

UNIVIRTUAL  
2003 – 2004

JAVEVIRTUAL  
*Una respuesta, un camino*

Editor: Oscar Jaramillo G.



Vicerrectoría Académica  
Comité Univirtual



Rector: Joaquín Sánchez García, S.J.  
Vicerrector Académico: Jorge Humberto Peláez, S.J.  
Vicerrector del Medio Universitario: Gabriel Jaime Pérez, S.J.

Colección: Univirtual  
Javevirtual: Una respuesta, un camino  
ISBN: 958-8162-65-3  
© 2004, Pontificia Universidad Javeriana – Cali

Coordinador Editorial: Ignacio Murgueitio

Comité Univirtual:  
P. Jorge Humberto Peláez S.J.  
Oscar Jaramillo  
Oscar Mora  
Tatiana Valencia  
Beatriz Helena Giraldo  
Iris Cabra, Jaime Figueroa  
Jaime Reinoso  
Juan Carlos Prado  
Víctor Peña  
Ignacio Murgueitio

Correspondencia, suscripciones y solicitudes de canje:  
Calle 18 No. 118-250, Vía Pance  
Santiago de Cali, Valle del Cauca  
Pontificia Universidad Javeriana  
Teléfonos (57-2) 3218200 Exts. 533 – 364 - 394 Fax 555 2580  
[mignacio@puj.edu.co](mailto:mignacio@puj.edu.co)  
<http://javevirtual.puj.edu.co>

Formato 17 x 25 cms

Pontificia Universidad Javeriana – Cali  
Diseño e Impresión: Multimedia – PUJ-Cali  
Octubre de 2004

## Contenido

In Memoriam P. Joaquín Sánchez, S.J.	5
LAS PREGUNTAS	7
¿Cómo minimizar los riesgos y maximizar los logros en el uso de las TIC? -Reflexiones a partir de una experiencia- Jorge Humberto Peláez S.J.	9
Ética y educación para una ciudadanía democrática Guillermo Hoyos Vásquez,	13
Un desafío metodológico <i>Hugo Mondragón Ochoa</i>	57
¿Cátedra virtual o cátedra presencial en la Universidad? Una reflexión pedagógica <i>Beatriz Helena Giraldo Reyes</i>	61
LAS RESPUESTAS	67
Pontificia Universidad Javeriana-Cali La experiencia de lo Virtual en la educación presencial <i>Tatiana Valencia</i>	69
ANEXOS	83
Las TIC en el proceso de enseñanza de la PUJ – Cali <i>Tatiana Valencia / Nazly Esmeralda Salas /Harold Castillo Sánchez</i>	85
Proyecto PEJ-TIC	91



## In memoriam

Cuando el futuro consolide su propio destino, se explique a sí mismo, constate que su propia autodeterminación, sus convicciones, esperanzas y paradigmas están cimentados sólidamente, se cuestionará el por qué no se le ha impuesto la urgencia de iniciar un camino de regreso.

La respuesta, sin duda, se remitirá al examen de cómo la ejecutoria de personalidades, lo suficientemente creadoras, pusieron en marcha, sentaron las bases de lo que continúa con la claridad de su visión, la interpretación acertada de la esencia de los signos de su tiempo y proyectaron sus acciones con persistencia, verdad, erudición, honestidad y entereza.

Todo esto constituye parte del legado que Oscar Jaramillo ha cedido a la Pontificia Universidad Javeriana - Cali. Desde la Dirección de Comunicaciones y Relaciones Corporativas inició, desarrolló, implantó un diálogo consistente entre la misión de la Universidad y la sociedad colombiana, con mayor énfasis con la del sur occidente colombiano y, con la vallecaucana en especial. Este diálogo lo trasladó al mundo entero cuando, desde la Dirección de Relaciones Internacionales, desarrolló convenios con universidades de los cinco continentes, asistió a foros internacionales representando y, sobretodo, afirmando, con su presencia, vínculos sólidos y permanentes.

Sin embargo, el aporte de Oscar, para el futuro, es aún más significativo. Conformó, cohesionó y puso en marcha el Comité Univirtual, bautizado así por mí cuando era Vicerrector de la Seccional.

Durante cuatro años lo coordinó con pulcritud académica y, como colofón de esta primera etapa, junto con la Vicerrectoría Académica, a cargo del Padre Jorge Humberto Peláez, S. J., diseñó Javevirtual, órgano ejecutor de las políticas de la Vicerrectoría Académica en cuando se refiere al diseño y desarrollo de cursos virtuales.

Hubiera sido más fácil que este nuevo duelo fuese atribuido a nuestra transitoria e inestable realidad nacional. Sin embargo, la Providencia tiene su día y su hora señaladas. Las acatamos con humildad.

No obstante, el futuro lo vislumbramos y lo disfrutamos, desde muchas de las perspectivas que anunciaba Oscar.

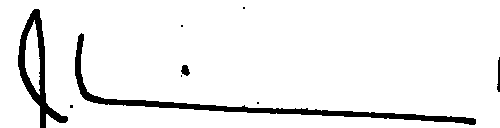
Como editor de la presente entrega, *Javevirtual: una respuesta, un camino*, hemos respetado sus recomendaciones. Dando cuenta de nuestro trabajo tanto como Universidad, como Comité durante los años 2003 y 2004, dividiendo este tercer volumen en dos partes. La primera: Las Preguntas, y la Segunda: Las Respuestas.

Las preguntas se inician con una reflexión general que el Padre Jorge Humberto Peláez, S.J., hace desde el punto de vista de la Universidad, a raíz de la irrupción incontenible de las TIC en la cotidianidad universitaria. Enseguida Guillermo Hoyos nos plantea el problema del reto ético en la construcción de una ciudadanía democrática, los riesgos que conlleva este desafío en la sociedad moderna, y sobretodo, en la formación de valores en la juventud a nuestro cargo. Hugo Mondragón se pregunta sobre el significado del nuevo paradigma pedagógico y metodológico con la aparición de las TIC. Beatriz Helena Giraldo enfoca su interrogante desde el abordaje de las cátedras virtual y presencial, experiencias compartidas en nuestra institución.

Las respuestas surgieron desde nuestro Proyecto Pedagógico Institucional, cuando Tatiana Valencia da cuenta de las respuestas puntuales que, desde la experiencia del día a día, la Universidad ha aportado desde lo metodológico, lo tecnológico, lo evaluativo y desde el quehacer cotidiano de nuestros numerosos cursos virtuales.

De manera decidida y contundente agradecemos especialmente a la Vicerrectoría Académica su apoyo irrestricto; igualmente, al Comité Univirtual. (P. Jorge Humberto Peláez S.J., Oscar Jaramillo, Oscar Mora, Tatiana Valencia, Beatriz Helena Giraldo, Iris Cabra, Jaime Figueroa, Jaime Reinoso, Juan Carlos Prado, Víctor Peña e Ignacio Murgueitio), quienes permanentemente promueven y auspician, con su presencia, esta nueva aventura del conocimiento.

Reconocimiento especial merece, la Oficina de Multimedia y de Javevirtual, soporte esencial de nuestro quehacer.



P. Joaquín Sánchez García, S.J.

Rector de la Pontificia Universidad Javeriana- Cali.

## LAS PREGUNTAS





# ¿Cómo minimizar los riesgos y maximizar los logros en el uso de las TIC?

## -Reflexiones a partir de una experiencia-

*Jorge Humberto Peláez S.J.*  
*Vicerrector Académico*  
*jpelaez@puj.edu.co*

Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (las TIC) han irrumpido en el mundo contemporáneo, modificando sustancialmente los hábitos de trabajo. Las empresas de hoy son muy diferentes a las de hace veinte años. Se ha producido una verdadera revolución. El impacto ha sido para todas las organizaciones. Así, pues, las instituciones educativas han debido revisar sus modelos tradicionales de enseñanza, ya que las TIC ofrecen interesantes posibilidades al superar las limitaciones del espacio y del tiempo. Estas nuevas posibilidades se sugieren en la expresión “educación virtual”.

Ninguna institución educativa sería considerada la alternativa de si debe abrirse o cerrarse a las posibilidades que ofrece la educación virtual. La opción por cerrarse supondría una aterradora ceguera de cara al futuro.

Una vez pronunciado con firmeza el Sí de apertura a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, las instituciones educativas - me refiero particularmente a las Universidades - deberían darse su tiempo antes de empezar a tomar decisiones que impliquen directrices políticas, asignación de recursos y programación de actividades concretas.

Los directivos universitarios no se deben dejar presionar por quienes exigen respuestas rápidas. Cuando se toman decisiones apresuradas, en cuanto a la implantación de las TIC, hay que estar dispuestos a pagar altos costos: en primer lugar, hagamos mención de los desbordamientos presupuestales; la tecnología es muy costosa y si no se han hecho unos estudios previos muy precisos se malgastarán los recursos limitados. En segundo lugar, hagamos alusión a los costos políticos: unas decisiones apresuradas, en cuanto a la implantación de las TIC, pueden generar rechazos paralizantes que conducirán al fracaso de las iniciativas de innovación educativa.

Cuando una Universidad ha decidido incursionar en la educación virtual deberá hacer claridad sobre una serie de puntos antes de tomar cualquier decisión y de iniciar el proyecto escogido. A continuación propondremos algunos de los puntos que deberán ser debatidos con anterioridad, sin que con este breve elenco pretendamos agotar la agenda.

*La primera pregunta* que debe plantearse una Universidad objetivamente es: ¿qué pretende la Academia al incorporar la educación virtual dentro de su oferta formativa? En el caso de la Universidad Javeriana - Cali ha decidido utilizar las posibilidades que ofrecen las TIC para apoyar los procesos formativos de pregrado en la modalidad presencial. Se trata, pues, de una decisión política por la presencialidad en el pregrado con el apoyo de las herramientas virtuales. Siendo diferente el caso de la educación para adultos, en las modalidades de postgrado y de educación continua, en cuyo caso el componente virtual puede ser muy alto hasta alcanzar el 100%.

*La segunda pregunta* que debe formularse la Universidad corresponde a la experiencia: ¿cuenta la comunidad universitaria con personas que tengan experiencia en esta modalidad educativa? Es muy peligroso incursionar institucionalmente en el mundo de la educación virtual si no se cuenta con un grupo de docentes que se desempeñen con cierta familiaridad en el diseño de cursos virtuales. Por eso la fase de construcción de una política institucional sobre la incorporación de las TIC debe ir precedida de una etapa informal, en la que los amantes de las innovaciones tecnológicas y pedagógicas hayan realizado sus propios proyectos. La Universidad debe crear espacios para que la creatividad se pueda manifestar. Las políticas institucionales vendrán después para garantizar la continuidad y consolidación de estas primeras experiencias. La Universidad Javeriana - Cali promovió esta etapa de la creatividad espontánea mediante la adquisición de la plataforma VIRTUAL U.

*La tercera pregunta* tiene relación, antes de tomar decisiones sobre la educación virtual, con la infraestructura informática con que cuenta la Universidad (red de fibra óptica, capacidad de los servidores, salas de cómputo, posibilidades de acceso para profesores y estudiantes, etc.) Si no se hace una evaluación cuidadosa de la infraestructura existente, es posible que la Universidad decida equivocadamente la adquisición de hardware y de software que no van a funcionar por las limitaciones de la tecnología con que cuenta. Para evitar costosos errores hay que asesorarse de expertos muy cualificados y honestos que nos protejan de las seducciones de los proveedores de tecnología, a quienes sólo interesa

facturar. En la fase de la negociación, los proveedores minimizan el delicado asunto de los prerrequisitos tecnológicos y, una vez firmado el contrato, empiezan a describir los equipos que necesariamente hay que adquirir para que el proyecto funcione. Que por no haber estudiado suficientemente este tópico, proyectos que parecían razonables en términos de costos se han mostrado ruinosos por las inversiones extras no previstas que hay que hacer.

*La cuarta pregunta*, que debe resolver la Universidad, se refiere a las estrategias que deberá diseñar frente a los docentes y al personal administrativo: ¿Cómo introducir las TIC sin generar pánico y sin que nadie se sienta amenazado en su estabilidad laboral? Las innovaciones crean inseguridad, ya que nos sacan del terreno conocido en el que nos hemos movido cómodamente durante años, para explorar tierras ignotas en las que nos acechan peligros desconocidos. Por eso es de capital importancia diseñar unas estrategias que les garanticen a aquellas personas que sean afectadas por las nuevas tecnologías tendrán la oportunidad de capacitarse. La capacitación deberá diseñarse según niveles, dependiendo de los conocimientos que cada uno posea. Esta oferta personalizada de capacitación y acompañamiento es clave para el éxito del proyecto. Y debe estar claramente definida con anterioridad y no puede improvisarse sobre la marcha.

*La quinta pregunta* que compete al centro universitario tiene que ver con las personas que van a liderar el proyecto, quienes deben pertenecer a diversos estamentos de la comunidad universitaria, de manera que el proyecto se vea como una política de toda la Universidad y no de un grupo particular. La Universidad Javeriana - Cali ha tenido una experiencia exitosa en este punto. En una primera etapa, la Rectoría creó el Comité Univirtual, que sirvió de punto de encuentro para reflexionar sobre la educación virtual a partir de la puesta en común de artículos sobre el tema; este Comité también favoreció la adquisición de una primera plataforma - VIRTUAL U -; el gran logro de esta primera etapa fue crear un clima favorable para que la Seccional pudiera lanzarse decididamente por el camino de la virtualidad. Llegó, pues, el momento de pasar a la segunda etapa, que implicó dos decisiones estratégicas: la creación de la Oficina Javevirtual, como el organismo operativo para impulsar la educación virtual en la Universidad, y la adquisición de una plataforma mucho más robusta - BlackBoard - que permita impulsar masivamente la implantación de cursos virtuales. Existe una total articulación entre las dos estructuras: Javevirtual tiene a su cargo la logística de la virtualidad (capacitación de profesores, asesoría pedagógica y técnica para la

elaboración de los cursos) y el Comité Univirtual es el espacio académico donde se reflexiona sobre la educación virtual; allí se discuten artículos de revistas, se analizan las experiencias virtuales de otras Universidades, se maduran políticas. Es una exitosa articulación entre teoría y praxis, que ha contado con el apoyo irrestricto de la Vicerrectoría Académica, la cual ha aportado los recursos, ha puesto en ejecución las políticas y les ha hecho seguimiento.

Existe una *sexta pregunta*, enormemente compleja, sobre la articulación entre las TIC y el Proyecto Educativo Institucional, cuya respuesta está en continua construcción.

Cuando se hace una revisión crítica de la abundantísima oferta de cursos virtuales que hay en el mercado, se llega a una conclusión: hay un impresionante desarrollo tecnológico, los materiales impactan favorablemente los sentidos, pero ¿cuál es la filosofía educativa que los alimenta?, ¿qué tipo de profesionales desea formar? Estas preguntas, altamente comprometedoras, con frecuencia se quedan sin respuesta.

La Universidad Javeriana - Cali está llevando a cabo una investigación que nos permite hacer claridad sobre los valores que queremos hacer presentes, utilizando las fantásticas posibilidades que nos ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación

\* \* \*

Al terminar estas breves reflexiones, quisiéramos regresar al título del artículo: “¿Cómo minimizar los riesgos y maximizar los logros en el uso de las TIC?”. A modo de conclusión, podemos decir que las Universidades deben avanzar decididamente por la senda de la educación virtual, aprovechando las potencialidades de las TIC. No hacerlo o hacerlo tímidamente es un grave error histórico. Ahora bien, las complejas decisiones que hay que tomar y que comprometen ingentes recursos, exigen un debate previo que conduzca a respuestas y criterios claros. Si este debate previo se realiza con madurez y responsabilidad, se minimizarán los riesgos y se maximizarán los logros.

# Ética y educación para una ciudadanía democrática

Guillermo Hoyos Vásquez,  
Filósofo,  
Director del Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR, de la  
Universidad Javeriana - Bogotá.  
ghoyos@javeriana.edu.co

*El dicho de aquel griego, según Kant en La paz perpetua: “lo malo de la guerra radica en que crea más personas malas que las que elimina”.*

*“La virtud moral, en efecto, se relaciona con los placeres y dolores, pues hacemos lo malo a causa del placer, y nos apartamos del bien a causa del dolor. Por ello, debemos haber sido educados en cierto modo desde jóvenes, como dice Platón (Leyes II 653a), para podernos alegrar y dolernos como es debido, pues en esto radica la buena educación” (Aristóteles, Ética a Nicómaco, 1104b).*

*“‘Aquí no hay ningún porqué’ fue la respuesta que dio el primer vigilante a quien dirigió Primo Levi en Auschwitz la pregunta: ¿por qué?” (Ernst Tugendhat, Diálogo en Leticia).*

## Introducción

Los inicios de este nuevo siglo siguen marcados ya no por vientos de guerra, sino por guerras: éstas significan no sólo la negación del derecho internacional, es decir de la legitimidad a nivel planetario de las Naciones Unidas y del más originario sentido de ciudadanía cosmopolita, sino sobre todo la confirmación de lo débiles que son los argumentos morales y las pretensiones de solidaridad y de justicia, especialmente en el ámbito internacional.

Esta dura realidad nos obliga a recordar lo que ya en 1797 escribiera Kant en la Conclusión a la *Doctrina del derecho*: “Ahora bien, la razón práctico-moral expresa en nosotros su veto irrevocable: *no debe haber guerra*; ni guerra entre tú y yo en el estado de naturaleza, ni guerra entre nosotros como Estados que, aunque se encuentran internamente en un estado legal, sin embargo, exteriormente (en su relación mutua) se encuentran en un estado

sin ley; -porque éste no es el modo en que cada uno debe procurar su derecho.”<sup>1</sup>.

Hay que destacar ante todo el sentido utópico de la paz defendida aquí por Kant, a partir de una traducción negativa del imperativo moral, enfáticamente formulada: ¡no debe haber guerra! Se parte pues de un deber ser, no de un hecho, el de la violencia, el de la guerra interna o entre naciones, para buscarle solución al problema que la genera. Se trata de un deber ser, propio del razonamiento filosófico, el cual se sostiene por más contrafáctico que se manifieste en contraste con la realidad descrita por los medios de comunicación, por las ciencias sociales o por la historia.

El mandato por la paz involucra, no sólo las relaciones entre los ciudadanos en un Estado, sino entre los Estados. Kant sabe, como lo expresa más ampliamente en *La paz perpetua* (1796), que una paz interna no se sostiene en condiciones de guerra externa. “Por tanto, -continúa Kant- la cuestión no es ya la de saber si la paz perpetua es algo o es un absurdo, y si nos engañamos en nuestro juicio teórico si suponemos lo primero, sino que hemos de actuar con vistas a su establecimiento como si fuera algo que a lo mejor no es, y elaborar la constitución que nos parezca más idónea para lograrla (tal vez el republicanismo de todos los Estados sin excepción) y acabar con la terrible guerra, que es el fin al que, como su fin principal, han dirigido hasta ahora todos los Estados sin excepción sus disposiciones internas.”

Aquí se propone el camino hacia lo que parece utópico, para rescatar en la realidad el significado positivo del valor de la paz; se considera que tiene sentido, por más que la realidad sugiera lo contrario, proponernos la paz como posible y orientar teleológicamente todos nuestros esfuerzos en esta dirección. Esto significa un desarrollo del derecho para establecer una constitución que sirva para terminar la guerra y posibilitar la convivencia. Hay que destacar aquí el sentido que se da a la constitución: es carta de navegación, dispositivo pedagógico para aprender gradualmente a resolver por concertación y acuerdos aquellos conflictos que nos hemos acostumbrado inveteradamente a resolver por vías violentas. Es el mismo sentido que se ha pretendido darle a las Naciones Unidas en las últimas décadas.

“Y aunque esto último -lo que concierne al cumplimiento de este propósito- quedara como un deseo irrealizable, no nos engañaríamos ciertamente al

---

<sup>1</sup> Immanuel Kant, *La metafísica de las costumbres*, Madrid, Tecnos, 1995, p. 195.

aceptar la máxima de obrar continuamente en esta dirección: porque esto es un deber; pero tomar como engañosa a la ley moral en nosotros mismos despertaría el repugnante deseo de preferir hallarse privado de razón y verse sometido, según sus principios, junto con las restantes clases de animales, al mismo mecanismo de la naturaleza”<sup>2</sup>.

Kant insiste en el sentido del imperativo moral en contra de la guerra y a favor de la paz. No es asunto de posibilidad, de viabilidad empírica, no se trata de un argumento meramente sociológico o político que pudiera ser derrotado por razones de seguridad nacional o por políticos oportunistas o por una “*Realpolitik*”. Es un deber de la razón práctica el buscar la paz, así todas las circunstancias y los hechos mismos indicaran que ello no es posible. Se trata, en efecto, como se insinuó antes, de un imperativo, procedente de la reflexión filosófica sobre el deber ser, como crítica de lo que es, de lo fáctico, y *como necesidad práctica* de que no vuelva a ser así, contando con los valores y la libertad de acción del sujeto. Es interesante descubrir, en planteamientos como éstos, la naturaleza misma del conocimiento y de la argumentación filosófica: es contrafáctica, expresa una esperanza normativa, en cierta manera, es utópica. Por ello la conclusión es taxativa: quien sólo se deje orientar por la facticidad, por intereses particulares, permanece al nivel de los animales, privado de razón, es decir de sentimientos de humanidad, por renunciar libremente a ella. Porque acceder al uso de razón significa atreverse a pensar, no sólo como posible, sino como necesaria la convivencia humana, apoyada en el derecho como solución política razonable a la “insociable sociabilidad” de los humanos.

Esto nos permite comprender en toda su radicalidad la sensibilidad moral expresada por la opinión pública mundial, cada vez con mayor fuerza, en situaciones conflictivas: se trata de crímenes abominables, dicen unos; son guerras injustas, ilegales, desproporcionadas, inútiles, opinan otros. Todos parecen saber “con toda razón” que se está “experimentando” con valores absolutamente delicados de los pueblos y de las ciudadanas y ciudadanos del mundo.

Algo semejante ocurre cuando una globalización incompleta de los mercados, en especial por la falta de coherencia, por no decir por la doble moral de las políticas macroeconómicas, produce aquellas crisis en el mundo en desarrollo, que precipitan la ingobernabilidad en muchas naciones. Cuando la economía en su forma neoliberal se apodera de los procesos de globalización, termina manipulando el poder político de los

---

<sup>2</sup> *Ibid.*

estados e instrumentaliza el derecho rompiendo el vínculo de solidaridad propio de la sociedad civil, agudizando la inequidad, el desempleo y la pobreza, causas últimas de toda violencia política.

La lucha por un sentido libertario, cultural y democrático del desarrollo a escala mundial es el valor imperativo de los movimientos solidarios en contra de las políticas unilaterales de globalización. Las “lecciones de Génova” ha llamado Boaventura Sousa Santos la contrastación de estas dos maneras de afrontar la globalización: el economicismo unilateral es “insostenible” porque se basa en la “contradicción insanable entre la economía neoliberal y el bienestar de la mayoría de la población mundial”, de la cual son testimonios fehacientes, entre otros, el manejo de la deuda, de las políticas monetarias, del comercio, de las patentes sanitarias, del medio ambiente. Esto ha provocado una globalización alternativa, basada en la sensibilidad moral y en la solidaridad de una opinión pública mundial: se denuncia que “los gobiernos nacionales son rehenes de los grandes intereses económicos y la democracia disfraza esa dependencia” ocupándose de lo accidental, mientras carece de control político efectivo para regular “las disparidades éticamente repugnantes entre ricos y pobres”. Se organiza “la resistencia a la globalización hegemónica” y se formulan alternativas, que reconociendo la diversidad, fijen la dignidad humana en valores superiores a los precios del mercado. La contradicción sólo puede ser disuelta en el diálogo entre las dos globalizaciones para que se pase de la retórica cínica de las concesiones vacías a la elaboración de un renovado contrato social global garantizado por una nueva arquitectura política democrática global.<sup>3</sup>

Las crisis económicas como crisis de equidad, las violencias de toda índole y en diversos países, las injusticias y la pobreza, el desempleo, las discriminaciones y exclusiones por diferencia de género, por raza, edad, religión, pertenencia cultural, son todos fenómenos morales que mueven hoy en día, una población mundial cada vez mayor. Es como si todos quisiéramos pertenecer a esas marchas que en todos los continentes reclaman justicia, paz y democracia. Es la globalización de la solidaridad y la mejor expresión de unos valores universales.

¿Puede la educación de las generaciones presentes fortalecer este sentido de solidaridad global, expresado ya en los inicios de la modernidad como “sentimiento de humanidad” y “moral universalista”? ¿Qué puede aportar

---

<sup>3</sup> En Miguel Riera Montesinos (editor), *La batalla de Génova*. Barcelona, El viejo topo, 2001, pp. 319-323.



una filosofía, aparentemente comprometida con la doble moral de la así mal llamada “civilización occidental”, a un proyecto libertario que signifique inclusión de todas y todos, reconocimiento de las diferencias, pluralismo, justicia como equidad, confianza ciudadana? ¿Logrará una pedagogía de los valores como recursos de humanidad, consolidar en esta generación aquellos mínimos, tenues y débiles pero profundos, -los derechos humanos-, sin cuya vigencia seguirá amenazada nuestra existencia, nuestra convivencia y nuestros planes de vida?

Una ética para ciudadanos es parte de una filosofía que "reconstruye un saber práctico cotidiano e intuitivo" como el de los habitantes de un territorio, y que por su "afinidad con el sentido común... se relaciona íntimamente con la totalidad del mundo de la experiencia que nos es familiar. Esto hace de los filósofos unos especialistas de lo general: desde Sócrates los filósofos también van a la plaza de mercado" (Habermas 1994, p. 32). Pensamos por ello que una ética para ciudadanos debería inspirarse en aquella tradición en la que se caracterizó lo ético precisamente en el contexto de la *polis* griega, es decir, de una comunidad de asociados y debería además responder a quienes en nombre de una crítica a ciertos desarrollos de la modernidad han hecho diversas propuestas, en esa rica gama entre el racionalismo y el nihilismo, que por ser cada una de ellas demasiado cerrada con respecto a las otras, no parecen decir mucho en su exclusivismo al habitante de un determinado territorio hoy en día. Una ética para ciudadanos se construye en procesos educativos y se desarrolla políticamente en el espacio público (I). Por ello sólo una educación con base en el fortalecimiento de las competencias comunicativas (II) puede preparar ética y políticamente ciudadanas y ciudadanos (III) para la participación democrática (IV), como forma del ejercicio de la ciudadanía para dar más sentido a la comunicación, al encuentro y al compromiso de las personas en la sociedad civil.

## I.- Educación y cultura para la ciudadanía<sup>4</sup>.

Buscamos una pedagogía como propósito social de transformación de la civilidad moderna para la creación de una cultura del pluralismo, de la solidaridad, de la corresponsabilidad, de la aceptación de las diferencias,

---

<sup>4</sup> Retomo aquí algunos planteamientos discutidos bajo mi coordinación en el Taller “Educación, Cultura y Ética”, dentro de “Los talleres del Milenio”, organizados por el PNUD de las Naciones Unidas, bajo la dirección de Luis Jorge Garay. Ver las dos publicaciones: Repensar a Colombia. Hacia un nuevo contrato social, Bogotá, PNUD, 2002; Repensar a Colombia. Síntesis Programática, Bogotá, Libros de Cambio, Alfaomega, 2002.

del diálogo y de la formación ciudadanas, del conocimiento para el progreso, para el desarrollo y para la inclusión social. En este contexto ha de avanzarse en la toma de conciencia de ciudadanas y ciudadanos para asumir la responsabilidad y el compromiso de contribuir a la implantación de prácticas sociales que privilegien la educación, la cultura y la ética como pautas de valoración centrales en la construcción de un nuevo ordenamiento societal democrático, en medio de las exigencias y condicionamientos del proceso de globalización.

La promoción de estos compromisos no le corresponde exclusivamente ni a las leyes ni a las instituciones en cuanto tales, sino que compete hoy, en buena parte, a las acciones que los propios ciudadanos promuevan. Por ello, la organización ciudadana en desarrollo de la cultura de la civilidad debe permear la transformación conceptual, organizativa y financiera del sistema de la educación y el desarrollo tecnológico.

Ha llegado el momento de promover la participación no sólo apenas de los intelectuales, sino de la gente para que cada uno vaya asumiendo su papel de ‘ciudadano como protagonista’ en una concepción de la ética y la cultura como valores centrales en el proceso de refundación y transformación de la sociedad y de lo público.

Punto de partida para esta reflexión debería ser el reconocimiento no sólo por parte de la misma sociedad y del público en general, sino también por parte de los educadores, de las instituciones educativas y de las instancias estatales y privadas relacionadas con educación y cultura, del fracaso de las políticas y métodos, y en especial de la concepción de la educación en el último siglo de vida nacional. Esto lo saben los protagonistas mismos del proceso educativo, quienes por su carácter debieran ser ejemplarizantes en las mismas prácticas fundadoras: las actitudes, virtudes y hábitos ciudadanos de solidaridad, comprensión, pluralismo y cooperación para lo común y lo público.

Se debe revisar si no es lo propio del proceso educativo el dar cabida a disciplinas y actividades que aporten a la ‘formación ciudadana’. Cuando se plantea la urgencia de la formación en valores, ética y democracia participativa, no se trata simplemente de un lugar común más: es algo que hay que discutir y compartir; es un campo del saber en el cual no sólo siempre debe ser posible, sino que resulta en determinadas situaciones - como la actual de Colombia- absolutamente necesario argumentar, es decir, dar razones y motivos, discurrir y educar.

Si se llega a reconocer la pertinencia de una educación ética y política, de una intensificación y valoración de las disciplinas culturales y de ‘las ciencias de la discusión’, sin descuidar naturalmente las ciencias exactas y empíricas; si se reconoce incluso que una educación para la competitividad debe integrarse con concepciones que formen para cooperar por el bien común; es decir, si la solidaridad como principio sustantivo de la globalización regresa al proceso educativo, no como principio moralista, sino como valor ético-político; en otras palabras, si se reconoce que un modelo de educación liberal y moderna puede terminar en el individualismo neoliberal, si no se lo complementa con los ideales de la solidaridad, lo colectivo y lo público; entonces resulta necesaria la inclusión de elementos en la educación, que aporten al fortalecimiento de la comunidad, tales como la formación cultural, en valores, en ética y en actitudes democráticas y solidarias. Esto debería llevar a una evaluación sincera del proceso educativo y a cambios sustantivos en sus orientaciones, métodos y contenidos.

Esta concepción de educación como proceso social de formación de una cultura ciudadana es la que permite redefinir la problemática de la relación entre educación y cultura como procesos recíprocamente implicados, que al mismo tiempo posibilitan que el multiculturalismo sea reconocido como característica esencial de la sociedad. En este sentido, la identidad nacional es una idea regulativa, es una especie de tarea, un proyecto que se va construyendo desde el multiculturalismo, desde la región, desde el campo y los municipios más dispersos, desde las bases: esa construcción es en sí misma cultura. Es decir, no se construye una cultura nacional de a nada; es el proceso mismo de la sociedad el que va creando y recreando la cultura. En este sentido la cultura es más englobante que la educación misma como institución y como proceso.

Hasta aquí lo que hemos afirmado es que la educación y la cultura concebidas como formación de ciudadanos como protagonistas, es decir como formación en una perspectiva ética, moral y política, constituyen un aporte sustantivo al proyecto de nueva sociedad autogestionada. Si la crisis colombiana se debe a que todavía tenemos pendiente la asignatura democracia y que por tanto “el problema político de Colombia no es encontrar la paz sino construir la democracia” (Palacios 1999, p. 62), es válido considerar el papel que deben jugar la educación y la cultura desde una perspectiva ética en este proceso. De modo que así se considere que “encontrar la clave de la paz buscando la democracia es un proyecto idealista en un contexto en el que los políticos están obsesionados por la racionalidad instrumental”, precisamente por ello pensamos que vale la

pena apostarle en la formación ciudadana al tipo de imperativos propios de la filosofía práctica, en el reino del deber ser: no “en el plano de la lucha burocrática e institucional, sino en el de una hipotética sociedad que quiere guiarse por valores democráticos” (Palacios 1999, p. 62).

Esto no quiere decir que se ignore el peso de las condiciones materiales de vida y del desarrollo económico, como parecen sospecharlo quienes acentúan cierta dicotomía entre modos de producción y moral pública, como si en los primeros no se estuviera ya jugando la concepción que se tenga de justicia como equidad. Entonces el problema no es “cómo lograr que los colombianos podamos crear modos de producción que nos permitan obtener logros sustantivos para nuestras vidas, suponiendo que de ello dependen la autonomía y la solidaridad como instituciones sociales reales” (Schumacher 2000). El problema es más bien, primero, si se acepta que el proceso educativo tiene que ver no sólo con el desarrollo económico, sino también con la formación para la convivencia y el fortalecimiento de lo público y de la democracia; y segundo, cómo se supera en el proceso educativo la dicotomía entre la así llamada calidad de la educación, por un lado, y, por otro, la equidad y la formación para la convivencia. Precisamente al preguntar por el significado que tienen la educación, la cultura y la ética para los proyectos de una nueva sociedad autogestionada, no se está apelando sólo retóricamente a formulaciones ambiguas y utópicas en un sentido peyorativo, sino que se está apostando a que “un nuevo *ethos* cultural” –según la feliz expresión de la *Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo*<sup>5</sup>- llevará a una gran transformación de carácter educativo para superar “pobreza, violencia, injusticia, intolerancia y discriminación, problemas en donde se encuentra la raíz del atraso socioeconómico, político y cultural de Colombia”.

Se trata por tanto de tener en cuenta el aporte revolucionario de la educación moderna, dado que en ella “se sintetizan los temas de la revolución industrial y de la revolución democrática: igualdad de oportunidades e igualdad de ciudadanía” (Parsons 1971, p. 97). Se trata de esos dos momentos complementarios de la modernidad: el desarrollo material de la sociedad con base en la ciencia, la técnica y la tecnología, y por otro lado el auténtico progreso cultural de la sociedad. Sólo en esta complementariedad se va logrando la constitución de una sociedad civil con base en procesos inclusivos y públicos, en los cuales se obtienen la formación de la opinión pública y de la voluntad común de ciudadanas y

---

<sup>5</sup> Informe conjunto. Colombia: al filo de la oportunidad. Presidencia de la República/COLCIENCIAS. Bogotá 1995, p. 61

ciudadanos, capaces de concertar y de reconstruir el sentido de las instituciones y del Estado de derecho, sin que para ello haya que concebir como procesos diferentes la formación en valores y para la solidaridad y la democracia, y una educación de calidad para la ciencia y la tecnología. Con esta concepción de la revolución educativa, se tocan también esas condiciones político-culturales de un espacio público político, capaz de la necesaria resonancia, para fortalecer el ámbito de lo público. De esta forma “los criterios valorativos de los procesos de legitimación articulados en términos de Estado de derecho dependerán tanto más de los procesos de comunicación pública noorganizados, cuanto mayor sea el grado en que la pretensión de legitimación de los sistemas jurídicos modernos quede efectivamente desempeñada en términos de una igualdad ciudadana efectivamente puesta en práctica” (Habermas 1998, p. 141).

Esta concepción de educación y formación cultural es la que subyace a las tesis actuales acerca del sentido del desarrollo de las sociedades contemporáneas. Ya no se puede hablar aisladamente de un desarrollo con base en la productividad y éste a la vez con base en la ciencia y la tecnología, sin tener en cuenta la cultura y la democracia. Se trata más bien de un desarrollo humano, como desarrollo de las competencias libertarias de los ciudadanos, al cual se debe orientar el proceso educativo. Este sentido de desarrollo humano complejo, en el que se incluye el punto de vista ético, el compromiso con los derechos humanos y con la democracia participativa, es el defendido reiteradamente por el premio Nobel de economía Amartya Sen (2000, p. 54): “Permitásenos comenzar con una distinción entre dos actitudes generales hacia el proceso de desarrollo que podemos encontrar tanto en los análisis económicos profesionales como en las discusiones y los debates públicos. Según la primera, el desarrollo es un proceso ‘feroz’, con mucha ‘sangre, sudor y lágrimas’ un mundo en el que la prudencia exige dureza. En particular, exige la desatención calculada de algunos aspectos que se consideran ‘bobadas’ (aun cuando los críticos suelen ser demasiado educados para calificarlos así). Dependiendo de cuál sea el veneno favorito del autor, entre las tentaciones a las que hay que *resistirse* se encuentran las siguientes: tener redes de protección social que protejan a las personas muy pobres, proporcionar servicios sociales a la población en general, alejarse de las rigurosas directrices institucionales a la hora de dar respuesta a dificultades identificadas y apoyar –‘demasiado pronto’- los derechos políticos y humanos y el ‘lujo’ de la democracia. Según esta severa actitud, estas cosas pueden defenderse más tarde, cuando el proceso de desarrollo haya dado suficientes frutos: lo que se necesita aquí y ahora es ‘dureza y disciplina’. Las diferentes teorías que comparten esta

visión general se diferencian en los distintos tipos de ‘bobadas’ que deben evitarse especialmente y que van desde la blandura financiera hasta la relajación política, desde la realización de abundantes gastos sociales hasta las complacientes ayudas para luchar contra la pobreza. Esta dura actitud contrasta con otro punto de vista según el cual el desarrollo es esencialmente un proceso ‘agradable’”.

Se trata pues de procesos sociales que involucren en su sentido más originario y amplio el desarrollo cultural de los pueblos, comprometiéndolo a los ciudadanos en la tarea de construcción de una sociedad autogestionada. Sólo así podremos comprender los retos actuales del multiculturalismo como la posibilidad de formar ciudadanas y ciudadanos en procesos educativos con base en el reconocimiento del otro como interlocutor válido, y de constituir sociedad civil a partir de las diferencias, con base en la cooperación. El sentido ético-político de la participación democrática se genera en la cultura discursiva del proceso educativo mismo.

Este sentido de educación y cultura nos lleva a repensar lo público, ya no desde el Estado, sino desde la sociedad civil, para rediseñarlo no como espacio sino como proceso en continua construcción en el horizonte del interés común y de la convivencia ciudadana. El tradicional protagonismo y vanguardismo del Estado, centrado en el poder económico y político y en sus competencias burocráticas clientelistas es relativizado entonces por una cultura de la cooperación que mueve el poder de la solidaridad de los asociados en la sociedad civil: se busca con esto renovar las relaciones entre sociedad civil y Estado (Cunill Grau 1997). Ya no se trata ni siquiera de que el público sitíe al Estado sin pretensiones de conquista (Habermas 1998, pp. 435, 526, 528, 612); se busca más bien una interrelación entre el centro y la periferia en continua actividad desde uno y otro polo como sucede con corrientes de agua que circula desde fuera hacia el centro o al contrario, mediante sistemas de represas, esclusas, canales más amplios y más estrechos, corrientes de opinión y contracorrientes de autoridad por parte del Estado, presiones que van cediendo o que inclusive pueden llegar a romper posiciones aparentemente resistentes. La opinión pública en sus diversas figuras, también como deliberación política y participación democrática, inclusive como movimientos sociales y de desobediencia civil, es la corriente desde la periferia; las políticas públicas, las leyes, las acciones del ejecutivo son las respuestas desde el centro del poder.

El ideal es cuando, de acuerdo con la última metáfora, se logra la cooperación entre el Estado y la sociedad civil para optimizar así la participación ciudadana y la procura del bien común tanto por parte del Estado como por parte de las organizaciones de la sociedad. Se evita así el peligro de unas ONG, casi todas con vocación educativa y cultural, que en su mesianismo fundamentalista sólo piensan en los “suyos” y en las “suyas” o creen que pueden lograrlo todo al margen del Estado; se evita también el aislamiento de un Estado social que cree poderlo solucionar todo con políticas paternalistas y con base en la visión de los expertos, considerando a las organizaciones de la sociedad civil e inclusive a las instituciones educativas como menores de edad.

Lo anterior nos lleva a diseñar el siguiente modelo topológico de las formaciones sociales con ayuda de la teoría de la acción comunicativa, como paradigma cultural y a la vez método pedagógico de construcción de lo público desde una perspectiva ética, articulada como cultura en los procesos formativos y como ética discursiva en los procesos políticos:

Estado

Política

Lo público

Sociedad Civil

Mundo de la vida

- a) Partimos del *mundo de la vida* como base de toda experiencia personal y colectiva, en el que deberían estar incluidas todas las personas, grupos y culturas que conforman una sociedad. Aquí la comunicación es conversación, diálogo, comprensión que no me obliga a estar de acuerdo con los demás. La educación es el proceso en el que se reconocen las diferencias, que no significan exclusión, sino precisamente todo lo contrario: en la experiencia cotidiana puedo relacionarme con todos. Así la comunicación y la cultura abren mundos de vida, formas de organización y sentidos del bien. En el mundo de la vida no se diferencia lo privado de lo público.
- b) La *sociedad civil* se va conformando en el mundo de la vida con base en la integración e interrelación comunicativa de los diversos grupos sociales, asociaciones, comunidades, regiones, etc. Es el reino a la vez de la diferencia y del multiculturalismo gracias a una educación

- pluralista. A diferencia de la 'sociedad', término que suele confundirse con todo lo que circula en torno al mercado, el término sociedad civil es más complejo, más rico, polifacético, variopinto y diferenciado. Allí se ubican las escuelas, las universidades, los sindicatos, los bancos, las iglesias, los medios, las más diversas ONG, las asociaciones de consumidores, de padres de familia, de amas de casa, de estudiantes, los clubes, también los de football y tenis, etc. En el horizonte espacial y temporal de la sociedad civil se va constituyendo.
- c) *Lo público*, como el ámbito en el que las personas y las organizaciones de toda índole en interacción con el Estado van tejiendo comunicativamente la red de intereses comunes. Lo público se constituye así en el 'médium' en el que se da sentido a lo común, precisamente como 'bien público'. Ya aquí se hace absolutamente necesaria la cultura del "pluralismo razonable" (J. Rawls), dado que basta la tolerancia. El ambiente de lo público lo constituye el pluralismo, el reconocimiento del 'otro' como diferente, es decir, como ciudadano con iguales derechos y deberes.
  - d) *Lo político* se va consolidando en los procesos de lo público. No puede responder sólo a intereses privados, por lo que una sociedad débil en lo público practica una política deformada: clientelista, corrupta, autoritaria... Lo político significa ejercicio de competencias en relación con los asuntos públicos. Aquí todavía la comunicación es deliberación, discusión, búsqueda del 'poder comunicativo', con base en el cual se desarrolla toda política deliberativa y la democracia participativa.
  - e) *El Estado de derecho* es el resultado de los movimientos políticos, de las luchas por el reconocimiento, de los consensos sobre mínimos constitucionales a partir de los máximos morales referidos al sentido de la vida, que siguen siendo necesarios para que el pluralismo alimente no sólo los acuerdos sino sobre todo los disensos. Aquí la comunicación ya no es tanto apertura, cuanto dispositivo procedimental, discursivo, argumentativo, retórico y político para llegar a acuerdos mínimos, necesarios no sólo para solucionar aquellos conflictos que se resisten a la mera comprensión, como son los de la exclusión, la violencia, la discriminación y en general la ignorancia de los derechos humanos por parte de ciertos grupos sociales; los acuerdos también son necesarios para impulsar programas políticos que requieren la cooperación por encima de las diferencias.

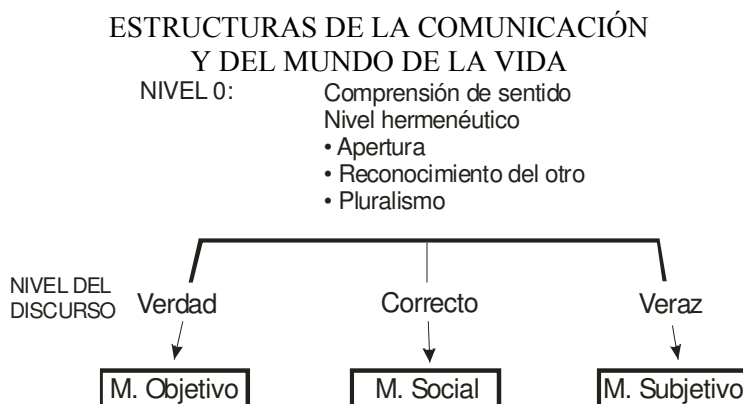
Como se ve, *lo público* está en el medio, es condición necesaria y suficiente para que la sociedad civil se organice políticamente y haga fuerte el Estado de derecho. Quienes ignoran lo público, hacen cortocircuito desde la sociedad civil hacia la política, fomentando formas



de comunitarismo autoritarias en nombre de la comunidad, o ignoran la sociedad civil y son autoritarios en nombre de cierto liberalismo autoritario desde un Estado en manos de expertos. Ambas visiones de la política contemporánea debilitan la cultura de la participación, cuyo espacio sólo puede ser un ámbito de *lo público* fuerte y profundo. Lo público permite, gracias a la crítica y a la organización social y política ir transformando el poder de la dominación en poder legítimo, con base precisamente en el ‘poder comunicativo’, generado en procesos de formación y cultura democrática. Lo público y la educación se corresponden así como las dos caras de la misma moneda. De aquí la necesidad perentoria e irrevocable de un buen sistema de educación público, sin el cual la educación privada sí es privatización, y el Estado carece de auténtica legitimidad democrática.

## II. Las estructuras de la comunicación humana: por una concepción comunicativa de la educación.

La pedagogía como animadora de la comunicación entre los actores sociales y entre los diversos ámbitos del conocimiento en el proceso educativo como un todo, nos exige hoy en día analizar muy detalladamente lo que ocurre cuando las personas se comunican y relacionan entre sí. Ante todo se comprenden y comprenden lo que dicen; pero también es posible que mediante la comunicación, en forma de argumentación y discusión, lleguen a ciertos consensos, disensos, verdades, normas, formas de identidad o de relación interpersonal, etc. Se propone por tanto hacer el siguiente análisis del uso del lenguaje como mediación universal de toda acción y como lugar de la reproducción cultural del mundo de la vida.



2.1. Ante todo se presupone un nivel básico de comprensión de los significados de las proposiciones y de las expresiones gracias a la actitud comunicativa de los participantes. En este nivel 'hermenéutico', comprensivo, es posible aclarar gradualmente el sentido de los enunciados: dado que éstos se 'construyen' en contextos determinados, por ello las expresiones de lenguaje tienen un sentido determinado. Este nivel de la comprensión es el que abre a otras comprensiones de lo mismo desde perspectivas diferentes: a otras personas, culturas y épocas históricas. Es el nivel del reconocimiento del otro o de la otra como diferente, es decir como interlocutor o interlocutora digna de ser atendida y comprendida. Esto es lo que hace posible todo pluralismo razonable, para superar la mera tolerancia que sigue siendo una actitud frívola y parcialmente negativa. Este momento inicial de la comunicación es el momento de los encuentros, dado que comprender al otro no nos obliga a estar de acuerdo con él, pero sí hace posible el que estemos de acuerdo o el que sepamos por qué no podemos estar de acuerdo.

La urgencia de explicar el sentido de la argumentación y de llegar a acuerdos, tiende a considerar este uso comprensivo del lenguaje como un momento superado mediante los consensos; pero precisamente la posibilidad del disenso, aspecto dinámico de la comunicación se nutre de este nivel de la comprensión, que crea significados nuevos y permite imaginar soluciones posibles. Por otro lado la necesidad de esta comprensión de sentido de lo que se explica y de lo que se propone, y la relatividad unida a los contextos en los que se nos da toda comprensión, lleva a muchos al extremo de negar toda posibilidad de teoría correcta en el ámbito de lo social: tampoco es necesaria, como dicen, la corrección de las teorías, dado que la función de los discursos en el ámbito de lo social y lo político es más bien la exhortación y el impacto público. Por eso se oye hablar hoy con frecuencia de la relatividad absoluta de toda apreciación sobre lo social y lo cultural.

El reto hoy en día, en el medio de estos dos extremos -el de un renovado dogmatismo y el de un relativismo total-, es asumir la mediación de la interpretación en todo proceso de investigación y de discusión social, para superar así la mera descripción de los fenómenos sociales. No se puede negar cierto relativismo debido a los contextos en la investigación y el estudio de lo social, pero tampoco se pueden absolutizar los métodos para restringir el alcance de las contextualizaciones. Si la comprensión de sentido como paso previo para toda investigación amenaza cierto tipo de objetividad, es dicha comprensión la que permite acercarse de la manera más auténtica a los problemas sociales. Con ello se gana un tipo de

objetividad más comprometedor, que consiste en analizar no sólo diversas comprensiones de un mismo fenómeno, sino llegar de manera más inmediata a las razones que subyacen a las diferentes interpretaciones. Los así llamados ‘datos’ de la investigación no se dan aislados de los contextos culturales y de los procesos sociales, en los que han sido constituidos; sólo se dan con su sentido originario a quien participa en dichos procesos.

2.1.1. El educador y el investigador social tienen por tanto que deponer en cierta manera su función de ‘observador’ de datos en actitud objetivante, para poder asumir una actitud de participante como ‘simple ciudadano’ en los procesos sociales que pretenden investigar y ayudar a transformar. Sólo en los contextos de participación se abren los problemas sociales en su auténtico significado. Dicha participación es eminentemente comunicativa, gracias a preguntas y opiniones sobre los diversos puntos de vista.

2.1.2. El ‘participante real o virtual’ en procesos sociales actuales, pasados o futuros, descontextualiza su propio mundo de la vida, para poder recontextualizar el mundo de la vida en el que pretende participar comunicativamente. Este proceso de descontextualización y recontextualización no puede ser total y absoluto, pero sí acerca bastante a las culturas que pretendemos comprender.

2.1.3. En este proceso el ‘participante virtual’, no sólo renuncia a ver el mundo sólo desde su perspectiva, su ‘cosmovisión’, sino que al esforzarse por verlo desde las perspectivas de otros y de otras, va comprendiendo la complejidad del mundo de la vida: tanto del propio, descontextualizado gradualmente, como del ‘ajeno’, que va tejiendo significativamente gracias a la comunicación. Gracias a ella el mundo se descentra y diferencia en un ‘mundo de objetos’ (objetivo, ciencias naturales, cultura como relato), en un ‘mundo social’ (relaciones sociales, ciencias sociales, sociedad) y en un ‘mundo subjetivo’ (habitado por personas, ámbito del arte y de la persona en cuanto identidad).

2.1.4. Esta diferenciación de ‘regiones del mundo’ muestra al educador la necesidad de los discursos especializados en las diversas áreas del saber: lo científico-técnico, lo moral-práctico y lo estético-expresivo. Pero también muestra lo importante que es el que se relacionen estos saberes, sin perder su rigor específico, referidos al mundo de la vida.

2.2. Así como toda comunicación comienza por la comprensión, es posible, a partir de ella y con base en razones y motivos (argumentos) llegar a acuerdos y consensos. Así se pasa del nivel de los significados y de la comprensión de los mismos al nivel de validez 'ontológica' de las proposiciones. Por ello los participantes en procesos de comunicación no sólo buscan que sus expresiones sean comprendidas, sino que con ellas enuncian tres tipos de pretensiones de validez, ya que al participar real o virtualmente en la comunicación:

- a) pretenden que las proposiciones con las que se expresan sean verdaderas, o que los presupuestos de existencia de lo que enuncian en ellas se cumplen o se pueden cumplir efectivamente. Esta es una pretensión de verdad y se refiere a un mundo objetivo, que se va reproduciendo en forma de ciencia, técnica y cultura en general. En el ámbito del mundo objetivo la acción es teleológica, por cuanto mediante ella se busca obtener determinados fines o transformar situaciones concretas; en este sentido se puede hablar también de acción instrumental por finalidad. En esta región habitan las así llamadas ciencias exactas y sus argumentos están hechos con base en experimentos a los que se somete la realidad empírica.
- b) pretenden que la acción indicada mediante expresiones de lenguaje es correcta con relación a un contexto normativo, o que lo que tal acción pretende, es legítimo y puede ser justificado mediante razones y motivos. Esta es una pretensión de rectitud y se refiere a un mundo social, que se va reproduciendo en las diversas formas de sociedad. En este ámbito del mundo social la acción del hombre es normativa por cuanto se orienta por reglas más o menos legítimas. En esta región del mundo de la vida habitan las ciencias de la discusión y sus argumentos están hechos de relaciones sociales, de solidaridad, en último término de la reciprocidad que constituye al hombre como ser genérico y que explica precisamente el reconocimiento de las diferencias.
- c) pretenden finalmente que la intención manifiesta en el lenguaje es tal como se expresa. Esta es una pretensión de credibilidad y se refiere a un mundo subjetivo, que se va reproduciendo en procesos de formación de la persona. En el ámbito del mundo subjetivo la acción humana es dramatúrgica, ya que tiende a expresar vivencias subjetivas en un contexto de comprensión. En este mundo subjetivo habitan las personas desde el punto de vista de su autocomprensión y los discursos que se utilizan se hacen con base en la identidad personal de quienes dan razones y motivos de sus acciones.

2.3.- La competencia comprensiva, propia de la comunicación, puede y algunas veces debe ser superada gracias al uso discursivo racional del lenguaje que se apoya en la competencia argumentativa con respecto a la verdad en el mundo objetivo, a la corrección en el mundo social y a la veracidad en el mundo subjetivo. En efecto, comprender otra cultura, otro grupo social, otra forma de vida, lo mismo que comprender opiniones y puntos de vista de otras personas no significa estar de acuerdo con lo que se comprende y con las personas o culturas a las que se comprende. Por tanto una vez que se cree haber comprendido dichos ‘textos’ en actitud participativa, es posible y a veces necesario continuar la comunicación siguiendo estos pasos:

2.3.1. Se busca entender por qué los actores asumen determinadas actitudes, es decir se busca comprender sus razones y motivos en la situación determinada que se investiga.

2.3.2. Al ir entendiendo las razones y motivos que guían el comportamiento de las personas o grupos que investigamos, comprendemos aún mejor el sentido de lo que ellos hacen o afirman querer hacer. Los respetamos y comprendemos mejor, si entendemos por qué opinan esto, hacen aquello o tienen estas o aquellas intenciones.

2.3.3. Pero motivos y razones legítimas y coherentes sólo se entienden si se consideran como tales, como razones, es decir, si se las tiene como razones y motivos que pudieran ser válidas en otras culturas y en otras circunstancias, por ejemplo en el mundo de la vida de quien las comprende.

2.3.4. Es el momento en el cual el educador deja su actitud de ‘participante virtual’ y pasa de nuevo a analizar el ‘valor’, el peso argumentativo de las razones y motivos en un contexto determinado, comparando el valor que podrían tener en otros contextos, por ejemplo, en el propio o en otros de los que él tenga conocimiento.

2.3.5. Ahora sí el educador compara ‘la racionalidad’ de formas de vida determinadas, de diversas culturas y épocas históricas, con otras explicaciones de la tradición científica. Por tanto, la racionalidad discursiva no tiene que ser tema extraño a la investigación social, para no quedarse en el relativismo o en niveles de descripción, que ni siquiera llegan a ser diagnósticos coherentes.

2.3.6. Es sólo en este momento que el educador puede con responsabilidad reconstruir su propia interpretación teórica, con base por una parte en sus propias experiencias y en su participación real o virtual en la vida de otros grupos sociales, y apoyado por otra parte en sus conocimientos de la disciplina y de las diversas teorías que la conforman.

2.4. Todo lo anterior nos permite caracterizar el proceso educativo como un proceso comunicativo que a la vez es un proceso de formación ética para la ciudadanía y prefigura el sentido de la participación política como un proceso democrático deliberativo.

### III. Ética comunicativa para ciudadanos.

Ciertamente que una ética para ciudadanos, de acuerdo con lo planteado al inicio de este trabajo, no es sólo una rehabilitación de la urbanidad. Ésta, entendida en el sentido más amplio del término «urbanitas» –propia no sólo de quienes viven en la urbe-, debería ser objetivo primordial de los primeros esfuerzos educativos. De hecho, esta urbanidad puede caracterizarse como condición necesaria, aunque no suficiente de la convivencia. En este sentido la tradición tiene mucho que aportar a la renovación de la identidad ciudadana. Pero dicha urbanidad siempre debe ser entendida en un marco más amplio de perfiles éticos y políticos, en los cuales encuentra su justificación, para dejar sin piso a quienes siguen proclamando métodos autoritarios de educación ciudadana. Es el autoritarismo dogmático el que forma ciudadanas y ciudadanos intolerantes, se encuentren éstos en las mayorías o reclamen privilegios a título de ser minorías.

Probablemente el campo más profundo de ejercicio de la tolerancia es el de las convicciones morales. Esto no es lo usual cuando se consideran las diversas formas de argumentación en moral en la filosofía contemporánea: entonces se suele destacar su antagonismo más que su posible complementariedad. Aquí queremos hacer el ensayo de relacionar algunos de estos tipos de argumentación en un modelo ‘sincretista’, que sin ignorar la sistematicidad de cada una de las diversas propuestas éticas o morales, evite el peligro de su absolutización. Mejor dicho, queremos hacer el ensayo de proponer un modelo de argumentación moral que parta del pluralismo que reconoce la posibilidad de diversas morales de máximos y le apuesta a una ética de mínimos a la base de la convivencia ciudadana y de la participación democrática en política.

Dicha propuesta podría desarrollarse en los siguientes pasos:

3.1. Una fenomenología de lo moral, para explicitar cómo la moral se ocupa de sentimientos y experiencias concretas, así tenga necesariamente que expresarse no en sentimientos, sino en juicios y principios. La sociedad misma como horizonte concreto de fenómenos morales podría ser considerada tanto en sus aspectos de infraestructura, como sobretodo en sus posibilidades de encuentro, de fomento de la cultura y de fortalecimiento de la solidaridad ciudadana. Los fenómenos morales pueden explicitarse desde los siguientes puntos de vista.

3.1.1. El sujeto moral, aquel que se constituye en la sociedad civil en situaciones problemáticas y conflictivas, en las cuales puede estar o «desmoralizado» o «bien de moral», expresiones éstas muy queridas en la tradición del filósofo José Ortega y Gasset y retomadas por José Luis Aranguren y sus discípulos, Adela Cortina y Javier Muguerza. Es posible reconocer en este sujeto moral al hombre como una especie de funcionario de la humanidad, capaz de reflexionar sobre el todo y de dar razones y motivos de su acción, de acuerdo con la antigua tradición griega del ser capaz de reflexionar y dar razón de lo que se hace; pero también es moral en sentido fuerte el sujeto capaz de disentir (Muguerza 1989), sujeto que toma posición ante situaciones concretas hasta llegar a la desobediencia civil y a la protesta ciudadana. Este es el sujeto de los derechos humanos.

Este es sobretodo el sujeto capaz de formarse, del cual dijera Kant que ha de acceder a su mayoría de edad, al atreverse a pensar por sí mismo y por tanto responsabilizarse de las situaciones que lo rodean. En este sentido se habla con toda propiedad de una «ética de la autenticidad» (Taylor 1994), la cual se desarrolla a partir de una estructura fundamentalmente contextualizada -en el mundo de la vida, en la historicidad, en la sociedad civil, en la comunidad- de la constitución del sujeto moral: responsable de... y con respecto a ... El ciudadano y la ciudadana de la sociedad contemporánea, si no quiere desaparecer en el anonimato propio de los procesos de modernización y si quiere participar en los procesos culturales de la modernidad, ha de esforzarse por la autenticidad propia del ejercicio activo de la ciudadanía.

3.1.2. Los sentimientos morales, que se me dan en actitud participativa en el mundo de la vida, y que pueden ser analizados a partir de las vivencias y experiencias personales de cada quien, antes de ser formalizados y generalizados en una teoría. En esta dirección puede ser útil considerar la propuesta de P. F. Strawson (1996) acerca de los sentimientos morales, «resentimiento, indignación y culpa», en los cuales se han apoyado

recientemente Ernesto Tugendhat (1990) y Jürgen Habermas (1985) para desarrollar sus propuestas de una moral moderna y de una ética para ciudadanos. Se trata de todas formas de dotar a la moral de una base fenoménica sólida, de un sentido de experiencia moral, de sensibilidad ética, que inclusive permita caracterizar algunas situaciones históricas como lamentablemente críticas por la «falta de sentido moral» de las personas y otras como prometedoras por la esperanza normativa que se detecta en una sociedad preocupada por el «punto de vista moral» que sepan adoptar sus miembros.

Estamos planteando la necesidad de llegar a esa “nueva sensibilidad” que ya avizoraba Herbert Marcuse a finales de los años 70: “se presenta no sólo en los ‘catalizadores’ de la contracultura, del movimiento estudiantil, del movimiento feminista, de los movimientos cívicos y otros semejantes, sino también en la misma clase obrera” (Marcuse 1980, 70). “Se trata de una protesta de todas las clases de la sociedad, motivada por una profunda incapacidad física y moral para hacer el juego y por la decisión de salvar lo que todavía pueda salvarse de humano, de alegría y de autodeterminación: una rebelión de los instintos vitales contra los instintos de muerte organizados socialmente” (p. 72).

Los jóvenes exigen ser tenidos como auténticos ‘actores sociales’. En la reciente historia de Colombia fueron ellos quienes iniciaron en 1990 la campaña por la ‘séptima papeleta’, la que en las elecciones regulares nos llevó a una Asamblea Nacional Constituyente; también ellos intentaron en un primer momento mover un presidente cuya imagen moral amenazaba la legitimidad del Estado; y han sido ellos mayoritariamente los que han venido moviendo opinión pública en todo el país exigiendo paz.

Pero de nuevo, inclusive el compromiso político se inscribe en el horizonte de la vida buena, casi que en el más antiguo sentido aristotélico, aunque naturalmente bajo el signo de concreción del utilitarismo. No se ve cómo el sufrimiento o el sacrificio pueda ser en sí mismo un valor. Lo es el bien común, la solidaridad, la ayuda para que los demás también disfruten de la vida. En este contexto se ubica el pluralismo, el reconocimiento de las diferencias, un sentido más intuitivo que racional de justicia y de universalidad de lo moral. La vida es más para ser vivida que pensada, y con relación a ella “todo vale” y nada, absolutamente nada vale contra ella. Su valoración pasa necesariamente por lo lúdico, lo placentero, la sexualidad, las diversas formas de ser solidarios, su disfrute y goce. Por ello los ideales, cuando se los tematiza como tales, son concretos.



Desde este punto de vista, que si se lo considerara como moral, en él confluirían el utilitarismo y el materialismo, el aristotelismo y el universalismo moral kantiano, casi que podría decirse que Jeremías Bentham escribió en 1830 para los jóvenes de hoy y también para los adultos, la dedicatoria en el álbum de cumpleaños de la hija mayor del editor de sus libros: “Crea toda la felicidad de que seas capaz; suprime todas las desgracias que puedas. Cada día te permitirá -te invitará- a añadir algo a los placeres de los demás, a aminorar parte de sus dolores. Y por cada grano de gozo que siembres en el corazón de los demás encontrarás toda una cosecha en tu propio corazón, al tiempo que cada tristeza que arranques de los pensamientos y sentimientos de tus prójimos será reemplazada por hermosas flores de paz y gozo en el santuario de tu alma”<sup>6</sup>.

Esto nos permite concluir que son sobre todo los jóvenes quienes han verificado lo fundamental de la crítica a cierto rigorismo moral: su olvido de la sensibilidad, el “que hablar de sentimientos morales haya caído en desgracia” (Strawson 1996). Enfatizar la posición de la juventud y también en parte de las mujeres todas nos recuerda que partir de los sentimientos, así parezca que se trata de lugares comunes, tiene la ventaja “de mantener frente a nuestras mentes algo que fácilmente se olvida cuando estamos comprometidos en filosofía, especialmente en nuestro frío y contemporáneo estilo, a saber, lo que significa estar realmente envuelto en relaciones interpersonales ordinarias, ya sea desde las más íntimas, hasta las más casuales” (Strawson 1996). Volver a los sentimientos morales en el mundo de la vida permite zanjar la contradicción aparente entre los tradicionalistas que creen que sólo se puede hablar de libertad, de imputabilidad y de moral, si la tesis de que el hombre obra siempre sólo determinado por sus circunstancias es falsa, y el optimista que opina que sí es posible este discurso así dicha tesis fuera verdadera. Ante la imposibilidad de resolver esta contradicción entre determinismo y libertad, en otro escenario, en el de la acción diaria, se puede hablar con sentido de libertad en situaciones concretas del mundo de la vida. No se pretende fundamentar la moral en sentimientos, sino comprender, en clara actitud de participantes, en qué tipo de experiencias se me da el fenómeno moral.

---

<sup>6</sup> Citado por Esperanza Guisán en su artículo “Utilitarismo” en: Camps/Guariglia/Salmeron 1992, p. 280.

## LOS SENTIMIENTOS MORALES Y LAS SITUACIONES MORALMENTE RELEVANTES



Como ya se insinuó, se parte de tres sentimientos de especial significación con respecto a la conciencia moral: el “resentimiento”, la “indignación” y la “culpa”. Estos sentimientos permiten distinguir dos tipos de actitud en las relaciones interpersonales: cuando nos comportamos como participantes en la acción social o cuando consideramos a los otros como objetos, de instrucción o de política social: “Si su actitud hacia alguien es completamente objetiva, entonces aunque usted pudiera pelear con él, usted no podría querellar con él, y aunque pudiera hablar con él, inclusive negociar, usted no podría razonar con él. Usted puede a lo sumo pretender que querella o que razona con él” (Strawson 1996).

Se busca pues poder razonar a partir de sentimientos que adquieren significación especial con respecto a la conciencia moral:

- a) El “resentimiento” es mi sentimiento al ser ofendido por otro, cuando considero que él, efectivamente, estaba en sus cabales. Si esto no es así, debo suspender mi actitud resentida, ya que él en esa acción no podía controlarse, en cierta manera no era dueño de sí, ‘no era él’. De lo contrario puedo reclamar por la injusticia de la que soy objeto y justificar mi resentimiento frente a conductas que van contra mis derechos. El resentimiento devela una interrelación originaria en la que nos encontramos en el mundo de la vida, la cual es violada por aquel con quien nos resentimos porque consideramos que él es consciente de haber querido romper ese vínculo humano.
- b) Un segundo sentimiento es el de “indignación”. La sentimos usted y yo cuando nos damos cuenta que un tercero injuria a otro como si lo

hubiera hecho con usted o conmigo. Lo interesante en este sentimiento es que la ofensa es considerada independientemente de que tuviera que ver con nosotros mismos; en este escenario somos espectadores, pero no de algo objetivo, sino de algo intersubjetivo, y la indignación nos descubre una especie de implícito de solidaridad humana.

- c) Si cambiamos de nuevo de actitud hacia la participación personal en el mundo social, podemos tematizar un tercer sentimiento, el de culpa, en el cual nos avergonzamos de la ofensa provocada a otro. Ahora somos nosotros los agentes, no los pacientes ni los observadores, de acciones que lesionan derechos de otros, que se me presentan a mí como un ámbito de obligaciones.

3.1.3. Aquí hay que destacar tres tipos de situaciones en las que se nos dan hechos relevantes desde el punto de vista moral (Honneth 1999):

- a) Una herida física puede provocar sentimientos morales (resentimiento a quien la padece, indignación a quien la presencia, culpa a quien la causa), si se reconoce la intención de lesionar al otro por parte del agresor. Por ello causa diferentes sentimientos morales el sicario y el médico que para aliviar a otro tiene que operarlo.
- b) El engaño provoca sentimientos morales semejantes, si se detecta la intención de engañar de su autor.
- c) La humillación, es una negación todavía más sutil del otro u otra, por parte de quien humilla y por ello suscita igualmente sentimientos morales.

3.1.4. Habría que resaltar varios aspectos en este análisis fenomenológico de los sentimientos morales: ante todo el que se dan en situaciones concretas que nos descubren en su forma negativa toda una topología, una base fundamental de las relaciones humanas en el mundo de la vida cotidiana; cuando analizamos lo que nos manifiestan estos sentimientos, nos encontramos con una dimensión interpersonal que determina el sentido mismo de nuestro comportamiento social; en cierta forma podríamos ya hablar a partir de los sentimientos de una especie de “intuición valorativa”, de esa sensibilidad social que nos exige justificar como correctas o incorrectas determinadas acciones y nos permite dar razones en favor de determinadas formas de organización como más o menos éticas en relación con el todo social. Los sentimientos analizados y sus contrapartidas positivas, el agradecimiento, el perdón, el reconocimiento, la solidaridad, etc., constituyen una especie de sistema de relaciones interpersonales, que dan cohesión a las organizaciones y al tejido social.

Así la sensibilidad moral es todo un sistema de alarmas y sensores que tenemos instalados los humanos y también los animales, que nos permiten estar atentos y cuidar nuestras vidas y las de los semejantes. Esto nos lleva a pensar que la moral, antes que ser un deber y una obligación, se nos presenta como un recurso de humanización de las relaciones humanas. Esto se da tanto en la perspectiva masculina de la moral, la de la autonomía de las personas, como sobre todo en la perspectiva femenina, la de una ética del cuidado y una moral de la solidaridad.

Esto significa que, si bien los sentimientos, tanto los negativos que nos develan situaciones irregulares, como los positivos que nos permiten el reconocimiento de los demás y de sus cualidades, son como todos los sentimientos, sentimientos personales, a la vez pensamos que son interpersonales. Es decir que si yo me irrito por algo, me indigno ante algo o me arrepiento de algo, es porque al mismo tiempo reconozco que cualquier otra persona en mis circunstancias tendría que poder expresar los mismos sentimientos. Por ello la moral es un recurso de universalización en el que se manifiesta la complementariedad de las competencias más masculinas como el arrojo y la independencia, para señalar sólo algunas, y las competencias más femeninas, como el cuidado y la receptividad.

Es importante destacar en este lugar la estructura y la vocación eminentemente comunicativa de los sentimientos morales, en la cual por ejemplo el resentimiento ayuda a descubrir situaciones en las que quien se resiente, ha sido lesionado en sus relaciones intersubjetivas, la indignación lleva a tematizar situaciones en las que un tercero ha sido lesionado por otro tercero, y la culpa me hace presente situaciones en las que yo he lesionado a otro. Es claro que dichos sentimientos morales no constituyen ellos mismos la sustancia de una ética de la sociedad civil. Ellos explicitan un sentido de moral que debe ser justificado intersubjetiva y públicamente. Quien se indigna ante determinadas acciones tiene que estar dispuesto a justificar públicamente, aduciendo razones y motivos, el porqué de su indignación. Lo mismo podría decirse de los otros dos sentimientos. Es especialmente relevante lo que significa el sentimiento de culpa, porque quien no reconoce su culpa, siendo culpable, no puede pedir perdón y por ello tampoco merece que se le perdone. No olvidemos que el perdón en última instancia sólo es “perdón de lo imperdonable”. Y la actitud de quien pide este perdón y de quien lo otorga, sobre todo en situaciones extremas de violencia, es la única que puede ayudar a reconstruir los tejidos de una sociedad que se ha acostumbrado a negar la vida. Por ello afirmamos que sólo una actitud que sea capaz de dar

razones y motivos en relación con el comportamiento público y los sentimientos que eventualmente puede suscitar en los participantes, es la que va conformando determinadas culturas ciudadanas.

3.1.5. Es parte importante de la educación moral para la ciudadanía desarrollar la sensibilidad moral para detectar y vivenciar los conflictos morales como se presentan a diario en la sociedad civil y para contextualizar posibles soluciones. De hecho este sistema de sentimientos morales que hemos descrito constituye una especie de marco de referencia o complejo social, en el cual nos relacionamos con los demás como sujetos de derechos y deberes, ellas y nosotros. Esto es lo que caracteriza una sociedad bien ordenada: aquella en la que sus miembros reconocen, previa toda coacción, estas relaciones entre sus miembros. Aquí debería inspirarse el papel de denuncia y concientización y la función propositiva de los movimientos sociales y, especialmente, de los medios de comunicación.

Es en estos contextos de la vida diaria de la sociedad civil en los que se confrontan consensos y disensos, en los que se aprende a respetar a quien disiente, a reconocer sus puntos de vista, a comprender sus posiciones, sin necesariamente tener que compartirlas. Es importante tener en cuenta en el proceso educativo todo el problema de la sensibilidad moral. El fomentarla, formarla, sin caer en moralismos extremos, pero destacando los comportamientos ciudadanos, es labor tanto de la familia como de la escuela, advirtiendo que normalmente ésta última cuenta con mejores elementos teóricos y con situaciones existenciales más complejas y ricas para lograrlo.

### 3.2. El principio puente o el transformador moral.

Como ya dijimos, los sentimientos morales tienen vocación comunicativa. Si no se expresan, se corre el peligro de que “se infecten” y gangrenen y contagien el todo social. La solución de la carga que llevan los sentimientos morales es la de la comunicación, el diálogo, la concertación, el discurso y el debate público, según el caso. Así la sensibilidad moral se constituye en punto de partida para la ética discursiva: los sentimientos morales son base psicológica para una especie de proceso de ‘inducción’ en el que se pasa de experiencias, en las que se nos dan hechos morales, a leyes en las que expresamos principios de acción. Tales principios se formulan a partir de una especie de principio puente de la moral, de un “transformador moral”, que me permite pasar de sentimientos morales a principios morales, para transformar sentimientos morales en leyes y normas morales, sin requerir para esto de la religión o de otras

convicciones, sino sólo con base en la facultad humana de comunicar, discutir y llegar a consensos y disensos sobre lo fundamental. En este nuevo imperativo moral se parte de máximas subjetivas, para llegar gracias a la voluntad libre de los participantes en la vida social a leyes universales. La reformulación comunicativa del principio de universalización de la moral es la siguiente: “En lugar de proponer a todos los demás una máxima como válida y que quiero que sea ley general, tengo que presentarles a todos los demás mi máxima con el objeto de que comprueben discursivamente su pretensión de universalidad. El peso se traslada de aquello que cada uno puede querer sin contradicción como ley general, a lo que todos de común acuerdo quieren reconocer como norma universal” (McCarthy en Habermas 1983, 77).

#### EL PRINCIPIO PUENTE O EL TRANSFORMADOR MORAL

<p><b>Sentimientos morales</b></p> <p>Experiencias personales concretas</p> <p>MÁXIMAS</p>	<p>PODER QUERER</p> <p>LIBERTAD DE LA VOLUNTAD</p> <p>Kant Marx Freud Nietzsche</p>	<p><b>Juicios morales</b></p> <p>Principios universales abstractos</p> <p>LEYES UNIVERSALES</p>
--	---	---

Pensemos por ejemplo en los derechos humanos. La indignación que nos provoca la noticia de una masacre nos permite reconocer en el imperativo moral del respeto a la vida por sobre cualquier otro valor algo en lo que pensamos que todos podríamos ponernos de acuerdo, si es que consideramos que ha de ser posible la convivencia social, teniendo en cuenta todas las diferencias posibles. Quiere decir que el puente se construye comunicativamente y que en el diálogo radica toda fundamentación posible de la moral y de la ética.

#### 3.3. La argumentación moral como proceso comunicativo.

A partir del desarrollo de las estructuras de la comunicación humana y de su incorporación en el proceso educativo es posible ahora reconstruir el sentido de la formación ética para la ciudadanía, partiendo naturalmente de lo expuesto con respecto al modo de darse el fenómeno moral en el ámbito de la sensibilidad moral y de los sentimientos morales. Es necesario ante todo considerar la posibilidad de diversos modelos de argumentación moral, de diferentes formas de “puentes o transformadores morales” que nos permiten llegar de la experiencia a principios morales.

En la disponibilidad de los diversos puentes y transformadores posibles, en su riqueza propositiva, puede radicar la clave de una cultura ciudadana no sólo tolerante, sino pluralista.

### RECONSTRUCCIÓN DE LA MORAL COMUNICATIVA

<b>Sentimientos morales</b>	<b>Utilitarismo</b>	<b>Juicios morales</b>
	<b>Comunitarismo</b>	
	<b>Neocontractualismo</b>	
	<b>Derechos Humanos</b>	

a) El utilitarismo.

En su intento por pensar la ciudad, tanto la grande como la pequeña, como «un organismo para la comunicación» buscando el sentido de una «ética de la planeación municipal», el filósofo moral anglosajón Richard M. Hare parte de una fenomenología del vivir en comunidad que le permite llegar a la conclusión relativamente simple: «Las ciudades deben adaptarse a las preferencias y el estilo de vida de las personas que viven en ellas» (Hare 1992). Cuando esto no ocurre se acentúan sus problemas: superpoblación y pobreza, contaminación ambiental, criminalidad y todo lo relacionado con el tráfico caótico y en general con las dificultades cada vez mayores de comunicación. La pregunta es si una ética concreta relacionada con estos asuntos puede ayudar a solucionar los problemas de la convivencia y recomponer el espacio público en el sentido de ser organismo cada vez más rico de comunicación ciudadana.

Hare acude a un principio puente en el que relaciona sugestivamente la moral moderna con el utilitarismo: «Si, como lo exige Kant, consideramos la humanidad como un fin y en consecuencia tomamos los fines de todos los hombres como nuestros, tendremos que procurar fomentar todos estos fines de igual forma. Esto es lo que nos inculca también el utilitarista. Es decir: si encontramos mucha gente que será afectada por nuestras acciones y que persiguen otras metas o tienen otras preferencias, tenemos que pensar para nuestras acciones, máximas que podamos aceptar como leyes universales. Estas serán precisamente aquellas, cuya aplicación a todas las situaciones en las que hipotéticamente pudiéramos encontrarnos, fuera la que más

fácilmente pudiéramos aceptar. Serán por tanto aquellas máximas que con respecto a los fines y preferencias de las personas, entre quienes una cualquiera podría ser uno de nosotros mismos, en todas aquellas situaciones en todo sentido pueden motivar a realizar lo mejor. Y esto de nuevo está en consonancia con el pensamiento utilitarista».

Se trata pues de urgir el sentido de transformador moral del utilitarismo, de la lógica medios-fín, de la satisfacción de las preferencias de las mayorías. En el caso que nos ocupa nadie duda de la coherencia del argumento: «Puesto que una ciudad (grande o pequeña) es un organismo para la comunicación y sin transporte no puede darse ninguna comunicación, éste es por tanto un problema medular para el funcionamiento correcto de una ciudad... Hay mucha gente que dice que el tráfico es una especie de enfermedad de las ciudades; pero en realidad es su vida... la solución debe ser tal que la función comunicativa que espera la gente de su ciudad sea cumplida cabalmente, sin frustrar naturalmente otras preferencias como las de poder vivir libres de contaminación, ruidos y peligros».

Naturalmente que la propuesta utilitarista, así se la relacione de manera tan habilidosa con el universalismo de la moral moderna, tiene sus condicionantes y límites. En efecto, en los procesos y problemas cotidianos, por ejemplo, para lograr aquellos medios que más fomenten la comunicación, es necesaria una política de información a la ciudadanía que vaya más allá del oportunismo y sensacionalismo de los medios; tampoco basta con crear las condiciones estructurales necesarias para la comunicación, sino que es igualmente relevante el fomento del sentido mismo de la comunicación, de su sustancia, de la calidad de sus contenidos, gracias a procesos educativos, al influjo positivo de unos medios de comunicación independientes y críticos y a la participación ciudadana. No basta pues con crear las mejores condiciones de comunicación, dado que la vida en comunidad es más rica y más compleja en sus variadas potencialidades comunicativas; es necesario avanzar en procesos de formación ciudadana que permitan a los participantes expresarse más auténticamente, vivir más realizados, encontrarse en contextos más simbólicos, culturales y políticos.

El utilitarismo entendido como necesidad de buscar las preferencias más universales podría considerarse la forma más consecuente de un uso pragmático de la razón práctica, necesario desde todo punto de



vista, pero limitado, dado que hay que relacionarlo con los otros usos de la razón: el ético y el moral.

- b) El comunitarismo.  
Momento inicial de todo proceso comunicativo es el que podríamos llamar nivel hermenéutico y comprensivo de la comunicación y del uso del lenguaje, en el cual se da la comprensión de sentido de todo tipo de expresiones, incluyendo las lingüísticas, las de los textos y monumentos, las de las tradiciones y costumbres, etc., gracias a las cuales nos podemos acercar en general a la comprensión y contextualización de las situaciones conflictivas, de las propuestas de cooperación social, etc. Este momento comprensivo es condición indispensable para el proceso subsiguiente. Se trata de un reconocimiento del otro, del derecho a la diferencia, de la perspectividad de las opiniones personales y de cada punto de vista moral. Es un momento de apertura de la comunicación a otras culturas, a otras comunidades, formas de vida y puntos de vista, para asumir el propio contexto en el cual cobra sentido cada perspectiva y opinión.

No olvidemos que toda moral tiene que comenzar por la comprensión y reconocimiento del otro. Naturalmente que comprender y reconocer al otro no nos obliga a estar de acuerdo con él. Quienes así lo temen, prefieren de entrada ignorar al otro, ahorrarse el esfuerzo de comprender su punto de vista, porque se sienten tan inseguros del propio, que más bien evitan la confrontación.

Hoy se insiste mucho en hacer fuertes las funciones contextualizadoras y comprensivas del lenguaje: primero su función expresiva, para formular eventos y referirnos a cosas, para formular sentidos de manera compleja y densa, al hacernos conscientes de algo; segundo, el lenguaje sirve para exponer algo entre interlocutores en actitud comunicativa; tercero, mediante el lenguaje determinados asuntos, nuestras inquietudes más importantes, las más relevantes desde el punto de vista humano, pueden formularse, ser tematizadas y articuladas para que nos impacten a nosotros mismos y a quienes participan en nuestro diálogo (Thiebaut en Taylor 1994, 22).

Este momento comprensivo y contextualizador del proceso comunicativo puede ser pasado a la ligera por quienes pretenden poner toda la fuerza de lo moral en el consenso o en el contrato, pero

precisamente por ello es necesario fortalecerlo, para que el momento consensual no desdibuje la fuerza de las diferencias y de la heterogeneidad, propia de los fenómenos morales y origen de los disensos, tan importantes en moral como los acuerdos mismos.

En este origen de la comunicación en la comprensión se basan las morales comunitaristas para reclamar que la comunidad, la tradición, el contexto socio-cultural son el principio puente y el transformador moral. Efectivamente, la comunidad es lugar privilegiado de encuentros y desencuentros, que exigen de las personas y de los diversos grupos descontextualizarse para poder recontextualizarse. Las tradiciones conservadas y rescatadas se convierten en la sustancia ética de la comunidad: sus costumbres, usos, posibilidades reales conforman esa identidad ciudadana que puede llegar a ser fuerza motivacional para bien y para mal. Este es el límite de todo contextualismo. La unilateralidad y reduccionismo de los comunitaristas consiste precisamente en hacer de este momento de la identidad, con base en la pertenencia a una comunidad determinada, el principio mismo y el único transformador valorativo. A su vez, el riesgo de otros tipos de argumentación puede ser ignorar o bagatelizar los argumentos comunitaristas, cuyo aporte debería ser el de contextualizar las situaciones morales y dinamizar los aspectos motivacionales de las mismas. De manera semejante a como se dice que es necesario reconocer la verdad del escepticismo para poderlo, no refutar, sino superar, podríamos decir en moral que es necesario reconocer el acierto del comunitarismo, para poder superar su unilateralidad. Nos encontramos aquí con un privilegio del uso ético de la razón práctica, el cual tampoco debe ser absolutizado como si un uso pragmático y un uso moral de la misma no fueran igualmente necesarios.

- c) El neocontractualismo.  
Como ya lo hemos advertido, la competencia comunicativa busca superar el contextualismo en aquellos casos en los cuales los conflictos o las acciones comunes exigen algún tipo de consenso. En el asunto que nos ocupa se habla pues con toda propiedad de la necesidad impostergable de un pacto urbano (Ministerio de Desarrollo Económico 1995, p. 29). Los acuerdos sobre mínimos están en la tradición del «contrato social», en la cual se apoyan las propuestas liberales contemporáneas de corte neocontractualista. Se trata de ver si para lograr una sociedad bien ordenada, en la cual puedan realizarse las personas, es posible llegar a un consenso

entrecruzado (Rawls 1996), a partir del hecho de que en la sociedad contemporánea conviven e interactúan varias concepciones englobantes del sentido de la vida, de la historia, del hombre, concepciones omnicomprendivas, tanto religiosas, como morales y filosóficas. El pluralismo razonable hace posible intentar dicho consenso en torno a principios básicos de la justicia: la igualdad de libertades y de oportunidades y la distribución equitativa de los bienes primarios. Este sería el sentido de una concepción política de la justicia (Rawls 1996).

Es cierto que la estructura subyacente al contrato social puede ser la de la comunicación. Pero la figura misma del contrato y su tradición parecen poder inspirar mejor los desarrollos del sentido ético de la política y de una concepción política de justicia y de sociedad civil. Ahora bien, en el momento que tanto la comunicación al servicio del consenso, como el contrato social mismo tiendan a abolutizarse, se corre el peligro de que en aras del consenso o de las mayorías se niegue la posibilidad del disenso y los derechos de la minorías.

d) Los derechos humanos (el neomarxismo).

Las morales materiales en las que los mínimos son los derechos humanos pueden ser reclamadas por un neomarxismo de orientación humanista. La consolidación del contrato social en torno a unos mínimos políticos puede constituirse en paradigma de orden y paz, cuando de hecho los motivos del desorden social y de la violencia pueden estar en la no realización concreta de los derechos fundamentales. Por ello mismo, las necesidades materiales, las desigualdades sociales, la pobreza absoluta, la exclusión cultural y política de poblaciones enteras y de grupos sociales debe ser agenda prioritaria, para quienes aspiran a que el contrato social, la concepción política de justicia y sus principios fundamentales sean principios reales de la sociedad y de la convivencia ciudadana. Mientras no se logre efectivamente esto, hay lugar para las diversas formas de manifestación del disenso legítimo.

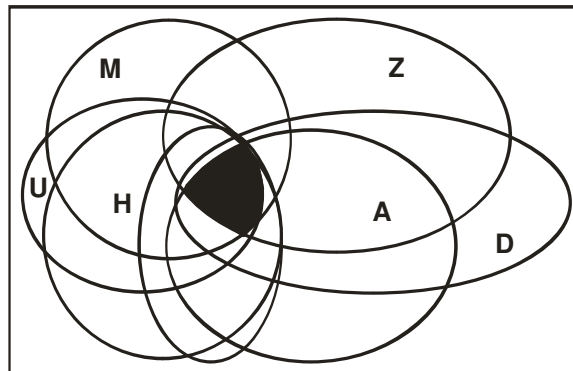
3.4. La moral comunicativa y la ética discursiva.

Se puede ahora afirmar que un elemento integrante del principio puente son las tradiciones y los contextos en los que se conforman situaciones moralmente relevantes. Esta es la verdad de un comunitarismo de estirpe republicana y conservadora. Pero también forma parte del principio puente la posibilidad del contrato social, en lo cual radica la verdad del contractualismo de herencia liberal.

Pero también los utilitaristas, quizá en sus planteamientos más pragmáticos, por ello mismo más independientes de posiciones ideológicas o políticas, reclaman ser tenidos en cuenta en este intento ‘sincretista’ de ofrecer razones y motivos para la acción correcta de los ciudadanos. Se busca ahora la relación entre estas propuestas éticas en la competencia comunicativa. Si el principio puente se cohesionan gracias a la comunicación, ésta debe partir del uso informador del lenguaje y del sentido contextualizador de la dimensión expresiva y simbólica del mismo lenguaje, para intentar dar razones y motivos, un uso de lenguaje diferente, en el cual se articula el ‘poder de la comunicación’ y la fuerza de la argumentación. Esta debe orientarse a solucionar conflictos y consolidar propuestas con base en acuerdos sobre mínimos que nos lleven por convicción a lo correcto, lo justo, lo equitativo. La competencia argumentadora no desdibuja el primer aspecto, el de la constatación de las preferencias, menos el de la complejidad de las situaciones, que desde un punto de vista moral, son comprendidas. La argumentación busca, a partir de la comprensión, llevar a acuerdos sobre mínimos con base en las mejores razones, vinieren de donde vinieren. La actividad argumentativa en moral es en sí misma normativa, lo que indica que en moral el principio comunicativo y dialogal es fundamental.

Todo lo anterior nos permite comprender la íntima relación entre *morales de máximos* (religiosas, filosóficas, ideológicas, etc.) omnicomprendivas y una *ética de mínimos*, base de la Constitución y del Estado de derecho democrático. Sólo gracias al pluralismo de los máximos es posible apostarle democráticamente a la construcción de mínimos con base en la participación ciudadana, el debate público, la educación para la democracia, etc. Los mínimos son el resultado de un consenso entrecruzado a partir del pluralismo razonable de los máximos y con base en la comunicación, el debate, la política deliberativa y la democracia participativa.

#### MORAL DE MÁXIMOS Y ÉTICA DE MÍNIMOS



Pero el diálogo y la comunicación pueden llegar a constituirse en principio puente único, absoluto y válido por sí mismo, y convertirse así en principio meramente formal, no muy distinto de la pura forma de un imperativo categórico. La condición para que la comunicación no se formalice es su vinculación con los aspectos utilitaristas y pragmáticos de las decisiones con base en intereses y preferencias, la explicitación del condicionamiento contextualizador.

del lenguaje y el reconocimiento de las diversas posibilidades de llegar a acuerdos sobre mínimos, con base en formas de expresión más ricas que las de la era lógica formal, como son, entre otras, la retórica, la negociación, los movimientos sociales, la misma desobediencia civil, etc.

La relación entre consenso y disenso debe ser pensada con especial cuidado. Absolutizar el consenso es privar a la moralidad de su dinámica, caer en nuevas formas de dogmatismo y autoritarismo. Absolutizar el sentido del disenso es darle la razón al escepticismo radical y al anarquismo ciego. La relación y la complementariedad de las dos posiciones pone en movimiento la argumentación moral. Todo consenso debe dejar necesariamente lugares de disenso y todo disenso debe significar posibilidad de buscar diferencias y nuevos caminos para aquellos acuerdos que se consideren necesarios.

Esta dialéctica entre consensos y disensos nos devuelve al principio, al mundo de la vida y a la sociedad civil, en la cual los consensos tienen su significado para solucionar conflictos y buscar posiciones compartidas, y los disensos a la vez nos indican aquellas situaciones que requieren de nuevo tratamiento, porque señalan posiciones minoritarias, actitudes respetables de quienes estiman que deben decir «no» en circunstancias en las que cierto unanimismo puede ser inclusive perjudicial para la sociedad, en las que los mismos medios de comunicación manipulan la opinión pública, al convertirse en cortesanos o en aduladores del déspota.

Precisamente la capacidad de disentir se va cualificando en la competencia crítica propia de una escuela que forma ciudadanos con base en informaciones, respeto a las preferencias de las mayorías, reconocimiento de las tradiciones, investigación seria y discusión libre de todo tipo de coacciones. La escuela culta, la que abre los diversos campos del saber, la que mantiene vivo el sentido de pertenencia social e histórica de sus actores, la que se desarrolla como pedagogía social en procesos de reflexión discursivos, forma de esta manera no sólo para el ejercicio respetuoso de la urbanidad, sino sobretodo para participar

democráticamente en la ciudad; este sentido de participación se hace presente en la misma sociedad civil como un móvil que conserva su movimiento en la interrelación comunicativa entre lo científico-técnico, lo moral-práctico-político y lo personal-estético-expresivo (Habermas 1985). Finalmente no habría que olvidar que en estas formas de argumentación se encuentra la posibilidad de explicar las diferencias entre moral, ética, política y derecho: lo moral en la dirección de aquellos mínimos que pudieran generalizarse, lo ético en la dirección de aquellos que requieren más contextualización, lo político y lo jurídico en relación con la racionalidad estratégica (Habermas 1990).

#### IV. Comunicación, ética y política: para democratizar la democracia.

El punto de partida de estas reflexiones fue mostrar la necesidad de desarmar en el proceso educativo al escepticismo valorativo y al dogmatismo normativo. Después de mostrar la posibilidad de la formación crítica y dialogal en valores, podemos ahora recoger algunas de las incidencias de dicha práctica pedagógica y de la argumentación ética en la sociedad civil, en especial con respecto a la política deliberativa y a la superación de la democracia meramente representativa.

En la modernidad el derecho, las instituciones, incluido como totalidad el Estado democrático de derecho, no pueden encontrar su legitimación ni en la teología, ni en la religión, ni en la metafísica, ni en ninguno de los metarrelatos de turno. Se busca entonces su fundamentación en un sentido deliberativo de la política y en una concepción política de la justicia que valide la legitimidad que se deposita en las diversas formas de institucionalización del poder. Dicha forma de política tiene que basarse en las estructuras de la opinión pública, la cual capta problemas globales de la sociedad y los hace conscientes en amplios sectores de la población: allí radica, en última instancia, toda esperanza normativa, la cual depende de los procesos de educación de las ciudadanas y ciudadanos y de la formación de la opinión a partir de las estructuras comunicativas de la escuela y de la sociedad civil en general, como tejido cultural y político del mundo de la vida.

Las estructuras comunicativas del mundo de la vida permiten vincular el pluralismo razonable y el consenso, como etapas de un proceso de participación política y de génesis democrática del derecho. En efecto, en

el mundo de la vida como horizonte ilimitado de contextos, nivel hermenéutico de la comunicación, donde comprender otras culturas no me obliga a identificarme con ellas, pero sí es paso necesario para consensos y disensos, se tejen las redes de la sociedad civil en el más originario sentido de lo público. El compromiso valorativo y los sentimientos morales no sólo no son obstáculo epistemológico para la razón práctica; son fuerza motivacional para la participación democrática. En este reino de la diferencia, donde en un buen sentido ‘todo da lo mismo’, antes que pluralismo razonable es necesario el reconocimiento del otro como interlocutor válido, es decir, como quien en igualdad de derechos y desde perspectivas diversas lucha, negocia, argumenta y, en una palabra, participa en favor de concepciones del bien y de la vida que logren la reciprocidad, la solidaridad y la cooperación social. En este segundo momento de la comunicación, provocado por la multiplicidad de puntos de vista del primero, se despliega en toda su riqueza la política deliberativa: ésta consigue en el mundo de la vida, que también es fuente inagotable de recursos para la validar lo ‘correcto’, el que tanto los consensos como los disensos no sólo tengan la fuerza de convicción propia del discurso, sino en el mismo acto el poder ético motivacional del acuerdo ciudadano. La democracia participativa es a la vez vida de la sociedad civil, al reconstruir la solidaridad, y procedimiento para llegar a consensos y disensos de relevancia política, jurídica y constitucional.

Se trata, pues, de una estrategia de la continuidad entre ética, política y derecho. La teoría discursiva de la política y del derecho abre desde un principio la sociedad civil y lo público a la participación democrática, en búsqueda tanto de comprensión de la complejidad de la sociedad, como de acuerdos mínimos que posibiliten el Estado social de derecho. Para ello es necesario emancipar de la moral al derecho moderno, para restablecer todo su sentido y legitimidad con base en la política; y esto depende del grado de participación que asegure la democracia de acuerdo con el principio general de toda normatividad, no sólo moral, sino también jurídica: «válidas son aquellas normas (y sólo aquellas normas) a las que todos los que puedan verse afectados por ellas pudiesen prestar su asentimiento como participantes en discursos racionales» (Habermas 1998, 172).

Con esta especie de ‘sustitución’ de la moral por la participación democrática, se logra reconstruir la complementariedad entre posiciones extremas que parecerían irreconciliables: ‘las libertades de los antiguos’ para el ejercicio de los derechos políticos de participación se consolidan como derechos humanos, ‘las libertades de los modernos’, gracias al

reconocimiento mutuo de ciudadanos libres e iguales en procura de una sociedad justa en instituciones democráticas. Esto permite articular la dialéctica entre 'autonomía pública' y 'autonomía privada', en la que se reconcilian la 'soberanía popular' y los 'derechos civiles' de las personas: las luchas por los derechos humanos sólo alcanzan su cometido con base en movimientos sociales que abren el espacio público a la participación ciudadana. En este ámbito los derechos antes que bienes son recursos y competencias, como lo son los derechos socioeconómicos. Además, desde esta concepción participativa de los derechos, el multiculturalismo deja de ser un problema para convertirse en fuente de recursos cognitivos y motivacionales que animan la lucha democrática. Se rompe entonces la discontinuidad: son ciudadanas y ciudadanos de carne y hueso, con sus necesidades de toda índole, con sus diversos dioses y demonios, los que llegan gracias a su actividad pública a posibles consensos sobre mínimos.

Pero sobre todo la democracia participativa permite articular políticamente la exigencia de democracia directa de la 'tradición republicana' con la de sólo representación del 'liberalismo'. El 'poder comunicativo' que se genera ética-políticamente en la sociedad civil, cuya caja de resonancia es la opinión pública, dinamiza la participación política, orientada por la necesidad de llegar a acuerdos en torno a los conflictos y a los asuntos relevantes para la misma sociedad; la constitución y el derecho conservan esta tarea, como lo sostiene el liberalismo político.

¿Pero qué es lo que da sentido en último término a estos procesos de cooperación social: los principios morales o los sentimientos de conveniencia, ocultos en términos prestados de la moral, la solidaridad y la reciprocidad? Quizá una fenomenología de los sentimientos morales menos pretenciosa que la del mismo filósofo, más modesta, podría mostrar que un interés de no ser instrumentalizado corresponde a un sentimiento más noble, quizá más fuerte de no instrumentalizar (objetivar, alienar) a otros, lo que haría más estable la democracia participativa, ojalá para bien de la mayoría. ¿Una mera esperanza normativa? ¿Pero nos es permitido aspirar a más que a lo que nosotros mismos podamos inculcar a nuestros descendientes en los procesos de formación? De todas formas una educación comprensiva, reflexiva y dialogal en valores, prepara mejor no sólo por sus contenidos sino sobre todo por sus procedimientos comunicativos para una sociedad civil que aspira a ir superando el autoritarismo, la intolerancia y la frivolidad, gracias a un mayor compromiso y a más pluralismo en la participación política y en las



realizaciones de una democracia, cuya eticidad signifique más justicia, más equidad y mayor solidaridad.

## Conclusión

¿Hasta dónde llega el sentido de “democracia”? El principio de la democracia es la posibilidad de que todos los comprometidos en el Estado de derecho, puedan reconocer libremente como válidas las normas que lo constituyen. Esto significa que hay un reconocimiento de la rectitud de las normas. Pero esto no siempre es posible. La democracia queda pues entre la posibilidad de acuerdos sustantivos sobre asuntos fundamentales (constitucionales) y desacuerdos sobre asuntos eventualmente también relevantes. De estos se dice que se decide democráticamente por la ‘regla de la mayoría’. Pero precisamente ésta indica que hay perdedores que no habrán sido convencidos por los mejores argumentos, sino vencidos por mayorías. Inclusive entre los ciudadanos se cree que en esto consiste la democracia: en que se opte por la decisión de la mayoría. Y esto provoca no pocas veces que la democracia y el derecho no gocen de buena fama.

Pero parece que antes de esto la democracia debe buscar una ‘acomodación mutua’, un acercamiento mutuo, una comprensión recíproca, inclusive para que se acepte la ley de la mayoría como momento de la democracia participativa. La ventaja de una concepción comunicativa como profundización y democratización de la democracia, en el sentido expuesto, es que se puede aspirar a acuerdos sustantivos mínimos, sin que el no alcanzarlos signifique la imposibilidad del acuerdo sobre la democracia misma como forma de ordenar el Estado de derecho: solución de conflictos y organización de programas para el bien común. Si esto sólo es posible con la regla de la mayoría e inclusive con la negociación y el compromiso, habría que tomar estas formas de acuerdo también como productos del proceso de democracia participativa; pero entonces hay que estar especialmente alertas a que se cumplan las formalidades que defiendan a los ciudadanos del peligro de la manipulación. La democracia es pues más que regla de la mayoría, pero ésta ayuda a fortalecerla. Esto nos lleva a analizar con más cuidado el sentido fundamental de la democracia participativa.

Entendemos por “democracia radical” la que surge desde la sociedad civil, expresa sus necesidades e intereses, genera opinión, influye, participa en las formas convencionales de hacer política y dinamiza las no convencionales. Esto explica por qué para una democracia participativa que confiera legitimidad al Estado de derecho, es absolutamente

indispensable una sociedad civil compleja y multicultural en íntima relación con un sentido vigoroso y crítico de lo público (Habermas 1998, Capítulo IX). Esto implica reconocer formas institucionales y no institucionales de hacer política y de producir derecho, todas ellas articuladas como ‘poder comunicativo’ en procesos de participación: elementos plebiscitarios en la Constitución, consultas populares, democratización de los partidos, oposición extraparlamentaria, etc.; al mismo tiempo cierta constitucionalización de los medios, para que, independientes de élites políticas o de otra clase, aseguren la libertad comunicativa de los ciudadanos para la formación de la opinión pública.

Un caso paradigmático, sobre todo desde la perspectiva nuestra, es el de la desobediencia civil: se trata de actos de violación de lo establecido (protesta ciudadana, movimientos sociales, toma de tierras, etc.) para exigir de los que gobiernan que revisen la legislación, y apelar al sentido de justicia del público. En estos casos se manifiesta la conciencia de la sociedad de su poder para presionar al Estado de suerte que solucione los conflictos de acuerdo con principios constitucionales y morales. Se tiene por tanto una concepción dinámica de la constitución como un proyecto nunca terminado y siempre dependiente del poder democrático: es un dispositivo de aprendizaje de solución concertada de aquellos conflictos que nos hemos acostumbrado inveteradamente a solucionar violentamente y de cooperación social, para abordar aquellas tareas que no pueden realizarse exitosamente sin la cooperación social. Es por tanto de competencia de la sociedad civil poder evaluar y reformar una Carta, que antes que todo es carta de navegación para vincularse a aquellos proyectos y programas que fomenten la concepción del bien de los ciudadanos.

Si se da todo el peso a la democracia participativa, no sólo para solucionar el problema de las diferencias culturales, sino sobre todo el de las desigualdades sociales y económicas, hay que desarrollar el sentido deliberativo de política, el cual implica una pedagogía de la comunicación y de la convicción, una comprensión fuerte de lo público y una concepción lo suficientemente compleja de la sociedad civil. Pero entonces es necesario que las formas no convencionales de participación no sean demonizadas, como ocurre no pocas veces, cuando el sentido de la democracia participativa no está lo suficientemente desarrollado en toda su complejidad. El derecho de asociarse y manifestarse públicamente está a veces sujeto a los excesos y suspicacias de las autoridades.

Aquí cabe también preguntar, para concluir, por los límites entre la desobediencia civil y las diversas formas de violencia. ¿En qué momento la participación pierde su sentido democrático para convertirse en puro

instrumento? La desobediencia civil y la insurrección pueden llegar a justificarse no sólo por su destino final para implantar pedagogías y soluciones democráticas, sino por su compromiso con el 'poder comunicativo' como única fuente de legitimidad de todo poder político, jurídico o estatal. Puede ser necesario violentar su restauración, pero sin renunciar a la participación democrática. En este sentido, cuando se habla de diálogos de paz, no es sólo porque con ellos se llegue a acuerdos sobre algo, es decir a una nueva Constitución, sino sobre todo porque quienes dialogan para restablecer la convivencia, se comprometen con la sustancia de la democracia y la posibilidad del derecho: lo público y la comunicación.

## REFERENCIAS

- Abraham, Tomás /Badiou, Alain /Rorty, Richard (1995). Batallas éticas. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Aranguren, José Luis (1985). Ética y política. Barcelona, Orbis.
- Arendt, Hannah (1967). Sobre la revolución. Madrid, Revista de Occidente.
- Camps, Victoria, Guariglia, Osvaldo y Salmerón, Fernando (edit.) (1992). Concepciones de la ética. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía -EIAF-, Volumen 2. Madrid, Trotta.
- Cortina, Adela (1993). Ética aplicada y democracia radical. Madrid, Tecnos.
- Cortina, Adela (1995). La ética de la sociedad civil. Madrid, Anaya.
- Cunill Grau, Nuria (1997). Repensando lo público a través de la sociedad. Nuevas formas de gestión pública y representación social. Caracas, Nueva Sociedad.
- Habermas, Jürgen (1985). Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona, Península.
- Habermas, Jürgen (1989). Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos. Madrid, Cátedra.
- Habermas, Jürgen (1990). «Acerca del uso ético, pragmático y moral de la razón práctica» en: Filosofía, no.1, Mérida, Venezuela.
- Habermas, Jürgen (1998). Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso. Madrid, Trotta.
- Habermas, Jürgen y Schwering, Markus (1994). «Entrevista con Jürgen Habermas: ‘Los filósofos también van a la plaza del mercado’» en: Humboldt, Nº 113, Bonn, Inter Naciones, pp. 32-34.

- Hare, Richard M. (1992). «What are Cities For? The Ethics of Urban Planning» en: C. C. W. Taylor (editor), *Ethics and the Environment*, Oxford, Corpus Christi College.
- Honneth, Axel (1999). “Reconocimiento y obligaciones morales” en: *Estudios Políticos*, N° 14, Medellín, Universidad de Antioquia, enero-junio, pp. 173-187.
- Hoyos Vásquez, Guillermo (1993). «Etica discursiva, derecho y democracia» en: *Análisis político*. n.20, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, septiembre a diciembre, pp. 5-19.
- Hoyos Vásquez, Guillermo (1995). *Derechos humanos, ética y moral*. Bogotá, Viva la Ciudadanía.
- Hoyos Vásquez, Guillermo (1995a). «Etica comunicativa y educación para la democracia» en: *Revista Iberoamericana de educación*, Número 7, Madrid, OEI, enero-abril, pp. 65-91.
- Hoyos Vásquez, Guillermo (1996). “Etica para ciudadanos” en: Fabio Giraldo y Fernando Viviescas (compil.), *Pensar la ciudad*, Bogotá, Tercer Mundo/CENAC/ Fedevivienda, pp. 287-309.
- Hoyos Vásquez, Guillermo (1998). “Razón pura versus razón práctica: un debate contemporáneo en la enseñanza de la filosofía” en: *Cuadernos de la OEI, Educación: currículos y didácticas I: La enseñanza de la filosofía en el nivel medio: tres marcos de referencia*, Madrid, OEI, pp. 75-112.
- Hoyos Vásquez, Guillermo (1999). “Derecho de ciudadanos y para ciudadanos” en: Alfonso Monsalve y Eduardo Domínguez (edit.), *Colombia: Democracia y Paz*, Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana, pp. 299-326.
- Hoyos Vásquez, Guillermo (2001). “Elementos para una teoría discursiva de la pedagogía a partir del pensamiento de Jürgen Habermas” en: *Varios autores, Pensadores de las ciencias humanas*, Medellín, Universidad de Antioquia, pp. 437-473.
- Marcuse, Herbert (1980). “La rebelión de los instintos vitales” en: *Ideas y Valores*, Nos. 57-58, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, abril, pp. 69-73.

- Ministerio de Desarrollo Económico (1995). Ciudades y Ciudadanía. La política urbana del Salto Social. Bogotá, Viceministerio de Vivienda, Desarrollo Urbano y Agua Potable.
- Muguerza, Javier y otros (1989). El fundamento de los derechos humanos. Madrid, Debate.
- Palacios, Marco (1999). “Agenda para la democracia y negociación con las guerrillas” en: Francisco Leal Buitrago, Los laberintos de la guerra. Utopías e incertidumbres sobre la paz. Bogotá, Tercer Mundo, pp. 59-108.
- Parsons, Talcott (1971). The system of Moderns Societies, Englewood Cliffs.
- Rawls, John (1978). Teoría de la justicia. México, FCE.
- Rawls, John (1996). Liberalismo político. México, FCE.
- Schumacher, Christian (2000). “Elementos para la construcción de una moral pública” en: La Revista de El Espectador, N° 10. Bogotá, 24 de septiembre, pp. 62-66.
- Sen, Amartya (2000). Desarrollo y libertad. Bogotá, Planeta.
- Sobrevilla, David (1987). «El programa de fundamentación de una ética discursiva de Jürgen Habermas» en: Ideas y Valores, nos. 74-75, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, agosto-diciembre, p. 99-117.
- Strawson, P. F. (1997). Libertad y resentimiento. Barcelona, Paidós.
- Taylor, Charles (1994). La ética de la autenticidad. Barcelona, Paidós.
- Tugendhat, Ernesto (1990). «El papel de la identidad en la constitución de la moralidad» en: Ideas y Valores. N° 83-84, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, pp. 3-14.
- Viviescas, Fernando y Giraldo, Fabio (comp.) (1991), Colombia: el despertar de la modernidad. Bogotá, Foro Nacional por Colombia.

Viviescas, Fernando (1995). «Arquitectura y ciudad: al filo de las redefiniciones» en: Integración, Ciencia y Tecnología. Vol. 1, N° 2, Bogotá, Colciencias, Conacyt, Conicit, pp. 99-104.

Zarone, Giuseppe (1993). Metafísica de la ciudad. Encanto utópico y desencanto metropolitano. Valencia, Universidad de Murcia y Pre-textos.





## Un desafío metodológico<sup>7</sup>

*Hugo Mondragón Ochoa*  
*Asesor Pedagógico*  
*Vicerrectoría Académica.*  
*mondragón@puj.edu.co*

A partir de algunos de los comentarios realizados por el padre Jorge Humberto Peláez, y ubicándonos en dos campos complementarios de la acción docente como son la Pedagogía, la ciencia que orienta el trabajo de formación, y la didáctica, como una teoría sobre las prácticas de la enseñanza, considero que lo planteado por el Vicerrector Académico es la inmensa necesidad de realizar un cambio del modelo didáctico con el que vienen trabajando los docentes universitarios.

Lo anterior queda muy claro cuando él hace referencia al desafío metodológico, a la necesidad de la modificación profunda de las prácticas pedagógicas y a la reorientación de las estrategias formativas, que contemplen actividades tales como cómo: trabajar el hipertexto, cómo motivar el espíritu crítico de los estudiantes, cómo realizar actividades en las que los estudiantes tengan una notable participación. Con ello, sin dudar, se está describiendo la necesidad de un cambio de modelo didáctico, para ir de uno expositivo a uno más constructivo.

En este último sentido, la experiencia en el trabajo con grupos de docentes me indica que hay que intentar primero la formación de los profesores desde nuevos paradigmas epistemológicos, por cuanto este cambio conlleva un problema muy complejo.

En un texto de un escritor español que leí hace algún tiempo y en el cual se hace referencia precisamente a la complejidad de este cambio de paradigma, se describe la experiencia realizada en una Facultad de Educación de una universidad española con un profesor de Ciencias Naturales, a quien luego del largo proceso de formación en la Facultad, de las discusiones sobre la necesidad del cambio, de haber sido monitor en clases que estaban enmarcadas en una nueva propuesta didáctica y finalizada su formación universitaria fue visitado y observado en sus propias clases, con sus alumnos regulares, y estas observaciones

---

<sup>7</sup> Este texto fue extractado del conversatorio sobre “Educación y TIC” llevado a cabo en la Pontificia Universidad Javeriana-Cali el 24 de noviembre de 2003.

mostraron que él continuaba realizando sus clases de Biología de la misma forma (tradicional) que las hacía cuando no había recibido esta formación didáctica de ruptura epistemológica.

Esta experiencia de larga duración y otra realizada por Andrés Perafán en la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, con estudiantes de posgrado en educación, nos enseñan que no es suficiente con que a los profesores y profesoras se les “hable y comente” de la necesidad de un cambio del modelo didáctico y de una variedad de temas relacionados con este cambio. Es necesario realizar acciones que estén orientadas hacia las rupturas epistemológicas personales y grupales que sustentan la realización de un nuevo modelo didáctico.

Una explicación que subyace a esta situación es que la tradición y las prácticas en las cuales fue formado el profesor, basadas en unas intuiciones pedagógicas repetitivas, tienen una gran fuerza (hoy en teoría didáctica se habla de las creencias de los profesores) en la enseñanza universitaria.

Es hacia este saber, corporizado, que no es consciente, hacia donde se debe orientar el trabajo de formación de los profesores. La suma de muchas lecturas y las amplias discusiones grupales sobre temas didácticos no garantizan por sí mismas el cambio de modelo didáctico, pues existe una postura existencial de acomodación del profesor frente a ciertos modelos que le han dado resultado y los cuales no va a cambiar por otros que a él mismo le producen una gran inestabilidad profesional y de imagen ante sus alumnos.

Me parece muy importante que el primero que debe darse cuenta de la necesidad de este cambio metodológico es el mismo profesor o profesora. Así por ejemplo, cuando se habla en los documentos curriculares sobre la necesidad de la formación crítica de los estudiantes (entendida como poner en crisis) el primero que debe tomar conciencia de su crítica situación como docente, es el mismo profesor.

Pero más allá de un problema personal e institucional hay que considerar también este cambio pedagógico en el marco más amplio de una sociedad que cada vez es más del conocimiento, teniendo en cuenta métodos y medios de acceso y construcción.

Ya antes, en el inicio del siglo XX, y con más precisión en el denominado período entre guerras (1918 – 1939), la educación mundial fue sacudida

por un conjunto de pedagogos e investigadores que constituyeron el denominado Movimiento de Escuela Activa, que se oponía a los métodos tradicionales (pasivos) que se utilizaban en las escuelas del mundo. Cuando se estudian en detalle las características de este Movimiento, sus principios y estrategias, no deja uno de asombrarse con las reformas didácticas y metodológicas que ahora se piden para la Universidad.

El fomento del trabajo cooperativo, la enseñanza centrada en proyectos, las salidas al campo, los centros de interés, los complejos de interés, la importancia de hacer de la vida escolar una vida para el presente (escuela vital), la escuela del trabajo organizada por oposición a una escuela verbalista son algunas de las muchas propuestas del Movimiento de Escuela Activa, que sorprendentemente se formulan ahora para la Universidad.

Ante la demanda por variables del presente, tales como la globalización, la internacionalización y una inserción más profunda con el sistema productivo y la búsqueda de soluciones a los graves problemas económicos y sociales de los grupos humanos más excluidos de nuestra sociedad, se encuentra Universidad en una gran encrucijada para la formación de nuestros estudiantes, quienes requieren de la utilización de Nuevas Tecnologías de la Información en la educación universitaria, mediante el desafío de un cambio de modelo didáctico universitario.



# ¿Cátedra virtual o cátedra presencial en la Universidad? Una reflexión pedagógica

*Beatriz Helena Giraldo Reyes*  
*Psicóloga – P.U.J.-Cali*  
*Directora del Programa de Especialización en Gerencia Social*  
*P.U.J.-Cali*  
*bhgiraldo@puj.edu.co*

## Introducción

La experiencia, que a continuación se presenta, recoge elementos importantes para una reflexión sobre el impacto de las nuevas tecnologías en un proceso de aprendizaje, a través de la comparación de dos metodologías: una apoyada por medios virtuales y otra bajo la categoría de clase presencial, dentro de una cátedra del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, con alumnos de II semestre de Ingeniería, I-2002

Asumiremos lo Virtual, en este caso con la utilización de nuevas tecnologías de la información, en donde medios como el correo electrónico, las listas de correo, la multimedia, los simuladores, la educación en red, entre otros, tal como lo afirma Mondragón (2001) "sirven como instrumento de acceso a la difusión de información, es decir, como herramientas para la enseñanza por parte de los profesores y de aprendizaje por parte de los estudiantes universitarios".

La clase presencial estará definida por un encuentro personal entre profesor y alumnos, en un contexto determinado mediado por una forma de comunicación directa, bajo tiempo y espacios definidos.

Es así como, el tema del impacto de las nuevas tecnologías de la información en la educación llevó a un grupo de profesores de la Pontificia Universidad Javeriana- Cali, conformado por Gustavo Sánchez, Ignacio Murgueitio y Hugo Mondragón, a enfrentarse a una experiencia altamente significativa desde el aula de clase. Se partió de la propuesta de explorar cómo un grupo de 10 estudiantes asume la opción de una cátedra

virtual, frente a otros que participaron con el método tradicional de enseñanza; la clase presencial.

La Cátedra Tecnología, Ciencia y Sociedad hace parte del ofrecimiento que desde el Departamento de Humanidades de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales se hace a los estudiantes de los diferentes Programas de la Pontificia Universidad Javeriana -Cali, cuyo objetivo principal es: “la reflexión sobre la importancia de la duda, de la crítica, del escepticismo, característicos de la ciencia, así como la comprobación experimental de las hipótesis para ser aceptadas como científicas. Se espera que el estudiante comprenda que en la base del conocimiento científico está la observación y la precisión de los datos, para la formulación de leyes empíricas y la búsqueda de explicaciones teóricas; como criterio de aceptabilidad de las hipótesis y de los modelos que de ellas se deducen”.

Este mismo objetivo se conserva en la propuesta presencial de la cátedra, haciendo especial énfasis en el desarrollo del conocimiento científico a través de los seres humanos que han hecho historia. El tema que se abordó en el semestre retomó las revoluciones Agrícola, Científica e Industrial.

## Metodología

El enfoque del proceso fue cualitativo y etnográfico, el cual tenía como objetivo buscar la reflexión desde el ámbito educativo, no sólo del proceso, sino de los actores, los cuales determinarían el curso y el alcance de la experiencia.

Se pretendió realizar un estudio comparativo entre lo presencial y lo virtual a través de la observación, el contacto directo con los estudiantes por medio de entrevistas estructuradas y diarios de campo, los cuales fueron desarrollados por estudiantes, dos en la modalidad presencial y uno en la modalidad virtual; consignando en éstos la experiencia de aprendizaje guiada por preguntas previamente establecidas.

## Resultados

A través de la observación naturalística, llevada a cabo por la observadora, se realizaba una descripción minuciosa de las actitudes, cuestionamientos y formas en que los estudiantes se iban acercando poco a poco al objetivo de cada sesión y del curso. Esta experiencia se apoyó

con las observaciones realizadas por los estudiantes elegidos de la cátedra presencial. Estos diarios estaban constituidos por frases orientadoras que iban guiando la reflexión y la observación de esta experiencia.

En la experiencia virtual, el acceso a la comunicación establecida entre el profesor, los estudiantes y el sitio virtual ofreció elementos importantes para aproximarse a la forma en que se desarrollaba esta nueva modalidad. En su fase inicial, se exploraron diferentes formas de comunicación con los estudiantes y poco a poco se fueron realizando ajustes que darían, en conclusión, una manera propia de estructurar la relación profesor-alumno.

Al iniciar la experiencia fueron múltiples las hipótesis que se construyeron. “Sería importante que los alumnos tuvieran un conocimiento básico del manejo de la tecnología, de un idioma que les facilitara el acercamiento a sitios virtuales y deberían contar con una motivación alta para vivir la experiencia”.

Posteriormente, el desarrollo del programa nos mostró que no bastó con el conocimiento por parte de los estudiantes del funcionamiento de las tecnologías de la información, ni el conocimiento de un idioma adicional en lectura. Se necesitaba generar un proceso de interacción claramente determinado por una motivación alta y significativa, contenida en esta nueva forma de acercarse a la enseñanza.

De esta manera, la experiencia virtual de la Cátedra Humanidades II se convirtió en una construcción dialógica que permitió que el maestro fuera guía del proceso de descubrimiento de un espacio virtual que le ofrecía al estudiante múltiples posibilidades de aprendizaje. El profesor se constituyó en el guía de ese viaje y los estudiantes presentaron mayores logros en cuanto al descubrimiento de nuevos conocimientos.

En ella se concibió lo virtual como un método que consiste en utilizar la realidad en la clase, traerla de forma virtual e interactiva, permitiendo al alumno hacer sus propios descubrimientos a través de un aprendizaje mediante la práctica y a partir de la escogencia de escenarios complejos.

Si retomamos las evaluaciones, los resultados arrojaron en una primera evaluación un 30% de los estudiantes ubicados con un alto desempeño, el 40% de ellos un rendimiento satisfactorio y un restante 30% bajo la categoría de mediano a insatisfactorio.

El segundo parcial mostró una mejoría considerable en el desempeño de los alumnos, lo cual sugiere una identificación mayor con el proyecto y un conocimiento más amplio de la metodología de la clase virtual.

De la experiencia presencial se pueden destacar aspectos relacionados con la interacción del profesor con sus estudiantes y las expectativas de los estudiantes. Al respecto, afirma un estudiante: “Me he sentido muy bien, en la clase hay un ambiente propicio para adquirir estos conocimientos. El profesor es en gran parte artífice del éxito de la cátedra, su desenvolvimiento y conocimiento del tema ayuda a que se cumplan los objetivos en gran medida”.

Sin embargo y a pesar de existir un reconocimiento sobre las fortalezas que conlleva una cátedra presencial, se observa como una de las dificultades el número de estudiantes y sus múltiples intereses.

Citando una de las observaciones: “los estudiantes se distribuyen de manera dispersa, su posición corporal refleja la apatía, aparecen conversaciones que distraen la atención del grupo. La falta de atención es notoria, no dirigen su mirada ni su cuerpo hacia el profesor.” Es así como la posibilidad de ese contacto cercano y continuo no es tan claro, son múltiples los distractores que obstaculizan una relación permanente entre el conocimiento, la información, el profesor y el estudiante.

Los estudiantes afirman: “Hoy empezamos hablando sobre el Sistema de Copérnico y el Sistema Helio-céntrico, nombramos al conocimiento científico como la filosofía natural, la imprenta marcó la diferencia entre el mundo anterior y el mundo moderno. Como se puede ver la información transmitida en la clase de hoy es sumamente importante y de un alto valor, aunque el profesor se haya demorado un poco explicando estos acontecimientos. Tal motivo causa una desatención en algunos de los alumnos que al final terminan desarrollando y/o pensando en actividades diferentes a las de la clase”

El profesor consciente de esta situación debió apoyarse entonces en el modelo colaborativo, el cual trasciende la problemática de adquirir información, procesarla e incorporar nuevas destrezas y conocimientos. Esta teoría relaciona la actual vida social del alumno con la vida y el trabajo futuro, donde van a ser necesarias las destrezas sociales que propone el modelo. El profesor introdujo entonces el trabajo en equipo y como producción de éste, la presentación de hechos y reflexiones sobre el



tema. Es así como delega el grupo una serie de exposiciones resultantes de un trabajo de investigación fuera del aula de clase.

A este respecto, Slavin, citado por Vega (1993), identifica diferentes perspectivas que explican los modelos de aprendizaje colaborativo, la perspectiva motivacional, donde se especifica la colaboración de que cada uno de los miembros del grupo para conseguir la realización de la tarea total, la perspectiva de cohesión social.

En ella los estudiantes desean aprender, ayudándose unos a otros, en busca del éxito del equipo, se confrontan tres perspectivas: la perspectiva cognitiva que sostiene que las interacciones entre los alumnos aumentan el rendimiento de éstos, debido a que cuando “los estudiantes trabajan en grupos cooperativos tienen que hacerlo procesando mentalmente la información antes que surja la motivación”.. La perspectiva práctica la cual aumenta las oportunidades de practicar o repetir conceptos hasta interiorizarlos; y la perspectiva de organización en el aula, que rescata el papel de docente como asesor de un proceso que se inicia con la autonomía de la tarea y el deseo de cumplir con un compromiso pactado.

El proyecto de introducir en nuestros currículos y pedagogías las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación afectarán sin duda la calidad y el desarrollo de la educación. “Cuestionamientos como ¿Qué didácticas asumir para el logro de los objetivos?¿Qué tipo de formación queremos desarrollar en nuestros alumnos y qué formación deberán tener nuestros docentes para lograr un proceso de aprendizaje significativo para ambos?” serán importantes definir cuando se establezcan los objetivos puntuales de nuestras cátedras tanto presenciales como virtuales, en donde se cuente con una herramienta tecnológica como apoyo al proceso de enseñanza.

Por último, podríamos concluir que nuestra preocupación es enfrentarnos al desafío de “aprender a aprender”, es decir, desarrollar en nuestros profesores y estudiantes la capacidad de lograr aprendizajes significativos en situaciones o circunstancias distintas.

## REFERENCIAS

- Alaya, S. (1998). Información, Saber y Ciberespacio: Un desafío para la autoformación. Brasilia: *Ribie* (CD)
- Alaya , S. 1998. Información, Saber y Ciberespacio: Un desafío para la autoformación. Brasilia: *Ribie* (CD)
- Ángel, 2002-I. Estudiante de IX semestre de la cátedra Humanidades II. Facultad de Ingeniería. Pontificia Universidad Javeriana-Cali.
- Giraldo, Beatriz Helena. 2002-I. Observadora. Docente facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Javeriana. Cali -
- Mondragón, Hugo. (2001) Artículo: *Nuevas Tecnologías en la Universidad Javeriana Cali*. UNIVIRTUAL. Pontificia Universidad Javeriana-Cali.
- Murgueitio I, Sánchez G. (2001) *Tecnología Ciencia y Sociedad*. Primera muestra de Educación Javeriana con nuevas Tecnologías de Información y Comunicación-NTIC. Pontificia Universidad Javeriana-Cali.
- Vega, Gim Yvy, Rojo Bernardo. (1999) *Educación y aprendizaje Colaborativo*. Ponencia presentada en las II Jornadas de Educación a distancia. Mercosur. Osorno. Chile.

## LAS RESPUESTAS



# Pontificia Universidad Javeriana-Cali

## La experiencia de lo Virtual en la educación presencial<sup>8</sup>

Tatiana Valencia  
Coordinadora Javevirtual  
Pontificia Universidad Javeriana Cali  
[tvalencia@puj.edu.co](mailto:tvalencia@puj.edu.co)

**Resumen.** *El presente artículo tiene como objetivo compartir las experiencias obtenidas en la Pontificia Universidad Javeriana-Cali mediante la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a los cursos presenciales, en aspectos como: fortalezas y debilidades, metodología para el diseño de cursos, resultados obtenidos en la formación de los docentes en la creación de ambientes virtuales de aprendizaje y, el desarrollo de algunos proyectos reales aplicados al proceso educativo con las TIC.*

### 1. Los retos de las TIC en la Javeriana-Cali

*“La introducción de las TIC a los procesos educativos ha producido grandes cambios en la forma de ‘ser’ y ‘hacer’ las cosas, más aún en la actual sociedad, que exige personas con capacidades y habilidades para desenvolverse en un entorno de información, ‘hacia la sociedad del aprendizaje’”* Jordi Adell.<sup>9</sup>

En los últimos años este cambio ha ido aumentando vertiginosamente, lo que nos ha llevado a reflexionar sobre las implicaciones que las Tecnologías de la Información y la Comunicación generan en la actual Sociedad del Conocimiento en tres aspectos fundamentales: a) Las necesidades sociales, económicas y culturales de las personas, b) Los replanteamientos en las organizaciones e instituciones y c) El surgimiento de las necesidades de generación de nuevos saberes pedagógicos y nuevas formas de planificación y seguimiento del aprendizaje.

---

<sup>8</sup> Ponencia de Tatiana Valencia en: e\_LES'04. Universidad de Aveiro. Portugal

<sup>9</sup> Comité de Nuevas Tecnologías y Educación Virtual: Plan Maestro para la aplicación de NTIC a procesos de enseñanza-aprendizaje. Informe Preliminar, Colombia (2000).

Es así como, la aplicación de las Tecnologías de Información y la Comunicación - TIC a la enseñanza, en la Pontificia Universidad Javeriana-Cali tiene su origen en algunas experiencias de pequeños grupos de profesores de las diversas facultades, quienes comenzaron a hacer sus aplicaciones por iniciativa propia, situando documentos en la red, organizando chats, acudiendo al apoyo del Internet, generando sus propias plataformas, reemplazando clases presenciales por trabajo asistido por computador; resaltando la permanente adecuación de la infraestructura tecnológica que ha brindado apoyo a estos esfuerzos aislados durante los últimos años.

## 2. La respuesta de la Javeriana-Cali

En el año 1999, la Vicerrectoría decide emprender un análisis bien documentado del reto de las TIC a fin de afrontarlo institucionalmente. Esa decisión comenzó a concretarse a fines del mes de enero del año 2000, cuando el Padre Joaquín Sánchez, S.J., Vicerrector, hoy Rector de la Universidad, integró el Comité de Nuevas Tecnologías y Educación Virtual, UNIVIRTUAL, con participación de personas interesadas en el tema, procedentes de las diversas facultades y de unidades de apoyo de la Universidad.

En su convocatoria señaló:

*“El aprendizaje a distancia es hoy un fenómeno universal en la educación a todos los niveles, ayudado por la disposición creciente de instrumentos tecnológicos que permiten acceder a muy diversas fuentes de conocimiento, desde cualquier lugar y en cualquier tiempo...*

*Nuestra Seccional debe, igualmente, analizar el fenómeno desde su Misión, su Visión y la Perspectiva regional. Y asumir las posiciones que correspondan a dicho análisis.*

*Por ello, después de las consultas pertinentes, los convoco para que integren un COMITÉ DE NUEVAS TECNOLOGÍAS y Universidad Virtual...”.*

### 2.1. Plan Maestro para la aplicación de las TIC a procesos de enseñanza-aprendizaje

A partir de una reunión evaluativa de las labores del Comité con el Padre Vicerrector (17 de julio de 2000) se decidió dedicar la mayor parte del tiempo y de los esfuerzos a la elaboración de un Plan Maestro que sirviera como instrumento fundamental para que la Universidad Javeriana -Cali y brindara una respuesta institucional al reto de las TIC en el proceso

enseñanza-aprendizaje, considerado desde entonces como eje de labores de este campo.

En dicho plan se consagraron los siguientes objetivos y estrategias:

#### Objetivos

- Utilizar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Universidad, sobre fundamentos epistemológicos, éticos, políticos y estéticos, y con evaluación exigente de la calidad.
- Construir una cultura de la aplicación de las TIC en la enseñanza-aprendizaje.
- Convertir a la Universidad en generadora de TIC (duras/blandas).

#### Estrategias

1. Concienciar a directivos académicos sobre la necesidad del trabajo en equipo y desarrollar esquemas pedagógicos que permitan impulsar una cultura del autoaprendizaje y de la utilización eficiente de las TIC por la comunidad universitaria.
2. Estimular, motivar e impulsar entre los profesores la utilización y desarrollo de TIC en la enseñanza-aprendizaje.
3. Potenciar la oferta de la universidad en el mercado regional de la Educación Superior, con la perspectiva de la utilización de las TIC.

Sin embargo, la labor de UNIVIRTUAL se centraba sobre todo en la búsqueda de la base conceptual, “teórica si se quiere” y organizacional al proceso, en determinar la necesidad de una entidad operativa de permanente apoyo a los profesores en el proceso concreto de utilización de las TIC en la enseñanza. Es allí donde nace JAVEVIRTUAL, un sistema de educación virtual creado para dar soporte a los proyectos y acciones en docencia, investigación y servicios, mediados por las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Un espacio para la capacitación de docentes, la producción de material educativo y la investigación en el campo de la informática educativa para el desarrollo del saber, la formación integral de los estudiantes y la prestación de un servicio a la sociedad.

#### 2.2 Javevirtual

Tiene como objetivos:

- Apoyar las actividades de docencia, investigación y servicio por medio de la creación de ambientes virtuales para la enseñanza y el aprendizaje.

- Ofrecer posibilidades para el desarrollo de proyectos relacionados con las nuevas tecnologías de información y comunicación.
- Motivar a la comunidad universitaria para que hagan uso de la tecnología con valor pedagógico.
- Ser una dependencia donde todos los actores educativos (profesores-alumnos) encuentren un espacio de discusión, investigación y presentación de propuestas hacia la conformación de una comunidad virtual, hacia la búsqueda de nuevas formas de aprendizaje.
- Capacitar a los docentes de la Universidad en el manejo de herramientas hacia una innovación en los sistemas de comunicación docente-alumno.
- Crear líneas de investigación en el área de las TIC.

A un año, la labor de JAVEVIRTUAL se ha reflejado en la Javeriana-Cali, sobre todo en:

- La formación de los docentes en el manejo de las nuevas tecnologías de la información aplicadas a la educación, haciendo énfasis en los lineamientos pedagógicos y la tecnología multimedia.
- El diseño de cursos con apoyo en TIC (cursos bimodales).
- Creación de políticas claras para la implementación de las TIC.
- Creación de una metodología para el diseño de cursos.
- Diseño y aplicación de un plan institucional de asignaturas mediadas con TIC.
- Evaluación de los procesos educativos con TIC.

Estructura Javevirtual.

- Coordinador General
- Comité Univirtual.
  - Grupo de desarrollo
    - . Coordinador Pedagógico (Pedagogo)
    - . Coordinador Tecnológico (Ingeniero de sistemas o Diseñador)
  - Personal (por proyecto y/o prácticas empresariales)
    - . Ingenieros de sistemas
    - . Diseñadores visuales o gráficos
    - . Comunicador
    - . Licenciado en música
  - Personal Administrativo (secretaria)
  - Docentes (especialistas de contenido).

A la luz del Proyecto Educativo Institucional, UNIVIRTUAL retoma la reflexión sobre las pedagogías y las didácticas frente al uso de las nuevas tecnologías. Para ello, siendo coherentes con su razón de ser, desarrolla el proyecto PEJ-TIC, bajo la coordinación de Luis Roberto Rivera que



busca, a partir de la reflexión del propio Proyecto Educativo, valorar las TIC sus usos y asimilarlas al Proyecto Educativo Institucional. (ver anexo).

JAVEVIRTUAL trabaja en la reflexión creando estrategias de aprendizaje que incluyen actividades que incitan la participación activa de toda la comunidad y fomentan el diálogo entre los actores del proceso.

Es importante resaltar el respaldo institucional que se le ha dado al proyecto, apoyo que se ha manifestado en capacitación y actualización en áreas del conocimiento relacionadas con las TIC.

### 2.3. Metodología para el diseño de cursos bimodales de la Javeriana-Cali

La siguiente metodología parte de una adaptación del modelo de diseño instruccional denominado ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación), que es utilizada para la construcción de los cursos bimodales en la Universidad; así mismo, es incluida como contenido en el diplomado de formación de docentes.

#### Fase 1. Análisis de necesidades

Esta fase comienza con la detección de aspectos importantes que condicionan el diseño de cualquier acción formativa, muchos de los cuales son determinados por el contexto y las políticas de la institución donde se desarrollará la formación.

Se identifican las siguientes áreas de análisis, partiendo de la definición del tipo de curso según el porcentaje de presencialidad y virtualidad.

#### Análisis del alumno:

Es necesario conocer las características de la población, tales como madurez, desarrollo social, nivel de escolaridad, conocimientos y motivación.

#### Recursos tecnológicos:

Análisis de la infraestructura tecnológica, tanto de la institución como del alumno.

#### Recurso Humano:

Una mirada al personal de apoyo que pueda ayudar al docente no sólo en el diseño de la acción formativa, sino en la construcción, mantenimiento y distribución del contenido.

Estas personas son: Asesor pedagógico, Diseñadores gráficos e Ingenieros y especialistas en informática; entre estos destacamos el personal encargado del mantenimiento del software y el hardware y el diseño, desarrollo y mantenimiento de los cursos.

Análisis de la formación del docente en el campo de las TIC:

Orientado al uso de la red como medio de enseñanza y aprendizaje.

- Dominio y familiarización con el manejo del computador.
- Conocimiento del modelo pedagógico con el que trabaja de la institución.
- Experiencia en el manejo de herramientas de comunicación como
- foros, correo electrónico y chat, etc.

Aspectos legales y de presupuesto:

Análisis referente a las normas y políticas institucionales sobre el derecho de autor.

En cuanto al presupuesto, análisis de los recursos económicos disponibles, así como la rentabilidad del sistema y los costos de oportunidad.

## Fase 2. Objetivos y metas de la formación

Los objetivos están relacionados con el contenido, el enfoque teórico, las características de los alumnos y los recursos tecnológicos.

Se empieza a trabajar sobre lo que el docente quiere que su estudiante aprenda y las habilidades que quiere que este desarrolle.

Definición de variables pedagógicas:

Identificación de experiencias y/o conocimientos previos que debe poseer el alumno antes de recibir la información. El profesor debe asegurarse que los alumnos tengan los aprendizajes requeridos para alcanzar los objetivos previstos; de no ser así, determinar y evaluar qué actividades les permiten poner en práctica los conocimientos que están adquiriendo en la realidad que les rodea.

## Fase 3. Diseño

Esta fase desarrolla una serie de actividades que van desde la integración del equipo de trabajo hasta las definiciones sobre la estructura y forma de presentación del curso.

La fase de diseño parte de la definición del modelo pedagógico, el docente (director de contenido) prestará la asesoría necesaria para la definición y características del contenido, así como las expectativas del material,

verificando toda la información externa y actualizada que requieran sus estudiantes. Esta etapa posibilitará el intercambio de conocimientos, procurando construir un lenguaje común entre las diversas especialidades involucradas en el desarrollo del sistema.

En esta fase se formulan: contenido, temario, dinámica de trabajo, sistema de evaluación, plan del curso, prácticas y actividades.

Contenido:

Se diseña la estructura básica del curso, módulos principales, diagrama de navegación, forma de presentación del contenido para el estudiante, ayudas de navegación (índices, mapas, glosario, referencias, etc.). La correcta y clara definición de esta sección es de gran importancia para el desarrollo del curso ya que de ella dependerá que el alumno encuentre una clara ubicación en el contexto del curso. Por otra parte, le permitirá recibir una verdadera orientación de qué es lo que se espera de él en el curso y tendrá los elementos básicos para regular su comportamiento durante el proceso de aprendizaje.

Las actividades:

Para el primer paso del diseño de las actividades se sigue lo planteado por Elena Barberá cuando afirma que: *“Lo primero que se ha de decidir es si las actividades planeadas virtualmente y planeadas presencialmente tienen una relación de exclusividad, de complementariedad o de alternancia o combinación”*. Luego se plantean las actividades individuales y/o grupales.

Teniendo en cuenta lo anterior:

- Se diseñan las diferentes formas de interacción y comunicación entre los actores del proceso, estudiante - profesor, profesor - estudiante, estudiante - estudiante, tratando de incluir la interacción cara a cara.
- Se define la participación del docente.
- Se diseñan las formas de retroalimentación.

Componente técnico:

Decisiones de carácter técnico referentes a la infraestructura computacional y herramientas de programación a ser utilizadas.

Definición de que tipo de tecnología debe utilizarse: videos, CDS, ficheros, páginas web, simuladores, bases de datos, multimedia, entre otros.

Definición de las formas de presentación de información desde el punto de vista del lenguaje gráfico.

Diseño de la evaluación:

Se escoge el tipo de evaluación a utilizar, *“A fin de garantizar que los*

*estudiantes han integrado los conocimientos que esperamos...esta evaluación puede hacerse on line u off line”, Joseph M. Duart.*

#### Fase 4. Desarrollo de prototipo

Es el punto de partida para el desarrollo posterior del material. El objetivo de trabajar con prototipos es el de posibilitar una evaluación temprana del material por parte de los especialistas y de los usuarios, con el propósito de modificar y replantear posibles aspectos de diseño no considerados. Comprende la elección y desarrollo completo de un subconjunto del material en lo relacionado con la elaboración de los contenidos textuales, visuales y sonoros, programación e integración de medios.

#### Fase 5. Evaluación del prototipo

Las condiciones de esta evaluación intentarán reproducir las circunstancias reales de su utilización y será hecha con los expertos y usuarios a los cuales se dirige.

Los principales aspectos que deben ser analizados son:

1. Procesos de comprensión (relevancia del contenido, lógica de las relaciones entre conceptos, involucramiento afectivo del usuario).
2. Instrucciones para uso del curso (claridad y facilidad de aprendizaje).
3. Utilización adecuada de recursos gráficos, animaciones e imágenes fotográficas (motivación, coherencia con los objetivos, función pedagógica).
4. Control sobre el programa (libertad de acción u orientación de acuerdo con las características del usuario).

#### Fase 6. Desarrollo e implementación

Una vez hechos los ajustes necesarios, después de la evaluación del prototipo, se procede a la etapa de implementación. En esta fase se hace uso de todo un grupo interdisciplinario de desarrollo, pues se consideran los contenidos en su totalidad.

Se desarrollan los contenidos, las guías del alumno, las actividades, la evaluación global y el calendario

#### Implementación en el ambiente de uso

Esta etapa consiste en “montar” en los ambientes propios de uso del material, los contenidos y dar las pautas para su utilización.

Tareas de esta fase:

- Instrucción en caso necesario sobre el uso del material, demostraciones.
- Selección de grupos para seguimiento de la utilización.

#### Fase 7. Evaluación formativa

Evaluación formativa:

Esta evaluación se efectúa durante todo el proceso. El objetivo es el de identificar posibles problemas para luego efectuar ajustes y correcciones.

Se evalúan aspectos como calidad en el contenido, rendimiento de los alumnos, actuación de los docentes, interacción de los grupos, desempeño de los recursos tecnológicos, entre otros.

Evaluación sumativa:

Esta se efectúa al final de la formación y sirve como base para el desarrollo de versiones posteriores.

En esta fase se elaboran los formatos de evaluación, se planean las sesiones de evaluación con los usuarios, se analizan los resultados y se rediseñan los aspectos que pueden ser modificados.

#### 2.4. Los resultados obtenidos con la formación de los docentes para la creación de ambientes virtuales de aprendizaje

Objetivo general del curso:

Capacitar a un grupo de docentes en el manejo de las nuevas tecnologías de la información aplicadas a la educación, con el propósito de generar una innovación en los sistemas de comunicación docente-alumno; haciendo énfasis en los lineamientos pedagógicos y en la tecnología multimedia en el marco de la excelencia académica y humana.

Resultados:

Los profesores desarrollaron habilidades y competencias para:

1. Identificar las diferentes aplicaciones y recursos informáticos utilizados en educación.
2. Reconocer las posibilidades didácticas de estos recursos.
3. Manejar los procedimientos visuales básicos indispensables para una comunicación efectiva en el desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje.
4. Identificar plataformas (hardware y software) para el desarrollo de ambientes virtuales.

5. Integrar tanto el conocimiento científico y las prácticas educacionales con las propuestas innovadoras que posibilita la tecnología educativa.
6. Producir materiales educativos.

## 2.5. Algunos proyectos reales del proceso educativo con TIC

### Cursos bimodales

Para la Universidad es claro que para esta primera fase sólo se diseñarán cursos con apoyo en TIC, las actividades presenciales serán complementadas con el uso de la Plataforma *Blackboard*.

En esta modalidad tenemos publicadas (en construcción) 74 asignaturas de pregrado y 22 de postgrado, (2.300 estudiantes aproximadamente).

### Proyecto aplicado de uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)

Herramienta computacional de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, basada en Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) para la asignatura de Cálculo I de la Javeriana-Cali. (ver anexo).

Se ha diseñado un sistema de apoyo, el cual busca:

- Disminuir el porcentaje de pérdida y deserción del curso.
- Potenciar un “aprendizaje significativo” en los alumnos de los temas concernientes al curso.
- Apoyar el ritmo propio de aprendizaje de cada estudiante.
- Crearles hábitos de estudio, basados en las TIC.
- Facilitar la profundización de los temas de acuerdo con el *nivel* requerido por cada estudiante.

Se espera que esta herramienta sirva al alumno para trabajar en cualquier momento y en cualquier lugar, apoyándolo con las explicaciones requeridas sobre cualquier tema, facilitando su suficiente profundización y mejorando, por ende, los conocimientos adquiridos.

### Grupo de las 10

La Universidad tiene participación con Javevirtual en el grupo G10, Entornos Virtuales.

### Objetivo general:

Desarrollar procesos de investigación-acción conjuntos en el área de aplicación de TIC en la Educación Superior, para disponer de un modelo que ayude a mejorar la calidad.

Objetivos específicos:

1. Proponer lineamientos y políticas para el uso de las TIC
2. Apoyar el proyecto sígueme de movilidad estudiantil, aprovechando el potencial de las TIC
3. Construir estrategias de socialización y divulgación de las experiencias de integración de TIC.
4. Construir metodologías para el proceso enseñanza y aprendizaje.
5. Generar espacios de aprendizaje común entre los miembros del grupo.
6. Proponer estándares de calidad y elementos de regulación para la educación virtual
7. Explorar fuentes de financiación para el desarrollo de proyectos de investigación y de producción.

### 3. Fortalezas y debilidades de la integración de la tecnología a los cursos presenciales en la Javeriana-Cali.

Estos aspectos fueron detectados durante el primer año de seguimiento, realizado a los estudiantes y profesores que utilizaron la tecnología en los cursos.

#### 3.1. Debilidades detectadas

Contacto personal:

- Al disminuir el contacto personal se aumentaba la necesidad de ofrecer un *feedback* oportuno, que implicara mayor dedicación del profesor para dar respuestas a los interrogantes y a las acciones erróneas cometidas por los estudiantes.

Limitaciones tecnológicas:

- El profesor no disponía de adecuados conocimientos para aprovechar los recursos informáticos en la educación.
- No existían unas normas claras para el estudiante y el docente en el uso de las herramientas de comunicación, tales como: foros, chat y correo electrónico; normas que orientaran y sugirieran cómo usar los recursos tecnológicos.
- Un porcentaje elevado de alumnos sin equipos de cómputo personal y sin acceso al Internet.
- Necesidad de actualización y mantenimiento constante de equipos.
- Algunas carencias de habilidades y capacidades tecnológicas de los estudiantes para la participación activa en lo planeado.

Planeación y control en la calidad:

- Falta de una contextualización inicial en el ambiente de uso del material.
- No utilización de guías didácticas que proporcionen al estudiante las pautas necesarias para realizar una actividad.
- Deficiencias en la planeación de la acción docente en cuanto a los tiempos de trabajo sobre el contenido, las actividades y los contenidos no previstos.
- Ausencia de mecanismos de cierre que concluyan las diferentes actividades, con el fin de analizar y completar el trabajo realizado.

### 3.2. Fortalezas identificadas

Trabajo en grupo:

El trabajo en grupo permite que el aprendizaje se convierta en una experiencia participativa, en donde todos los estudiantes pueden transmitir y construir conocimiento, a su vez, promueve actitudes que facilitan el hecho de con los demás, aprender de los demás y para los demás.

Dentro de las características y aspectos fundamentales de este tipo de trabajo están:

- Hacer que los estudiantes investiguen e indaguen apuntando a la solución de un problema, asumiendo una actitud crítica.
- Promover una actitud positiva ante la diversidad, reconociendo diferencias como valores, tradiciones y culturas, compartiendo experiencias con personas distantes o cercanas, que pueden realizar diferentes aportes al proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Todo esto apoyado en los recursos electrónicos como el chat, el correo electrónico y los foros de discusión que ayudan al estudiante a compartir material, resolver dudas, plantear propuestas y soluciones, etc.

Acompañamiento constante:

El acompañamiento constante del profesor se convierte en un factor que orienta, guía y sugiere caminos al estudiante hacia el aprendizaje, lo cual genera un sentimiento positivo de motivación. El sentir siempre presente al profesor en un curso semipresencial hace que el estudiante se comprometa con el proceso de aprendizaje, lo que ocasiona una mayor dedicación al trabajo y al desarrollo de actividades, que probablemente harán que el alumno adquiera más conocimientos.



Las bondades del acompañamiento constante del profesor son:

- Prever fallas en el proceso de aprendizaje, teniendo la oportunidad de efectuar ajustes y correcciones.
- Posibilitar un mayor acercamiento con los estudiantes por medio de las herramientas tecnológicas, contando con la oportunidad de contactarlos cuando se requiera.
- Llevar un proceso personalizado que analice los problemas puntuales de cada uno de los alumnos.

Evaluación y seguimiento de los estudiantes:

La plataforma tecnológica que posee la Universidad ofrece herramientas que permiten que los docentes utilicen mecanismos para evaluar y obtener resultados e informes del seguimiento y control del proceso formativo de los estudiantes.

Algunas ventajas de los mecanismos de evaluación y control:

- Seguimiento del proceso de cada estudiante con el fin de controlar su aprendizaje.
- Información sobre estadísticas de uso y facilidad de almacenamiento de datos que posibilita la identificación de problemas y el planteamiento de soluciones.

Para todo lo anterior, actualmente se implementan estrategias de evaluación permanente sobre el adecuado uso de la tecnología aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de llevar una revisión de la experiencia realizada.

Facilidad de acceso a más información:

Ante el gran volumen de información, durante este período se ha logrado que los profesores implementen en los cursos las guías de aprendizaje, con el fin de ofrecerle al estudiante unos adecuados criterios de búsqueda, que lo orienten hacia una perfecta planeación del tiempo para el desarrollo de las actividades.

- Con este método el profesor pone a disposición de los estudiantes la gran cantidad de contenidos, promoviendo la investigación; así, cada estudiante elige los materiales que se ajusten a sus características.
- El profesor al encontrar diversas fuentes de información demuestra habilidades para el diseño de actividades más creativas, que promueven el pensamiento crítico y la participación.

Internet reta a los profesores a poner en práctica mecanismos que ayuden al estudiante para la localización, la escogencia y la transmisión de la información que puede, sin duda, facilitar el aprendizaje.

## REFERENCIAS

- Duart, J. Sagra, Albert. (2000). *Aprender en la Virtualidad*. Gedisa, Barcelona
- Henaó, Octavio. Zapata, D. (2002). *La enseñanza Virtual en la Educación Superior*. Colombia
- Simonson, M. Barberá, E. (2003). *Procesos de planificación docente con soporte de TIC*. UOC
- Unigarro, Manuel Antonio (2001). *Educación Virtual: Encuentro Formativo en el Ciberespacio*. Colección HE DOC. Bucaramanga
- Williams, Meter y otros. (2003). *Modelos de diseño Instruccional*. UOC  
Comité de Nuevas Tecnologías y Educación Virtual: Plan Maestro para la aplicación de NTIC a procesos de enseñanza-aprendizaje. Informe Preliminar, Colombia (2000).

## **ANEXOS**



# Anexo 1

## Las TIC en el proceso de enseñanza de la PUJ - Cali

Introducción de TIC en la asignatura de Cálculo I de la PUJ Cali.

Diseño y aplicación de una herramienta computacional de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, basada en Tecnologías de Información y Comunicación, en la asignatura de Cálculo I de la PUJ - Cali.

*Investigadores:*

*Tatiana Valencia*

*Coordinadora Javevirtual*

*Pontificia Universidad Javeriana Cali*

[tvalencia@puj.edu.co](mailto:tvalencia@puj.edu.co)

*Nazly Esmeralda Salas / Harold Castillo Sánchez*

*Docentes Ciencias Básicas- Pontificia Universidad Javeriana-Cali*

[nazlyes@puj.edu.co](mailto:nazlyes@puj.edu.co) / [hcastillo@puj.edu.co](mailto:hcastillo@puj.edu.co)

### Antecedentes

Las altas tasas de fracaso estudiantil en los cursos iniciales de matemáticas han sido una dificultad mayúscula, no solamente en la PUJ-Cali, sino en las diferentes universidades colombianas. Se han venido afrontado desde hace varios años; en particular, La Pontificia Universidad Javeriana-Cali, ante esta situación, el Área de Matemáticas del Departamento de Ciencias Básicas ha planteado, a lo largo de la última década, modificaciones con la intención de disminuir los altos porcentajes de pérdida en los cursos iniciales de matemáticas en las carreras de la Facultad de Ingeniería.

Las modificaciones se pueden resumir de la siguiente forma: cambio en las intensidades horarias dedicadas a cada uno de los temas que hacen parte del contenido de los cursos, reducción y desplazamiento de temas, cambio en el modelo evaluativo, en los libros de texto y en los modelos instruccionales que incluyen el planteamiento de un examen diagnóstico.

El planteamiento de este examen diagnóstico y los resultados mostrados por los estudiantes evidenciaron deficiencias en ciertas temáticas y en

ciertas habilidades y destrezas, generando las siguientes acciones a fin de subsanarlas:

- Replanteamiento de la metodología de clase; se propuso que debía girar alrededor de guías de estudio.
- Discusiones docentes de carácter metodológico, pretendiendo definir criterios generales para abordar las temáticas.
- Discusiones docentes sobre los resultados del examen diagnóstico: orientadas a un “mejoramiento” de las deficiencias detectadas.
- Búsqueda de correlaciones entre los resultados de este examen con los resultados de cada uno de los exámenes parciales.
- La incorporación de la tecnología como un elemento importante en la enseñanza y en el aprendizaje de la matemática.
- Cuestionamiento sobre la evaluación universitaria; análisis de su carácter sumativo frente a su carácter como proceso.

Actualmente se ha vuelto a replantear la metodología de clase. Lo que antes giraba en torno de guías de estudio, ahora se hace mediante ejercicios previos y posteriores, además, existe un programa que circula por internet donde se especifican los temas, el día en el cual se abordará, los ejercicios que el estudiante debe realizar antes y después de trabajar el tema en clase. Igualmente, se ha conformado, en el interior del Área de Matemáticas, un grupo de trabajo sobre evaluación y un comité de evaluación de Cálculo I, el cual es el encargado de elaborar todos los instrumentos que se utilizaran para evaluar a los alumnos de este curso.

## Problema e hipótesis

A pesar de todas estos cambios, los fracasos de los estudiantes siguen siendo altos; por eso, la reflexión de los profesores del grupo de trabajo sobre evaluación se centro sobre los elementos comunes que se mantenían a pesar de los cambios, llegando a una primera conclusión: Los modelos instruccionales para la enseñanza de las matemáticas han homogenizado a los estudiantes; no han tenido en cuenta sus ritmos de aprendizaje ni sus obstáculos ni su formación matemática.

Esta conclusión generó el siguiente interrogante: *¿Cómo plantear un modelo instruccional para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas que permita reducir las altas tasas de fracaso estudiantil sin disminuir la calidad del aprendizaje de las matemáticas y, además, tenga en cuenta la formación matemática de los estudiantes, sus ritmos de aprendizaje y sus obstáculos en el aprendizaje de los temas matemáticos?*

Con los avances realizados en las investigaciones en la Educación Matemática sobre su enseñanza y su aprendizaje y aprovechando los avances en las tecnologías de información y comunicación, en cuanto al nivel y facilidad de acceso, interactividad y manejo de gran volumen de información, se plantearon las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: En la enseñanza de los temas matemáticos de Cálculo I, de la Pontificia Universidad Javeriana-Cali, es posible plantear situaciones problemas graduadas y niveles en la formación matemática de los estudiantes, de tal forma que a cada situación problema graduada, le corresponda un nivel en la formación matemática y viceversa.

Hipótesis 2: Las tecnologías de información y comunicación, en particular los ambientes virtuales de aprendizaje, permiten diseñar un modelo instruccional con base en una herramienta computacional, que tenga en cuenta los niveles en la formación matemática de los estudiantes, sus ritmos de aprendizaje, sus obstáculos en el aprendizaje y el tiempo oficial propuesto por la institución para abordar los temas.

## Objetivos

Como objetivo general para el presente proyecto, se planteó: Diseñar y valorar un modelo instruccional que tuviera como base *la formación matemática de los estudiantes*, un *análisis de los temas* pertenecientes a la asignatura de Cálculo I de la Facultad de Ingeniería de la Pontificia Universidad Javeriana. Cali y una herramienta computacional basándose en tecnologías de información y comunicación.

Para el logro del objetivo general se expusieron los siguientes objetivos específicos:

- Diseñar y aplicar cuestionarios en donde se identifiquen los niveles de formación matemática de los estudiantes en los siguientes temas: Números Reales, Expresiones Algebraicas, Funciones, Polinomios y Funciones Polinómicas, Función Exponencial y Logarítmica y, Trigonometría analítica y Funciones Trigonométricas, como parte de la herramienta computacional.
- Diseñar una herramienta computacional en ambientes interactivos en donde el estudiante pueda identificar el nivel en el que se encuentra en cada tema y pueda, así, evolucionar en su nivel de acuerdo con su ritmo de aprendizaje, sin descuidar las exigencias institucionales en cuanto al tiempo en el que debe haber estudiado los temas.

- Aplicar y valorar la herramienta computacional como herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

## Metodología

El proyecto se ha dividido en cinco fases:

Fase 1. Diseño y aplicación de cuestionarios.

Esta fase incluye los siguientes estudios: el matemático, el de las matemáticas en otras ramas de la matemáticas y en otras disciplinas, el cognitivo, el histórico – epistemológico y el didáctico; los cuales son la base para diseñar los cuestionarios de cada tema de acuerdo con una jerarquía temática y con una jerarquía que brinda niveles en el discurso matemático, en correlación con los niveles en la formación matemática de los estudiantes. La aplicación de estos cuestionarios se hará a la totalidad de los estudiantes que están afrontando el curso de Cálculo I.

Fase 2. Caracterización de Respuestas, y propuesta de examen diagnóstico para cada aplicación.

En esta etapa se caracterizarán todas las respuestas y las justificaciones a las respuestas dadas por los estudiantes a los diferentes ítems, agrupándose de acuerdo con las respuestas y justificaciones dadas; también se elaborará un examen diagnóstico en forma de test, en donde cada pregunta se elige con base en el porcentaje de respuestas correctas e incorrectas de los estudiantes en cada nivel, y las opciones de respuesta de cada pregunta, teniendo en cuenta las respuestas reales, ciertas o no, dadas por los estudiantes.

Fase 3. Diseño de la herramienta computacional.

Esta fase contiene dos etapas: en la primera, de acuerdo a los requerimientos del sistema se escogerán los lenguajes de programación y se diseñará la base de datos que almacenará las preguntas y respuestas de los estudiantes a cada uno de los ítems, caracterizadas y agrupadas por temas.

En la segunda, se llevará a cabo el diseño, programación y aplicación del examen diagnóstico; así como el diseño y programación de las aplicaciones: expresiones algebraicas, funciones, polinomios y funciones



polinómicas, Función Exponencial y Logarítmica y Trigonometría y Funciones Trigonométricas.

Tanto para el examen diagnóstico como para cada aplicación se realizarán, de forma particular pruebas unitarias y del sistema; posteriormente se integrarán los módulos y se volverán a realizar las pruebas respectivas. El examen diagnóstico, cada aplicación y la integración de los módulos tendrán su estudio piloto, donde se analizarán los resultados y se modificarán, si es necesario, ciertos elementos de cada una de las partes que conformarán la aplicación.

Fase 4. Estudio comparativo.

Aquí se aplicará la herramienta computacional a un curso de Calculo I, se comparará con un curso normal y se valorará la herramienta computacional como un medio de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje; esta valoración se hará con base en dos aspectos: uno técnico y otro académico; por último, se analizarán los resultados del estudio comparativo y se plantearán, si las hay, modificaciones finales a la aplicación.

Fase 5. Análisis de resultados y conclusiones.

Se publicará un documento, en donde se presenten todos los elementos teóricos y técnicos utilizados para la elaboración de la aplicación, se describa la metodología utilizada, se den los resultados y las conclusiones finales de cada una de las primeras cuatro fases del proyecto y de éste en su totalidad.

### Momento actual del proyecto

Actualmente se está realizando la prueba piloto de la aplicación de Números Reales y se han diseñado y aplicado los cuestionarios que harán parte de la aplicación de Expresiones Algebraicas.

## REFERENCIAS

- Biggs, J. B. y Collis, K. F. (1982): Evaluating the Quality of learning: The SOLO. New York: Academy Press.
- Freudenthal, H. (1983) Didactical Phenomenology of Mathematical Structures, Reidel, Dordrecht.
- Tall, D. (1992): The transition to Advanced Mathematical Thinking: Funcions, Limits, Infinity, and Proff. Hanbook of Research on math. Teaching and Learning (NCTM).

## Anexo 2

### Proyecto PEJ-TIC

Las tecnologías de la información y la comunicación y las directrices propuestas en el proyecto educativo en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali

Con el propósito de hacer una reflexión del fenómeno de la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con los procesos educativos, el comité Univirtual liderado por Luis Roberto Rivera, ha propuesto una investigación en torno a las características y a la utilización que se hace de las diferentes tecnologías que se han ido introduciendo como mediadoras en la educación.

Con esta investigación se busca proponer lineamientos que permitan introducir las TIC en el proceso docente propio de esta Universidad, de manera que asegure una articulación entre ambos. Para esto, se propuso un trabajo en dos fases.

Fase 1. Fueron identificados los elementos necesarios de la docencia que se determina a partir del Proyecto Educativo. La docencia, como una de las funciones universitarias, se considera un medio para alcanzar el fin general de la Universidad. A su vez, tiene la finalidad que le es propia, para la cual dispone de otros medios. Por lo tanto, se propone, por metodología, que los elementos necesarios que se encontraran se presentaran en varios niveles.

Por una parte se debió tener claridad en el sentido de la finalidad de la Institución hacia la cual se dirige la docencia, y en este primer nivel se identificaron elementos que configuran lo esencial de esta finalidad. Estos elementos son considerados como necesarios. Cabe indicar que esta finalidad está marcada por el carácter universitario y católico de la Universidad.

Por otro lado, la docencia en cuanto proceso universitario, tiene su propia finalidad y, en ella, deben descubrirse nuevos elementos de carácter esencial. Esta finalidad debe estar, por supuesto, en concordancia con la finalidad institucional.

Finalmente, el de los medios pedagógicos, el de los modos de proceder, es decir el de la didáctica. En éste, se descubren algunos elementos que se proponen en el Proyecto Educativo para lograr los fines pretendidos. En este caso, la necesidad de los elementos se juzgará por su eficacia para alcanzar los fines y en su coherencia con los elementos necesarios de los niveles anteriores.

Los datos utilizados para fundamentar las intelecciones y conclusiones del trabajo provienen de tres fuentes diferentes. De un lado fuentes documentales, entre las que está, por supuesto, el Proyecto Educativo de la Institución, como documento oficial que define la función de docencia en la Universidad. En este mismo grupo se incluyen diferentes textos pertinentes para la Javeriana, que aportan en la construcción del sentido de los lineamientos del Proyecto Educativo. Estos textos se relacionan en la bibliografía. Adicionalmente, se realizaron entrevistas a las personas que tuvieron la responsabilidad de las fases finales de la redacción del documento Proyecto Educativo, el Padre Jorge Humberto Peláez, S.J., el Padre Gustavo Baena, S.J., el padre Antonio José Sarmiento, S.J. y el doctor Carlos Julio Cuartas, y a expertos en diversos temas pertinentes con la investigación como el Padre Alberto Parra y el Doctor Guillermo Hoyos. Finalmente, las discusiones que se realizaron en el comité Univirtual en diferentes reuniones en el segundo semestre del año 2003 constituyen una ulterior fuente de datos para el trabajo, en especial el conversatorio sobre formación en valores que se realizó en el 2003 en la Universidad.

Fase 2. Ha sido la de articular los elementos necesarios de la docencia en la Universidad Javeriana con la descripción de la manera cómo se utilizan en la actualidad las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en los procesos educativos.

Esta fase está en construcción y discusión. Se busca que los resultados estén a disponibilidad de la Comunidad Universitaria en nuestro próximo número.

## REFERENCIAS

Fuentes primarias y secundarias de datos

Proyecto Educativo. Pontificia Universidad Javeriana.<URL:  
[http://www.puj.edu.co/institucional/documentos/proyecto\\_educativo.shtml](http://www.puj.edu.co/institucional/documentos/proyecto_educativo.shtml)  
>

Estatutos. Pontificia Universidad Javeriana.. <URL:  
<http://www.javeriana.edu.co/puj/acerca/estatutos.htm>>

Misión. Pontificia Universidad Javeriana <URL:  
<http://www.javeriana.edu.co/puj/acerca/mision.html> >

Entrevistas realizadas a Gustavo Baena S.J., Antonio José Sarmiento, S.J. y Carlos Julio Cuartas.

Baena, Gustavo, S.J. (1998). *La antropología subyacente en la Universidad Jesuítica*. En Orientaciones Universitarias No. 21.

Baena, Gustavo, S.J. (2001). Et. al. *Tres Palabras Sobre Formación*. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana.

Borrero, Alfonso, S.J. (1995). *¿Y, el maestro universitario?*. Orientaciones Universitarias No. 13.

Hoyos, Guillermo. (2000). *El ethos de la universidad*. Revista Entornos. No. 12.

Hoyos, Guillermo. (1996). *Ética y sentimientos morales. en Colombia*, Ciencia y Tecnología. Vol. 14. No. 4.

Hoyos, Guillermo. (1994). *Ética y cultura científica*. Revista Universidad de San Buenaventura. No. 2.

Kolvenbach, Peter Hans, S.J. (1989). *Interrogantes a la universidad*. Orientaciones Universitarias No. 2.

Kolvenbach, Peter Hans, S.J. (1989). *Misión de la universidad Jesuita*. Orientaciones Universitarias No. 2.

Kolvenbach, Peter Hans, S.J. (1990). *La universidad espacio para la unidad de las ciencias*. Orientaciones Universitarias No. 4.

Kolvenbach, Peter Hans, S.J. (1985). *La universidad jesuítica hoy*. Frascati. Italia

- Kolvenbach, Peter Hans, S.J. (1990). *Excelencia Académica en el ámbito de la Excelencia Humana*. En Orientaciones Universitarias No. 4.
- Kolvenbach, Peter Hans, S.J. (1991). *Educación y valores: universidad Iberoamericana*. Orientaciones Universitarias No. 8.
- Lonergan, Bernard. (1988). *Método en Teología*. Sígueme. Salamanca.
- OEI: (1998). Organización de Estados Iberoamericanos (Editor). *Educación, valores y democracia*. España. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura,
- Peláez, Jorge H. (2002) *Diálogos Informales sobre ética y valores*. Ceja, Bogotá. ¿Acaso la ética pasó de moda en Colombia?
- Peláez, Jorge H. (2002) *Diálogos Informales sobre ética y valores*. Ceja, Bogotá. Los profesores y la formación en valores
- Peláez, Jorge H. (2002) *Diálogos Informales sobre ética y valores*. Ceja, Bogotá. ¿Qué significa educar para la autonomía moral?
- Rahner, Karl. (1998). *Curso Fundamental de la fe*. Herder. España
- Remolina, Gerardo, S.J. (1995). *La idea de universidad y el profesor-maestro universitario*. Orientaciones Universitarias No. 13.
- Remolina, Gerardo, S.J. (1998). *Reflexiones sobre la Formación Integral*. Orientaciones Universitarias No. 19.
- Vasco, Carlos Eduardo. (1995). *El profesor universitario, ¿Maestro? Coloquio del día del maestro*. Orientaciones Universitarias No. 13.

#### Fuentes complementarias

- Reglamento del Profesorado. Pontificia Universidad Javeriana. <URL: <http://www.puj.edu.co/vice/academica/reglamento.shtml>>
- Manual del estudiante. Pontificia Universidad Javeriana. <URL: <http://www.puj.edu.co/estudiantes/manual.shtml>>
- Decretos 17, 13 y 16 de la Congregación General 34 de la Compañía de Jesús. (1996). Orientaciones Universitarias No. 14.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2002). *Criterios y Procedimientos para el Registro Calificado de Programas Académicos de Ingeniería*. Bogotá

- Arango, Gerardo. S.J. (1995). *Intervención del Padre Rector de la Pontificia Universidad Javeriana, en el Coloquio El profesor universitario, ¿Maestro?*. Orientaciones Universitarias No. 13.
- Bara, Francisco Esteban; Buscarais María Rosa y Martínez, Miguel. La universidad como espacio de aprendizaje ético. <URL: <http://www.oei.es/valores.htm>>
- Bernal, Jairo, S.J. (1995). *Palabras inaugurales del Vicerrector Académico de la Pontificia Universidad Javeriana, en el Coloquio El profesor universitario, ¿Maestro?*. Orientaciones Universitarias No. 13.
- Borrero, Alfonso, S.J. (1993). *El Maestro*. Orientaciones Universitarias No. 9.
- Falise, Michel. (1993). *La universidad católica: un proyecto para los profesores*. Orientaciones Universitarias No. 9.
- Gutiérrez, Alberto, S.J. (1995). *El profesor universitario, ¿Maestro?*. Orientaciones Universitarias No. 13.
- León, Rosario. (2003). *La formación de valores a través de la educación a distancia*. Orientaciones Universitarias No. 34.
- Remolina, Gerardo, S.J. (2000). *Sabiduría, autoridad y libertad del maestro*. Orientaciones Universitarias No. 27.
- Robledo, Juan Manuel. (1998). *Perfil del profesor de la Universidad Iberoamericana*. Orientaciones Universitarias No. 19.
- Savater, Fernando. (1998). *El aprendizaje Humano*. Orientaciones Universitarias No. 19.
- Severino, Theodoro. (2001). *Pedagogía universitaria y formación integral*. Orientaciones Universitarias No. 29.
- Takahashi, Alonso. (1993). *El Maestro y su Oficio*. Orientaciones Universitarias No. 9.
- Zapata, Vladimir. (2003). *Pedagogía y ética*. Orientaciones Universitarias No. 34.