo para festejar la finalización de otro fresco, *La lucha de la vida y de la muerte*, en la Universidad de Antioquia, Pedro Nel afirma, refiriéndose al trabajo de la Facultad de Minas, que “en la ejecución de esta gran cúpula perdí el sueño hasta llegar a no dormir más de tres horas. Fui obligado a suspenderla por algún tiempo y sometido a tratamiento” (Oberndorfer, 1991, p. 223). Pintar tal área desde andamios en la posición requerida por la cubierta curva implicó al artista grandes esfuerzos físicos que afectaron su cuerpo. No obstante, la perseverancia que le caracterizaba hizo que el sacrificio valiera la pena y se lograra concluir con éxito la que puede ser considerada la obra maestra de la producción plástica de Pedro Nel Gómez, en la cual “se plantearon problemas de base filosófica [...] como decía el profesor Carli”⁸ (Oberndorfer, 1991, pp. 193-194).

En esta espléndida obra se sintetiza el pensamiento idealista y humanista de su autor; ella revela el estilo maduro de su pintura con el trazo suelto de la expresión de los robustos cuerpos y el colorido terroso que recuerda el origen del hombre y su dependencia de la Naturaleza. El fresco alcanza el sueño pedronelesco del arte hecho lenguaje popular de carácter histórico, afinado en una geografía particular, pero con proyección universal. Para su autor, el trabajo para la cúpula “en el fondo es una investigación del hombre” (Oberndorfer, 1991, p. 194). La complejidad temática que aborda esta inmensa pintura determina la composición y la riqueza del mensaje que transmite.

Son varios los textos que recogen las palabras del más importante y profuso fresquista colombiano sobre el *Homenaje al hombre*. En ellos se describe el contenido de la pintura en relación con las ideas y con la composición, basados en los cuadernos del artista donde plasmó con dibujos y palabras sus intenciones plásticas; también se apoyan en entrevistas,

⁸En esta cita, tomada de una grabación hecha por Oberndorfer a Pedro Nel en agosto de 1968, se refiere al italiano, historiador y crítico del arte Enzo Carli (1910-1999), autor, entre muchos otros libros, de *Pedro Nel Gómez escultor*, quien lo visitó en Medellín en 1955.

grabaciones, cartas y documentos originales de autoría del propio Pedro Nel. De todos ellos se puede deducir que el proyecto materializó y revivió el fenómeno del artista universal, tal y como el maestro anoriseño lo concebía (Vicerrectoría Universidad Nacional-Medellín, 1997, p. 8).

En la Casa Museo⁹ del artista se exhibe la maqueta de madera en escala 1:10 que sirvió de preparación para el diseño, y que se hizo, según el mismo maestro, “pensando en el observador, para que, al mirar las composiciones en esa dirección, pudiera reflexionar detenidamente sobre los temas expuestos a nueve metros de altura” (Vicerrectoría Universidad Nacional-Medellín, 1997, p. 9). La experiencia estética que se tiene entonces en el recinto es de un total involucramiento dinámico. La obra, sumada a los frescos plasmados sobre los muros laterales y de autoría del mismo artista, brinda una extraordinaria imagen en la que arquitectura y arte se funden para conformar una atmósfera sobrecogedora de gran impacto visual en la cual se logra una “sensación de vida del conjunto” (Vicerrectoría Universidad Nacional-Medellín, 1997, p. 9), que era la intención deseada por el artista.

El área de la pintura está dividida en ocho cascos esféricos. Cada uno tiene un eje radial que va desde el centro de la circunferencia de la cúpula hasta la base. Esas ocho líneas son a su vez el centro desde donde se trazan tres circunferencias en cada casco, para un total de veinticuatro círculos tangentes a los límites de los cascos y entre sí; ocho mayores, ocho medianos y ocho menores, según su dimensión y desde la base de la cúpula hacia la linterna de luz ubicada en la parte superior. Los mayores contienen los temas centrales y se ordenan de manera complementaria sobre las líneas diametrales. En el esquema inicial para la obra se predeterminaron esos conceptos principales de tal manera: en un círculo está “el nacimiento” y en su equivalente diametral se ubica “la muerte”; en el eje perpendicular a este aparecen “las artes” y “la ciencia”

⁹Pedro Nel Gómez creó la fundación con su familia en 1975 para preservar la casa y su legado.

de forma opuesta; entre “la muerte” y “las artes” se ubican “las religiones” y en su extremo contrario “el mito”; cierran el conjunto “la moral” y “el trabajo” en polos enfrentados. El fresco definitivo tiene dos variaciones: el eje religiones-mito se desplaza para el lugar que ocupaba al principio la línea de “la moral” y “el trabajo” y da paso a “la cooperación” y a “la amistad”, que no figuraban en el boceto.

Un grupo de cuatro hombres, sentados o arrodillados sobre el piso, conforman el grupo del círculo mayor en el que se trabaja “la amistad”; se miran entre ellos como en una conversación estrecha y los dos que aparecen en primer plano juntan sutilmente los dedos de sus manos derechas como señal de cercanía y vínculo. Otros cuatro personajes, desnudos, se inscriben en el círculo mediano del mismo casquete; en ellos de nuevo las manos juegan un papel preponderante, incluso un par de ellas están entrelazadas a través de las falanges y con las palmas juntas; según el autor: “se expresa así el valor de la amistad humana. Es una interpretación apropiada del ‘amaos los unos a los otros’” (Vicerrectoría Universidad Nacional-Medellín, 1997, p. 12).

En el extremo opuesto, donde aparece “la cooperación”, se observan los tres círculos compositivos. En el primero dos trabajadores arrodillados, uno recostado en el otro y de frente, se unen en un apretado gesto corporal en torno a un motor. Esta primera circunferencia se funde con la mediana, en la que un grupo de seis científicos trabajan alrededor de una mesa donde reposan algunos papeles que soportan los proyectos técnicos; dos de los hombres de ciencia, ubicados en el fondo tras la mesa, sostienen, con los brazos extendidos hacia arriba, un modelo de un avión como representación del logro obtenido por el esfuerzo intelectual mancomunado. Hacia la linterna de la cúpula, en el círculo más pequeño de este casquete, hay una imagen del observatorio astronómico estadounidense del Monte Palomar ubicado en San Diego, California, fundado en 1928 y que albergó el telescopio más grande del mundo en su momento, cuando entró en funcionamiento en 1949. El planetario

simboliza la expansión cósmica del ser humano, su proyección universal más allá de los confines terrestres, operación solo posible mediante la cooperación. A los pies de uno de los trabajadores del primer plano de este casco hay una paleta de pintor hacia el conjunto de la derecha donde se ubica “la muerte”, delatando, entre los dos grupos, el autorretrato del maestro Gómez.

En el eje que tiene contrapuestos, “el nacimiento” y “la muerte”, se desplazan los recién nacidos desde la linterna de la cúpula hacia las maternas ubicadas en el círculo mediano de la composición, como si bajaran del cielo infinito al mundo de los mortales en un proceso de encarnación sacra. Cinco mujeres amamantan y cuidan a los párvulos dentro del círculo mediano; es el principio de lo femenino amoroso que protege y alimenta. En el mayor, una pareja desnuda y tendida une sus manos para mostrar la unión creativa, espiritual y física, de procreación, la necesaria cópula de los opuestos complementarios que origina la vida.

Desde el yaciente surgen cuerpos astrales que constituyen una espiral nebulosa para alcanzar el cenit luminoso, expresión plástica del retorno al origen del espíritu inmortal. El cadáver amortajado está coronado por un arreglo de flores para recordar que tras la muerte está siempre la vida y el renacer perpetuo de lo natural. Cinco hombres manifiestan su dolor y la tristeza ante la partida del difunto, los gestos y las posturas de pesar y desconsuelo exhiben el alma apesadumbrada acongojándose alrededor.

El nacimiento es voluntad de principio y la muerte se manifiesta como final y expiración del ser sobre el planeta; entre ambos aparece “el testimonio de su trabajo, la credencial de su eternidad” (Vicerrectoría Universidad Nacional-Medellín, 1997, p. 9). Así se cierra el ciclo cosmogónico de la Naturaleza.

Como se ha dicho, “las religiones” y “el mito” conforman otra de las líneas de parejas polares; esta aborda la dimensión espiritual y numinosa del ser. Para el artista, el mito era el embrión de la cultura.

En el conjunto fresquista, el mito se americaniza y retoma el mundo indígena prehispánico; tres individuos rodean un sacerdote hincado de rodillas y envuelto por una gran serpiente que asciende hacia la Llorona, mito de la tradición oral latinoamericana del alma en pena de una mujer que ahogó a sus hijos y los busca arrepentida en las noches por entre ríos y selvas, lamentando la tragedia con un fuerte llanto inconsolable. Otro monstruo de varias cabezas parece forcejear con la mujer mítica que aparece coronada por el astro noctámbulo.

En la escena de contrapunto, cinco sujetos, entre ellos un niño desnudo, adoran con ofrendas florales a la Madona de los Andes, virgen indígena que porta una corona con el sol y la luna como símbolo de la unión de las fuerzas universales. Dos tallos de penca flanquean la prístina mujer, que con su luminosidad dérmica se destaca en el conjunto. Las flores y los cactus materializan el triunfo de la vida sobre la aridez y el desierto, son el fruto de la cosecha piadosa y la devoción religiosa.

El otro eje diametral contiene “las artes” y “la ciencia”. Para la ciencia, el pintor eligió tres ilustres personajes de carácter universal, en su orden de derecha a izquierda: el polímata renacentista e italiano Leonardo da Vinci (1452-1519), famoso por su trabajo artístico, por sus inventos y por sus contribuciones a la ingeniería y la mecánica; el matemático y astrónomo griego Apolonio de Perge (c. 262 a. de C.-190 a. de C.), reconocido por su teoría de las secciones cónicas, y el físico alemán Albert Einstein (1879-1955), muy popular en el siglo xx, entre otras teorías, por la de la relatividad y considerado por muchos como el padre de la energía atómica. Están acompañados de dos hombres del común que, con su desnudez, hablan de la condición humana general que determina tanto la biología como el espíritu y hacen posible el milagro de la cultura. Uno de ellos, sentado en la parte inferior derecha del grupo en primer plano, sostiene un libro abierto de grandes proporciones y lee atentamente el contenido, como representación del

conocimiento y base científica del desarrollo. Varias manos dirigidas al cielo emergen detrás del grupo suplicando por la paz ante la explosión nuclear que en la pintura se registra con el hongo atómico ascendente y que ocupa el tercer círculo de la composición de este cuadrante. Hay que recordar que para el momento en el que se plasma el fresco de la cúpula todavía humea la catástrofe de las bombas de Hiroshima y Nagasaki.

Las figuras de Apolonio y Leonardo exponen la línea de pensamiento humanista, occidental y clásica que considera a la antigua Grecia como la cuna de la cultura moderna, en la que el pensamiento racional gobierna la comprensión y la actitud frente al mundo, y promueve el conocimiento como base del desarrollo y la ciencia.

En el otro costado, “las artes” despliegan su poder creativo y enriquecedor de la experiencia. De nuevo el cinco es el número que define la cantidad de personificaciones en este conjunto sensible: poesía, pintura, danza, música y escultura. Configurando una composición piramidal, en la base aparecen, de izquierda a derecha el pintor extendido en posición horizontal, con pincel en la mano, la bailarina agraciada en arrebató móvil y el músico recogido en cuclillas que tañe el laúd de manera pausada; en un segundo nivel, recostado hacia el extremo que linda con el grupo de “la religión” aparece el poeta, mirando al cielo en trance místico de inspiración divina; la bailarina gira sensualmente exhibiendo sus piernas ante el vuelo de su falda y extiende con gracia sus brazos en dirección vertical de apertura sobre el centro de los personajes; detrás de ella, una cabeza de piedra está siendo tallada por el escultor que remata en el vértice superior.

La dinámica propia de este colosal trabajo y la complejidad temática se enriquecen con el colorido sello pedronelesco basado en su manera de ver el mundo desde su paleta, revelada por el artista a su distinguido colega, el pintor antioqueño Carlos Correa (1912-1985), en una conversación el 3 de marzo de 1963:

En la primera serie están los colores de la luz: ocre pálido, ocre brillante, ocre tostado, ocre rosa, óxido violeta, tierra roja, tierra de siena quemada y tierra de siena natural. En la esquina de la paleta coloco yo el color viridian, y en la serie final los colores de la sombra: tierra de sombra natural, *capahg brown* (color que no tiene traducción), azul cobalto, tierra verde, tierra de sombra quemada, y negro azul (de viña) (Correa, 1998, p. 152).

Cabe anotar que los frescos de *Homenaje al hombre*, considerados por Correa (1998) “como el testamento artístico y científico de Pedro Nel” (p. 29), fueron restaurados por el mexicano Rodolfo Vallín Magaña en 1994.

En términos generales, la obra de Pedro Nel Gómez rompió, junto con el trabajo de otros artistas contemporáneos y algunos precedentes,¹⁰ la forma hegemónica del arte en Colombia basado en los principios clasicistas de la academia europea. La concepción estética de Pedro Nel establece un universo propio de las selvas y los Andes con un lenguaje local de carácter nacionalista, que se apropia de los conceptos y la cultura universal y los traslada con mirada contextualizada al medio particular en el cual nace su producción plástica. Como él mismo lo decía, “esa energía, que no creamos, sino que heredamos del pasado, debería injertarse en el espíritu moderno de nuestra nación, para vivificarlo y mantenerlo bien provisto de su savia bienhechora” (Villegas y Carrizosa, 1981, s. p.). Estos valores pueden constatarse con especial finura en los frescos del *Homenaje al hombre* y le otorgan a esta creación un poder artístico inagotable, con un carácter firme y rotundo para convertirse así en una valiosa obra maestra.

¹⁰Se destacan los autodenominados “Artistas Independientes”, grupo conformado, además de Pedro Nel, por Rafael Sáenz, Gabriel Posada Zuloaga, Débora Arango, Octavio Montoya, Jesusita Vallejo, Graciela Sierra, Maruja Uribe y Laura Restrepo de Botero, quienes elaboraron el *Manifiesto de los artistas independientes de Colombia a los artistas de las Américas* en 1944. Entre los precedentes figuran “Los Bachué” con Rómulo Rozo, Carlos Correa, Helena Merchán y Luis Alberto Acuña, entre otros.

Salvador de Bahía (serie), Iglesia de Santa Efigênia y Plaza Tiradentes

Gustavo Rendón,¹¹ 1997, dibujos acuarelados, dimensiones varias.

Ubicación actual: Biblioteca Efe Gómez, segundo piso, campus El Volador

San Salvador de Bahía de Todos los Santos, o simplemente Salvador —primera capital del Brasil colonial—, lo es del estado de Bahía, puerto exportador, centro industrial, base naval y ciudad universitaria. La metrópoli tiene una rica historia que se remonta a 1510 cuando un barco francés naufragó en el río Vermelho, cerca al emplazamiento actual de la urbe, y su tripulación habitó la región. La llegada de los esclavos africanos desde el Golfo de Benín y de Sudán en el siglo XVIII marcó de manera definitiva el desarrollo cultural de Bahía, caracterizado por un sincretismo religioso que reúne el candomblé —credo, música, baile, vestuario, lengua y culinaria propios— y el cristianismo. A esta confluencia se une el espíritu alegre y festivo que encuentra en el carnaval su máxima expresión y que le ha valido el apelativo de Capital de la Alegría, al que se suma el de Roma Negra por la cantidad de población de color que habita en ella.

La riqueza histórica, social, cultural, geográfica y arquitectónica de la ciudad atrajo al profesor Gustavo Rendón cuando se encontraba en Petrópolis —municipio cercano a Río de Janeiro— en 1994, para desarrollar un proyecto de ilustraciones infantiles para la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo (CINDE) y la imprenta brasilera Crianzas Creativas. En el viaje de aquellos días tomó los apuntes y bocetos que le sirvieron luego, en 1997, para realizar el conjunto de ocho dibujos acuarelados que componen la serie sobre la cual se centra este texto, que también

¹¹Gustavo Adolfo Rendón Castaño (Medellín, Colombia, 1955-v.). Arquitecto. Profesor Asociado de la Escuela de Medios de Representación de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Colombia. Su actividad pedagógica se ha centrado en las áreas del diseño proyectual, del dibujo y los medios de representación. Obtuvo el premio Talento 2012 de la Gobernación de Antioquia con una serie de dibujos de once ciudades antioqueñas titulada *Caricaturas urbanas*. Algunas de sus obras se han publicado en revistas, calendarios y otros soportes gráficos

se refiere a otros dos de la ciudad de Ouro Preto. La colección de los diez trabajos, además, constituyó un producto académico que el profesor presentó en la Universidad Nacional de Colombia.

Las obras que conforman la serie son de formato cuadrado pequeño. Este tipo de piezas no solo exige un gran virtuosismo en el manejo técnico por el detalle en miniatura que demanda, sino que también implica una relación íntima y cercana con el espectador, quien se ve forzado a aproximarse corporalmente a la obra para observar los detalles y la destreza artística plasmada en la reducida creación con delicadeza y finura. En consecuencia, pintor y espectador comulgan de manera cercana mediante la obra para establecer un vínculo estético sutil y delicado.

Los dibujos de viaje son una herramienta usual entre artistas y arquitectos. Constituyen un poderoso medio de aprendizaje, descubrimiento y exploración de los sitios visitados y al mismo tiempo se convierten en documentos de recordación, depósitos de experiencias, cúmulo de instantes. Cada paisaje plasmado recorre el ojo, la mano y la mente del artista en dos sentidos y varias veces: de la retina a los dedos, de las palmas al corazón, de las entrañas al cerebro, y viceversa. Los ecos de esta danza pictórica resuenan en las calles y los edificios que constituyen la serie; replican en los colores y los cielos, en los andenes y las fachadas.

La pericia en el manejo de los instrumentos y de la técnica, así como de los mecanismos matemáticos de representación, profundidad y perspectiva, se suman a la fórmula mediante la cual Rendón obtiene estas exquisitas pinturas que registran diversos rincones del territorio soteropolitano recorrido.

Pelourinho (picota en español) es una columna pétreo ubicada en el centro de la plaza de una población, usada para exponer y castigar delincuentes. La columna de Salvador se utilizó para azotar a los esclavos, pero cuando la esclavitud fue abolida en el país, la zona —conocida como Pelourinho—, que hace parte del centro histórico de la ciudad, declarado por la Unesco

como Patrimonio de la Humanidad en 1985, se convirtió en un distrito cultural de gran atracción turística.

En el Pelourinho se encuentra la iglesia de Nuestra Señora del Rosario de los Negros (Iglesia Nossa Senhora do Rosário dos Pretos), foco central de dos acuarelas de la colección. Este templo católico data del siglo XVIII, su construcción tardó casi cien años y está catalogado como estructura histórica por el Instituto de Patrimonio Histórico y Artístico Nacional de Brasil desde 1938. Su pausado estilo barroco latinoamericano y la estratégica ubicación al final de la calle pendiente que une Pelourinho con Portas do Carmo —uno de los accesos de la muralla de la Ciudad Alta, que bordeó Salvador entre los siglos XVI y XVIII—, rodeada de caserones coloniales, determina el carácter pintoresco de las dos obras. Aunque el color azul de la fachada distingue la construcción, en las acuarelas de Rendón se deja en blanco, o levemente pigmentada, y solo las columnas y las cúpulas de los torreones laterales se pintan de salmón, como son en realidad, para unificar su paleta con la fachada de las dos casonas vecinas y con los techos inclinados de las edificaciones, hechos con teja de barro.



Figura 28.8 Gustavo Rendón, *Aspecto de Pelourinho*, 1997, dibujo acuarelado, 9 × 9 cm.

Fuente: fotografía de Juan David Chávez Giraldo

En la pieza denominada *Aspecto de Pelourinho* (figura 28.8), el templo está en el costado izquierdo como remate de la línea que define la calle; por su ubicación, la composición obliga al desplazamiento de la visual del observador otorgando movimiento a la obra y rompiendo así el orden convencional de las jerarquías pictóricas, que suelen ubicar en el centro los elementos principales. Al fondo, sobre el tejado de la nave central, se asoma con discreción una mancha verde que simula la arborización del entorno y da paso al cielo nublado de azul oscuro que encapota la pintura. Las demás edificaciones se detallan sin restar importancia a la protagonista y un pequeño fragmento de una de ellas aparece en primer plano sobre el lateral izquierdo, pero cubriendo todo el costado vertical para enmarcar la obra y enfatizar la perspectiva de la representación.



Figura 28.9 Gustavo Rendón, *Iglesia de Nuestra Señora del Rosario*, 1997, dibujo acuarelado, 13,0 × 13,5 cm.
Fuente: fotografía de Juan David Chávez Giraldo

En cambio, a diferencia de la anterior, en la obra titulada *Iglesia de Nuestra Señora del Rosario* (figura 28.9), el templo ocupa un punto más central, aunque ligeramente desplazado hacia la derecha, y el punto de vista desde el cual se captura la imagen le da preponderancia porque se destaca de manera contundente en el perfil superior de las siluetas. Además, las fachadas que le anteceden en el costado izquierdo de la vista están pintadas con

café oscuros y la vecina de la derecha con salmón pálido, lo que genera un fuerte contraste con el toque de azul cerúleo muy claro que se le ha puesto al frontis. Para reforzar esta táctica cromática, las sombras proyectadas por los edificios del entorno sobre la iglesia se han logrado con un azul zafiro oscurecido y las “tías bahianas”, otros personajes, un vehículo estacionado en la vía, el pavimento y las dos primeras casonas que enmarcan la obra, son casi blancos, con tenues acentos de acuarela transparente. El azul del cielo le da profundidad a la recreación pictórica y enfatiza ópticamente la tridimensionalidad simulada.

Ahora, como suele ocurrir en diversas poblaciones, Salvador de Bahía se divide en dos y en su caso obedece a la geografía: la Ciudad Alta y la Ciudad Baja. Desde la segunda década del siglo xx las clases más privilegiadas se ubicaron en la Ciudad Alta, específicamente en la Avenida Barra, Vitoria y el distrito Canela; mientras que los grupos menos favorecidos se ubicaron en las haciendas abandonadas del sector de Pelourinho, en Estrada da Liberdade, Cabula, Retiro, Brotas, Matatu y Santo Antônio Além do Carmo. Las dos zonas se conectan desde 1873 por el Elevador Lacerda —el primero instalado en Brasil—.

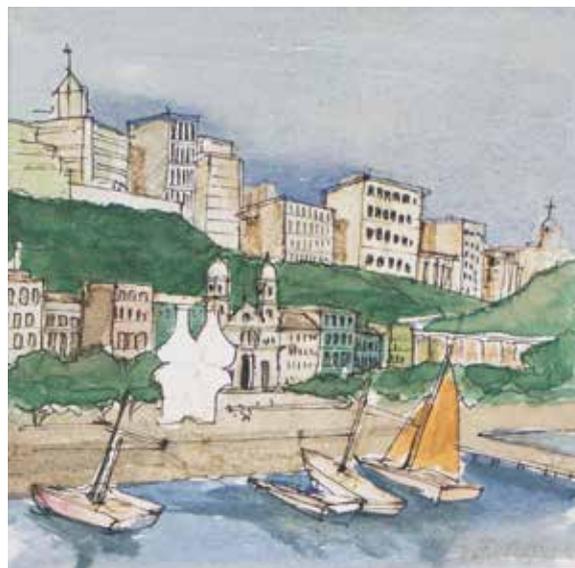


Figura 28.10 Gustavo Rendón, *Aspecto de la Ciudad Baja*, 1997, dibujo acuarelado, 10 × 10 cm.
Fuente: fotografía de Juan David Chávez Giraldo

Una de las piezas de esta serie se denomina *Aspecto de la Ciudad Baja* (figura 28.10) y se ubica precisamente al lado de la base del mencionado ascensor. Es una vista desde el aire sobre la bahía de Todos los Santos hacia la plaza del Vizconde de Cairu, con el Monumento a la Ciudad de Salvador de Bahía —escultura en fibra de vidrio hecha en 1970 por Mário Cravo y destruida por un incendio en el 2019—, la avenida Lafaiete Coutinho, la Iglesia de Nuestra Señora de la Concepción de Playa y las construcciones vecinas. Luego, aparece una franja horizontal verde de Naturaleza y en la zona superior una nueva hilera de edificaciones, ya en la parte alta de la ciudad. Dos azules de Prusia aclarados delimitan la pintura en la banda superior, y en la base, son el cielo y el mar que enmarcan la imagen y determinan aspectos esenciales del paisaje de la ciudad. En el litoral marino se apuestan cuatro sencillas embarcaciones, tres de ellas son veleros y solo una, la que está ubicada más a la derecha, despliega sus telas coloreadas de salmón para constituir un foco visual clave por la vivacidad del tono. No debe obviarse la importancia histórica del sector, especialmente por el templo hecho en piedra caliza portuguesa, diseñado por el ingeniero militar Manuel Cardoso de Saldaña entre 1739 y 1849, con estilo barroco latinoamericano dominante y que tiene su primer antecedente en una capilla erigida en 1549 en el mismo sitio; al igual que la mencionada iglesia de Nuestra Señora del Rosario, está catalogada como estructura histórica por el Instituto de Patrimonio Histórico y Artístico Nacional de Brasil desde 1938.



Figura 28.11 Gustavo Rendón, *Calle de la Ciudad Baja*, 1997, dibujo acuarelado, 12 × 10 cm.
Fuente: fotografía de Juan David Chávez Giraldo

De este sector de Bahía también hay una obra de la serie que se denomina *Calle de la Ciudad Baja* (figura 28.11). La particularidad de esta creación es que corresponde a la representación de dos edificaciones de estilo republicano ecléctico con dos pisos pintadas a lápiz y con un solo toque de acuarela azul en la esquina derecha de la construcción, que aparece cortada en el costado izquierdo. Trazos gruesos de carboncillo en sentido vertical y diagonal fondean el cielo, que se degrada desde el borde superior de los edificios hacia el cenit. En la parte inferior del cuadro, una masa de vegetación y arbustos, sin mayor detalle en la expresión, brindan asiento a las fachadas del dibujo. De tal manera, la pintura ordena su composición en tres franjas horizontales: el cielo, las fachadas y las matas del piso; la superior y la inferior, más oscuras que la central, enmarcan el foco de la pieza para destacarse por contraste lumínico.



Figura 28.12 Gustavo Rendón, *Fachadas*, 1997, dibujo acuarelado, 9,5 × 9,5 cm.
Fuente: fotografía de Juan David Chávez Giraldo

Fachadas (figura 28.12) recoge la esencia de las elevaciones arquitectónicas domésticas soteropolitanas. Cuatro edificaciones se apretujan en el espacio del cuadro y las de los extremos están sangradas por el

borde del papel; con esta estrategia se da la impresión de que la línea de construcciones se extiende sin límites hacia los costados, como si la ciudad no tuviera finales. Además, la inclinación del plano de base obliga un escalonamiento de los edificios otorgando un ritmo ascendente que se subraya con los cerramientos externos de las unidades. De tal forma, la acuarela cobra vitalidad por la dinámica de sus componentes. A pesar de la diversidad de puertas y ventanas, balcones y antepechos, la unidad del conjunto se logra por la escala humana, la proporción, la altura y la repetición contenida en los cuatro objetos arquitectónicos; las cubiertas inclinadas de tejas de barro, con caída hacia la calle, pintadas con un ocre rebajado, similar al del suelo de soporte, compaginan la imagen general de lo arquitectónico para leerse como un *continuum* urbano de gran calidad, que tiene en los aleros de los techos un componente de protección amable y que en la acuarela se destaca con la sombra que proyectan, coloreada del mismo azul celeste. A diferencia de los otros cuadros de la serie, en este, las líneas del dibujo son muy tenues, en cambio, las superficies adquieren mayor protagonismo, pero la transparencia de los pigmentos y la ausencia de elementos naturales y personas le da un toque surrealista y onírico.



Figura 28.13 Gustavo Rendón, *Vendedoras*, 1997, dibujo acuarelado, 9,5 × 9,5 cm.

Fuente: fotografía de Juan David Chávez Giraldo

Vendedoras (figura 28.13) es una séptima obra en la que aparecen las famosas “tías bahianas”, mujeres que desde la década de 1870 recorren el país difundiendo la cultura de Bahía con sus atuendos blancos, collares, aretes y pulseras de joyas brillantes y coloridas, portando bandejas en las que ofrecen acarajés —bollos fritos de judías carillas y camarones típicos de la cocina africana— y otros manjares, y bailan la samba de roda para constituir una imagen tradicional heredada de los antepasados y convertir a estas hermosas negras en un símbolo con reconocimiento universal. En la acuarela de la colección del profesor Rendón con este motivo, las bahianas están en primer plano desplazándose por una calle típica de Salvador en ambos sentidos; y aunque las damas no están detalladas ni en sus facciones ni en sus atuendos, se logra identificar la mezcla de estilos de vestir africanos y europeos con corpiños de encaje blanco ondulante, enaguas confeccionados en tela *saia* para formar una falda amplia que cubre el *camizo* interior de algodón y un tocado blanco que complementa toda la indumentaria. Las pequeñas partes de piel expuesta se han coloreado con un mora aguado que identifica el tipo racial y juega cromáticamente con el tinte puesto a la calle y a algunas de las fachadas de las edificaciones circundantes. Como otras de las arquitecturas del lugar tienen vivos colores —amarillos, verdes, azules y rojos— y el cielo se ha impregnado con azul de Prusia entonado con blanco; la luminosidad de las vendedoras contrasta y privilegia las figuras en la percepción de la imagen, dándoles gran protagonismo en la obra.

Con un trasfondo arquitectónico de pálidos tonos amarillos, grises y naranjas, una superficie de base ocre lavado y un cielo homogéneo de azul zafiro aplicado con una pincelada amplia, tres figuras fantasmagóricas aparecen en los primeros planos de *Aspecto de una calle* (figura 28.14). Una tenue sombra de gris aclarado les proporciona tridimensionalidad para expresar de manera abstracta una sensación de presencia sutil en el espacio abierto. Las superficies líquidas pintadas sobre muros, techos y zócalos apenas se posan para establecer un mundo de ensueño donde los detalles y lo concreto dan paso a una levedad atmosférica de transparencias

inmateriales. El rasgo abstracto característico de esta pequeña pintura y la luminosidad translúcida le aportan un valor particular a la experiencia estética del paisaje que brinda.



Figura 28.14 Gustavo Rendón, *Aspecto de una calle*, 1997, dibujo acuarelado, 9,5 × 9,5 cm.

Fuente: fotografía de Juan David Chávez Giraldo



Figura 28.15 Gustavo Rendón, *Sin título*, 1997, dibujo acuarelado, 9,5 × 9,5 cm.

Fuente: fotografía de Juan David Chávez Giraldo

El último trabajo que completa el ramillete de Salvador de Bahía reúne una serie de casonas típicas de la población y un fragmento volumétrico de la Igreja da Ordem Primeira do Carmo, que se destaca por la posición alta en la composición y por el subrayado de su forma con tinta negra. Este templo pertenece al convento homónimo de los religiosos carmelitas, hace parte del patrimonio material de la ciudad desde 1938 y se inició a finales del siglo XVI. Algunas figuras femeninas se incluyen en la esquina inferior derecha vistiendo los trajes a la usanza colonial, y también aparecen otros personajes apenas insinuados en el lado opuesto, un poco más adelante en la misma calle que congrega toda la fracción urbana. Estas figuras le dan proporción y escala al paisaje humanizando la escena. Los elementos arquitectónicos se apretujan en el cuadro como evidencia de la densidad propia de los centros urbanos de la empresa colonizadora ibérica en América para constituir recodos laberínticos de agraciada sensualidad y plasticidad. El artista utiliza aquí una expresión libre que combina el dibujo y la pintura; manchas, esfumados, transparencias, líneas, lápiz, acuarela y tinta se yuxtaponen como un palimpsesto escrito sobre la realidad para crear otro mundo de fantasía y ensoñación. La nobleza y la riqueza de la ciudad que motiva el cuadro se traducen de manera abstracta e ingeniosa con un sentido mágico en esta pieza *Sin título* (figura 28.15).

Dos piezas adicionales complementan la serie de Salvador de Bahía y corresponden a paisajes de la ciudad Ouro Preto (Oro Negro), en el estado de Minas Gerais, Brasil, centro urbano que también fue declarado Patrimonio de la Humanidad por la Unesco en 1980. Los dos trabajos artísticos son de similares dimensiones y técnica que la serie descrita en los párrafos anteriores, por lo que las implicaciones del diálogo entre artista, creación y espectador son muy parecidas. Y también obedecen a un registro de viaje de su autor cuando trabajaba en Río de Janeiro en 1994 y pasó por Ouro Preto explorando la geografía, la cultura y la arquitectura.



Figura 28.16 Gustavo Rendón, *Plaza Tiradentes*, 1997, dibujo acuarelado, 9,5 × 9,5 cm.

Fuente: fotografía de Juan David Chávez Giraldo

Ouro Preto está ligada a la compleja historia colonial brasilera y dentro de ella se destaca Joaquim José da Silva Xavier, más conocido como “Tiradentes”, por su oficio de odontólogo, quien se convirtió en héroe nacional cuando asumió la responsabilidad de la conspiración minera —movimiento brasilero independista del Reino de Portugal a finales del siglo XVIII—. Tiradentes fue ejecutado y su cabeza expuesta en la plaza que se representa en la obra pictórica cuyo título es *Plaza Tiradentes* (figura 28.16), cuando la ciudad, cercana a la natal del mártir, era la capital del Estado y se llamaba Vila Rica.

En esta creación de Rendón, la columna con la escultura del prócer aparece en un segundo plano de la composición, después de un grupo de siluetas bocetadas de manera rápida con trazos gruesos de lápiz y fondeadas con un rosa pálido y algo de verde. Como telón de remate de la escena aparece el antiguo Palacio Municipal y Cárcel de la población —actual Museo de la Inconfidencia—, ligeramente desplazado hacia la derecha del centro de la pintura. El eje formal de la fachada de este edificio colonial del Barroco

tardío marca la verticalidad expresiva de la pieza, que se refuerza con el obelisco del ídolo, de tal manera la estática propia del formato utilizado se trasgrede con los elementos plasmados en la obra.

El azul celeste cubre el firmamento y le da peso al campo superior del dibujo acuarelado subrayando así la perspectiva. Algunas pinceladas amplias en el piso y ciertas sombras conjugan su presencia con los muros y los techos de las edificaciones secundarias que bordean el espacio público, iluminadas con una paleta naranja. La combinación técnica del dibujo con la acuarela, los trazos lineales y las manchas son el recurso plástico que le permite al autor manifestar el sentido del paisaje captado. Sin acudir a la mimesis exacta, Rendón capta la atmósfera espacial y el carácter de la plaza con gestos sencillos y convincentes.

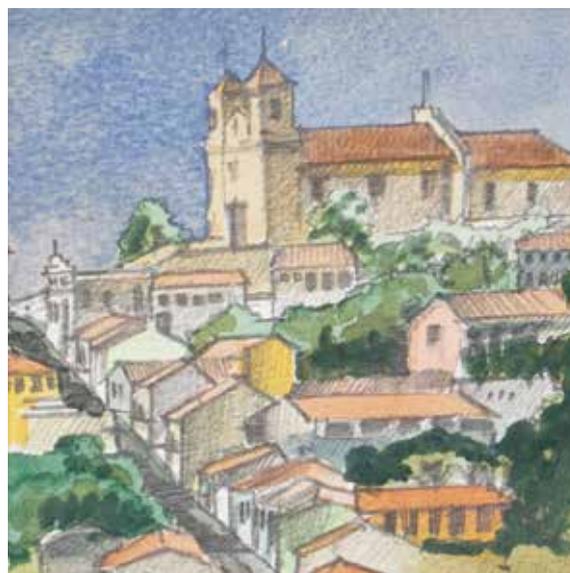


Figura 28.17 Gustavo Rendón, *Iglesia de Santa Efigênia*, 1997, dibujo acuarelado, 9,5 × 9,5 cm.

Fuente: fotografía de Juan David Chávez Giraldo

El último dibujo del conjunto (figura 28.17), elaborado por el profesor Gustavo en sus correrías por Brasil y su paso por Ouro Preto, capta un cerro poblado ouropretano con una serie de casas alineadas de manera paramental hacia el espacio público a lo largo de una

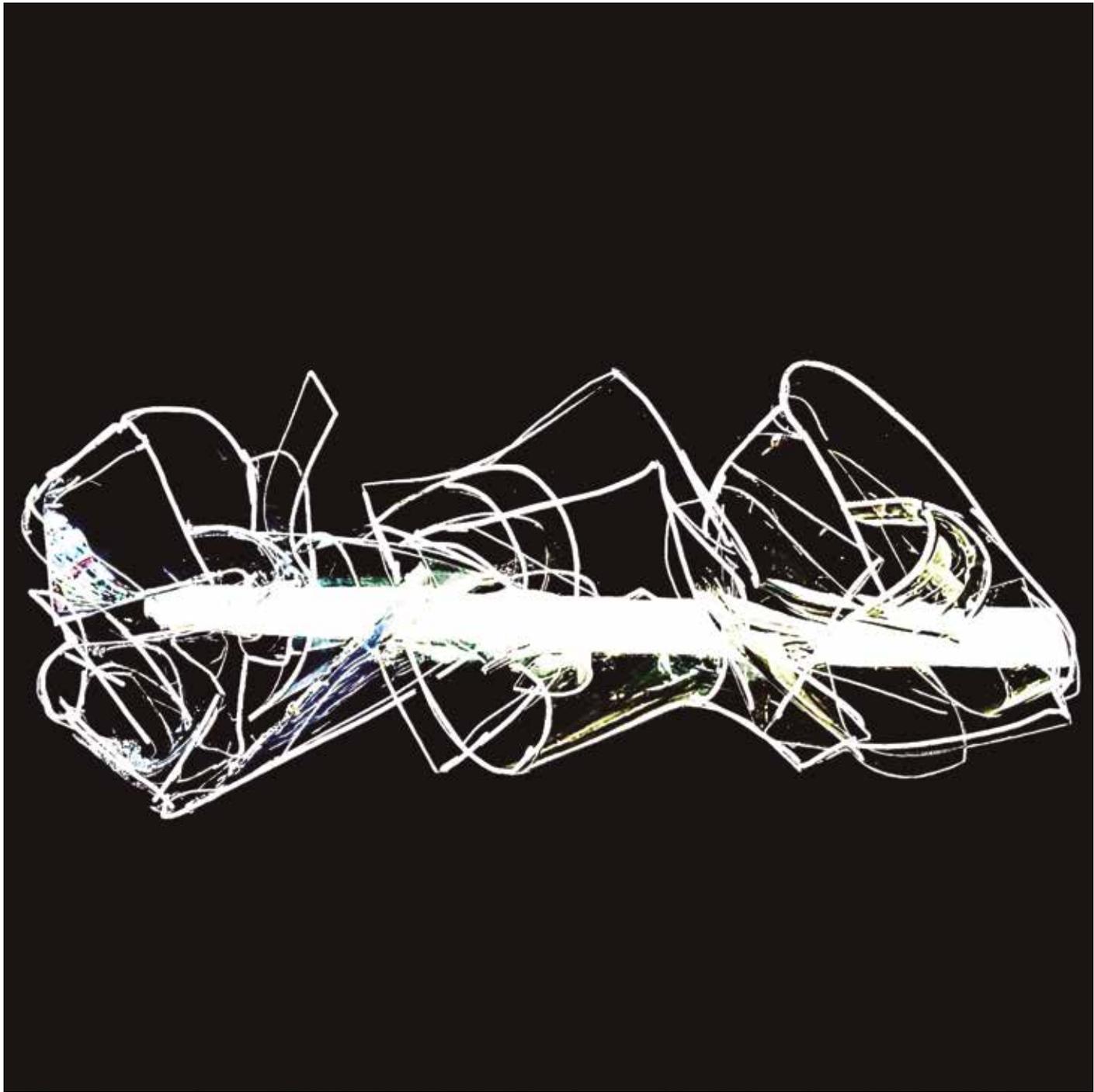
sinuosa calle inclinada, y registra las zonas verdes arboladas de los jardines ubicados en los interiores de las manzanas. El monte está coronado por la iglesia de Santa Efigenia, que se destaca por su robusta y austera volumetría dividida en tres cuerpos —el frontis y una gran nave de dos secciones—, la calle curva y la ladera tienen el mismo nombre de la iglesia, construida, según la tradición, por el esclavo liberto Chico Rei entre 1733 y 1785, e incluida en el listado de monumentos federales desde 1939.

Tras el templo se despliega el cielo pintado con un azul añil profundo. Los verdes de la vegetación contrastan con las culatas y las fachadas de los edificios de la imagen, que adquieren tonos crema, rosa, salmón y naranja, brindando un paisaje equilibrado entre lo natural y lo artificial, y entre lo orgánico y lo rectilíneo. La calle escalonada que agrupa las casas define una diagonal compositiva en la obra y rompe con la ortogonalidad de los restantes elementos del cuadro. El lápiz delinea los contornos de las construcciones para enfatizar su materialidad y las sombras creadas con rayas de grafito dan la tridimensionalidad requerida para simular la realidad objetiva.

Como puede constatarse, todo el grupo de obras de Rendón conforma un valioso documento que hurga en la realidad urbana aspectos significativos de la cultura que los habita. Las pinturas se convierten en soporte de los hallazgos estéticos respaldados por la tradición, la geografía, la historia y los hábitos, alejándose de la simple reproducción fiel de lo recorrido para instalarse en valores elevados que superan la apariencia visual del mundo.

Referencias

- Calvino, I. (1991). *Las ciudades invisibles*. Minotauro.
- Carli, E. (1978). *Pedro Nel Gómez escultor*. Centrooffset.
- Correa, C. (1998). *Conversaciones con Pedro Nel*. Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia.
- Oberndorfer, L. (1991). *Pedro Nel Gómez. Pintor, escultor y amante* (tomo I). Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia.
- Vicerrectoría Universidad Nacional-Medellín (1997). *Maestro Pedro Nel Gómez. Pensamiento y obra en la Universidad Nacional*. Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín.
- Villegas, B. y Carrizosa, J. (Eds.). (1981). *Pedro Nel Gómez*. Benjamín Villegas & Asociados.



Armando Londoño, de la serie *Immaterial forms*, 2024, mixta sobre papel, 70 × 50 cm.
(Fuente: imagen suministrada por el autor)

*Es un sudario asfixiante de muerte esta complacencia
del sí mismo*

*Se estremece como la última respuesta solitaria de la vida estática
de dolor, al golpe decisivo de la muerte*

Normas para los autores



- La revista recibe: cartas al editor, artículos de revisión, investigación, reflexión u opinión, reportes, reseñas, entrevistas, traducciones y dossier, también se aceptan partituras, textos literarios o poéticos. Todas las propuestas son evaluadas por el Comité Editorial y por dos pares de manera anónima. La recepción de los trabajos no implica la aprobación y publicación automática.
- Los trabajos sometidos al Comité Editorial no deberán ser presentados a otros medios hasta que culmine el proceso de evaluación.
- Los autores asumirán la responsabilidad por todos los conceptos y opiniones emitidas en los documentos. La Universidad Nacional de Colombia no se responsabiliza por los daños o perjuicios derivados de la publicación de cualquier trabajo o documento.
- Los autores deben acatar las normas y leyes internacionales, nacionales e institucionales de propiedad intelectual, particularmente la Ley 23 de 1982.
- Si la propuesta es aceptada por el Comité Editorial, el autor deberá evaluar las observaciones para incorporar los cambios que considere; luego, el trabajo se someterá a una revisión de estilo y ortotipográfica con un experto, el autor deberá observar aceptando o no las anotaciones y respondiendo las preguntas del corrector.
- Una vez aceptada la propuesta por el Comité Editorial, el autor deberá diligenciar un formato de autorización de publicación y cesión de derechos patrimoniales de comunicación y distribución del material, incluyendo la posibilidad de ser publicado en cualquier medio, en formato análogo o digital.

- Los artículos deben tener entre tres y siete descriptores o palabras clave, y un resumen cuya extensión sea de máximo 120 palabras o 900 caracteres sin espacios.
- Los trabajos deben enviarse al correo electrónico recultu_med@unal.edu.co, presentarse en Word, tipografía Times New Roman 12, con una extensión máxima de veinte cuartillas (30800 caracteres con espacios), sin incluir el resumen ni las palabras clave. El título no debe sobrepasar las quince palabras.
- El autor debe enviar adjunta a su propuesta una síntesis de su biografía que incluya: nombres y apellidos completos, año de nacimiento, título de pregrado, títulos de posgrado, premios, menciones, reconocimientos, institución(es) donde labora y cargo(s), categoría docente en caso de serlo, publicaciones y otros aspectos de relevancia.
- Utilizar el sistema de citación y referenciación APA, última versión. Tener en cuenta el Manual de Edición Académica de la Universidad Nacional de Colombia.
- Seguir las normas establecidas por el Diccionario Panhispánico de Dudas.
- Se usan cursivas para resaltar términos, para títulos de obras de creación, para extranjerismos crudos, para latinismos y locuciones latinas, para apodos, alias o seudónimos, para nombres científicos de plantas y animales y para las preguntas en entrevistas.
- Se usan versalitas para los siglos en números romanos, para enumeraciones en romanos, para siglas cuando no van acompañadas del nombre propio, para acrónimos de tres o menos letras, para firmas de prólogos o epígrafes, para entradillas en diálogos.
- Se utilizan comillas para citas textuales cortas (de menos de cuarenta palabras), para reproducir textualmente una afirmación, para el uso irónico, impropio o especial de una expresión, para títulos de capítulos, artículos de revistas, títulos de exposiciones o secciones de una publicación.
- Se utilizan comillas simples para la segunda jerarquía de las comillas dobles y para los significados de expresiones en otro idioma.
- No deben usarse negritas dentro del cuerpo del texto.
- Se usan mayúsculas iniciales para títulos de libros y publicaciones periódicas, para nombres de leyes, para nombres propios o abreviados, para nombres de materias de un currículo, para nombres de grupos de investigación, para los períodos y épocas históricas.
- Se usan minúsculas para nombres de días, meses y nacionalidades, para nombres de enfermedades, para cargos, títulos nobiliarios, para después de dos puntos; excepto después de los saludos en las cartas, en los documentos jurídico-administrativos, en la reproducción de una cita o de palabras textuales.
- Los números enteros se separan con espacio fino después de las cuatro cifras. Los números se escriben con letras, incluso los mayores a once que no impliquen más de tres palabras.

- Se entiende por figura toda representación gráfica, independientemente de que se trate de fotos, mapas, planos, ilustraciones, esquemas, diagramas, dibujos, imágenes o gráficas estadísticas. Deben indicarse en el cuerpo del texto entre paréntesis (figura 1), se marcan con números arábigos, debajo de la figura, y deben tener título, crédito del autor y la fuente. Si una figura está dividida en secciones, cada sección se identifica con una letra con versalitas. En todos los casos deben tenerse los derechos de publicación.
- Todas las figuras deben enviarse separadas de los textos, numeradas, en formato Ai, JPG, TIFF o BMP de 300 dpi.
- Para obras de arte deben darse los datos en el siguiente orden: nombre y apellido del autor o autores, *Título de la obra*, fecha de creación. Descripción técnica, ubicación. Fuente: créditos. Ejemplo: Figura 1. Gonzalo Fernández, *Adoración de la inmaculada*, 1603-1606. Óleo sobre lienzo, 158 × 95 cm. Museo Histórico, Kralendijk, Bonaire. Fuente: fotografía de Orlando Manrique.
- El título de las tablas o cuadros se pone en la parte superior, y se prescinde de mayúsculas cuando se haga referencia a tablas o figuras dentro del texto.
- Las citas de más de cuarenta palabras se sangran y deben estar en fuente tamaño 11. El sistema editorial APA permite citas con un máximo de 400 palabras. Las elisiones van entre corchetes con tres puntos suspensivos; si la omisión de uno o varios párrafos ocurre en medio de un texto citado entre comillas, en lugar de los corchetes con puntos suspensivos se pone doble barra recta: ||.
- Cuando se incluyen referencias o bibliografía de internet se aceptan páginas estables y confiables de instituciones reconocidas.
- Las notas aclaratorias se indicarán con un superíndice en arábigos, después de la puntuación, e irán al pie de la página.
- Para símbolos y expresiones matemáticas debe utilizarse un editor de ecuaciones compatible con Microsoft Word; se enumeran consecutivamente con un número arábigo entre paréntesis. Deben tener la misma fuente que el resto del texto.





Revista de Extensión Cultural | 73
Para su elaboración se utilizó papel mate 115 g
en páginas interiores y papel esmaltado de 250 g en carátula.
Las fuentes tipográficas empleadas son Times New Roman y Candara.
Se imprimió en diciembre de 2024 en la Sección de Publicaciones
de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín.



73

diciembre 2024