

**LA EMERGENCIA DEL HOMBRE EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN  
COLOMBIA: segunda mitad del siglo XX**

**FRANCISCO ANTONIO ARIAS MURILLO**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES- CINDE  
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD**

**Entidades Cooperantes:**

**Universidad de Caldas, Universidad Autónoma de Manizales, Unicef, Universidad  
Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad Central, Universidad  
Nacional de Colombia, Universidad Distrital, Pontificia Universidad Javeriana**

**MANIZALES**

**2010**

**1**

**LA EMERGENCIA DEL HOMBRE EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN  
COLOMBIA: segunda mitad del siglo XX**

**FRANCISCO ANTONIO ARIAS MURILLO**

**Director:**

**Dr. Alberto Martínez Boom**

**Tesis de grado para optar al título de  
Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES- CINDE  
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD**

**Entidades Cooperantes:**

**Universidad de Caldas, Universidad Autónoma de Manizales, Unicef, Universidad  
Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad Central, Universidad  
Nacional de Colombia, Universidad Distrital, Pontificia Universidad Javeriana**

**MANIZALES**

**2010**

**Nota de Aceptación**

---

---

---

---

Firma presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

Manizales, Julio de 2010

*Dedico este trabajo mi padre y mi madre,  
de quienes aprendí que la educación es una herencia que  
merecemos sólo cuando la construimos y luchamos, con la propia voz,  
con orgullo y dignidad innegociables.*

*A mis amigas y amigos,  
aquellos que han sabido apoyar y comprender  
mi arduo trabajo.*

*Expreso mi agradecimiento  
a la Universidad de Manizales-CINDE por haberme acogido;  
a la Universidad Santo Tomás y mis colegas por su apoyo irrestricto;  
hago extensivo este agradecimiento a mis maestros, especialmente a Alberto,  
por su acompañamiento en la finalización de esta aventura.*

## CONTENIDO

RESUMEN .....	8
INTRODUCCIÓN .....	9
1.1 Esbozo de un problema.....	9
1.2 A manera de apuesta.....	21
1.3 Pertinencia temática de este estudio .....	25
1.4 Perspectiva teórica y metodológica .....	33
1.4.1 Nivel teórico .....	33
1.4.2 Nivel metodológico.....	40
2. REFERENCIACIÓN TEÓRICA: EXTRAÑAMIENTO DEL HOMBRE EN ALGUNOS DISCURSOS DE LA MODERNIDAD.....	48
2.1 El pensamiento de Emmanuel Kant respecto del hombre.....	50
2.2 Sobre el hombre en Federico Hegel .....	61
2.3 El hombre en Arthur Schopenhauer .....	69
2.4 El hombre en Federico Nietzsche.....	77
2.5 El hombre en Martín Heidegger.....	86
2.6 El hombre en la Antropología .....	90
2.7 El hombre apropiado y comunicado por el Psicoanálisis y la Psicología.....	98
2.8 El hombre en la Economía y la Sociología .....	112
2.9 Saber sobre el hombre en la Educación .....	125
2.10 ¿Hacia una reconstrucción del saber sobre el hombre? .....	133
3. SABER SOBRE EL HOMBRE EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS: UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS.....	136
3.1 Perspectiva filosófica de los programas de formación de maestros .....	145

3.1.1 Saber sobre el hombre en el componente filosófico .....	164
3.2.2 ¿Qué forma maestro constituir? .....	311
4. HACIA UNA GENEALOGÍA DEL HOMBRE EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS EN COLOMBIA .....	358
4.1 Fuerzas que posibilitan la presencia del hombre en los programas de formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX .....	364
4.2 Planes de Desarrollo y Políticas que prescriben la formación de maestros en Colombia (Leyes, Decretos y Resoluciones): perspectivas de desarrollo y realización del hombre en la educación.....	384
4.3 Discursos que median y orientan la formación de maestros en Colombia.....	408
5. A MODO DE CONCLUSIONES.....	418
REFERENCIAS .....	426

## RESUMEN

Esta investigación es resultado del interés del autor por profundizar sobre la realidad humana y su conformación, para lo cual se estudia la forma hombre emergente en los programas de formación de maestros en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX. Toma como referente algunos de los discursos que lo apropiaron en su saber y le dieron forma, hasta hacer de él un factor identificante de la modernidad. El saber filosófico, antropológico, psicoanalítico, psicológico, económico, sociológico y educativo son aquí los *a priori*, esto es, aquellos discursos que de una u otra manera lo viabilizaron, aprehendieron y constituyeron como parte de su dominio disciplinar.

Como herramienta metodológica asumió la Arqueología, particularmente aplicada a los textos que recogen los discursos *a priori* mencionados y a los documentos que muestran el proceso formativo de maestros que se produce y evidencia en la Universidad Santo Tomás. Este proceder arrojó, como resultado, dos grandes archivos que sirvieron de base para describir algunas prácticas y saberes locales con los que se ha dado forma al hombre, circunscrito en sus programas.

Con el uso de la Genealogía como herramienta, procura descubrir y analizar las variadas fuerzas históricas que, a modo de acontecimiento, hicieron posible que se produjera esta forma hombre, la que hace su aparición y se instala en los programas de formación de maestros en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX. Responde al intento de historiar el presente, manifiesto en la formación de maestros, como evidencia de la realidad que contribuye a producir la educación, lo que, a su vez, se constituye en fuente para repensarnos y volver a pensar las condiciones de un futuro posible.

**Palabras clave:** Forma hombre, formación de maestros, discursos *a priori*, dominio disciplinar, Arqueología, Genealogía, fuerzas históricas, acontecimiento, educación, futuro posible.

## INTRODUCCIÓN

### 1.1 Esbozo de un problema

El hombre y su formación son temas estrechamente vinculados al campo intelectual y práctico de la educación; los discursos que los han viabilizado en diferentes momentos de la historia de Occidente así lo muestran y las prácticas educativas y pedagógicas que pueden hacer visible esta relación son aquí el punto a ser tratado. La integración de los variados saberes que implica esta relación es hoy una de las características con las que se produce el discurso educativo y se abordan sus problemas: objetivos, metas, competencias, calidad, niveles, cobertura, costos, etc.; se le vincula con asuntos como pertinencia, utilidad y fines, como se puede ver a través de los programas con los que se educa y forma a los integrantes de la sociedad, según las exigencias de funcionalidad para el desarrollo en el nuevo orden mundial, caracterizado por la globalización.

Este panorama produce las condiciones que se fijan desde las agencias educativas – auspiciadas o reconocidas por el Estado- como características o competencias que han de tener los enseñantes como agentes propiciadores del acto educativo; con ellas se construyen las categorías e indicadores con los que se mide la idoneidad de los maestros dentro del sistema educativo y se realiza la estimativa de su eficiencia y eficacia como formadores<sup>1</sup>, dentro del Nuevo Mundo que se presenta y que exige nuevas estrategias para entrar y estar a tono con él.

A la luz de los diagnósticos más recientes sobre idoneidad profesional de los maestros se esgrime como evidencia que el problema se relaciona con la ausencia o falencia en la formación pedagógica de los profesores que enseñan las ciencias y los diversos saberes disciplinares en el sistema educativo, incluido el nivel superior (Díaz,

---

<sup>1</sup> Cf. El diagnóstico que realiza Díaz, (2000). Su informe deja claro que la vieja discusión sigue siendo vigente para entender el papel del maestro dentro de la sociedad global y mundializada.

2000. pp. 11-17; además, ICFES, 1970); de éstos se desprende la reforma de las entidades gubernamentales encargadas de fijar las directrices en torno a la formación docente para promover la emisión de políticas, menos indicativas y más prescriptivas, que regulen y controlen el desempeño de esta función, pues de no llevarse a cabo este cambio se torna muy difícil adecuar el sistema para que responda a los intereses gubernamentales de modernización del Estado según el mencionado orden global.

El avance que significa y supone la función que hoy vienen asumiendo los organismos encargados de este hecho en la perspectiva de la reforma educativa en Colombia –el sistema legislativo como formulador de la ley, el gobierno como su ejecutor y el Ministerio de Educación Nacional como su gestor-, continúa a ensombrecer al hombre, a velarlo, invisibilizarlo u ocultarlo, como si se confirmara el anuncio de Foucault, parado en el pensamiento de Nietzsche, respecto a la proximidad de su desaparición (Foucault, 2003. pp. 373-375).

El hombre ha sido problema para la reflexión y producción filosófica moderna; aquél es un *fenómeno* que hay que aprender y aprehender; como realidad delimitada, desde la modernidad misma hacen su aparición *algunas formas* hombre que es posible reconocer en su procura por aclarar –u ocultar- su lugar en cuanto que sujeto-objeto respecto del conocimiento de la realidad y *su realidad* (Foucault, 2003. pp. 334-375). Bajo esta perspectiva cabe la convicción de Schopenhauer (2003):

Aquello que conoce todo y que no es conocido por nadie es el sujeto. Por tanto, él es el portador del mundo, la condición universal, siempre presupuesta, de todo lo que se manifiesta, de todo objeto; porque sólo para el sujeto está lo que siempre existe. Cada uno se encuentra a sí mismo como este sujeto, sin embargo, sólo en tanto que conoce, no en tanto que es objeto del conocimiento. Pero objeto es ya su cuerpo, al cual por eso nosotros, desde este punto de vista, llamamos representación. (p. IX)

El descubrimiento de las formas hombre que *aparecen* o *emergen*, fundadas en los presupuestos que de éste se fueron elaborando en la modernidad occidental, en programas de formación de maestros en Colombia, durante la segunda mitad del Siglo XX, se constituye en eje articulador de esta investigación particular, localizada en la Universidad Santo Tomás. Parte de diversas fuentes que se preguntan sobre el hombre en su condición, constitución, ser y existencia; abordarlo *desde el afuera* permite entender que para Schopenhauer (2003) el hombre sea un insensato, única criatura que debe ser educada, pues en la educación del género humano está el remedio a la insensatez característica del hombre (cf., p. XII).

El hombre, en cuanto que sujeto de la racionalidad moderna, se propuso como el *en sí* por el cual y en el cual el mundo existe. Por él y para él tiene sentido el mundo. El que el mundo sea voluntad, en cuanto *propiedad creadora* del sujeto, es la condición de su existencia, su objetivación y concreción histórica, su representación. Esta voluntad constituyente somete a la realidad a un *telos* en cuyo cumplimiento está la posibilidad de devenir otra, mudar, cambiar; sin embargo, ha de continuar a ser siempre *lo mismo*.

El hombre es parte del mundo; como voluntad objetivada<sup>2</sup>, objeto de conocimiento. Para conocer-se, saber-se es necesario tomar distancia, *aparecer-se como problema*; para su aprehensión y dominio hubo de representar-se como espíritu trascendentalizado: *sujeto*. *Ser sujeto* es estar afuera, pues sólo desde el afuera se consigue objetivar y constituir, crear el mundo. Entra el hombre, en cuanto que problema, al dominio del sujeto, queda atrapado, ensombrecido y cada vez más será, para sí, un extraño (como se puede ver en el capítulo 2 de este trabajo de investigación). Si conocer es saber y el saber conlleva una práctica que propicia discursos con los que se conforma una disciplina, ésta se constituye en un dominio particular, una mecánica que ya no hay que

---

<sup>2</sup> En este sentido podría entenderse lo que plantea Schopenhauer, (2003, p. 21) cuando afirma que: “Todo lo que constituye parte del mundo tiene forzosamente y por condición un sujeto y no existe más que por el sujeto”; se complementa con la idea kantiana que afirma al sujeto como “Yo es otro” y con la proposición aristotélica de los *accidentes como posibilidad en los constitutivos del ser*, esto es, en sus formas de aparición.

pensar por fuera sino por dentro; saber sobre el hombre es tener sobre él dominio, inscribirlo en un régimen de verdad en el que es posible regularlo, normalizarlo, disciplinarlo, hacerlo ser lo mismo y, por este medio, someterlo a olvido. Todo problema tiene solución; un problema que se soluciona se olvida. Dice Nietzsche (1949. pp. 85-170) que olvidar es condición para poder vivir. Cuanto más se objete al hombre, entre más se le aprende y aprehende, entre más se le asume en condición de problema, más propicios son los medios para que éste desaparezca.

Los estudios sobre el hombre son evidencia de la primacía del sujeto; se le somete al dominio de la ciencia y a sus métodos, se busca dar razón de él (en su existir) para determinar sus fines, fijar su *telos*; se le necesita conocer para someterlo a olvido, hacerlo desaparecer, *liberarse* de la pena que causa su ser paradójico, del “dolor” que produce su incertidumbre, la zozobra que genera su indeterminación; los estudios sobre el hombre muestran cómo alienarlo, someterlo y amarrarlo a la historia, a lo eventual, lo discontinuo, lo cambiante, hasta enajenar-lo y perder-lo.

Todo esto muestra a la educación como el instrumental apropiado para hacer que el hombre no sea más el hombre. La educación escolar centrada en lo disciplinar cumple la función de propiciar este conocer teleológico del hombre: en lo bio-psíquico, que contempla sus componentes corpóreos, instintos, emociones, pasiones; en sus formas de supervivencia, fuerzas, condiciones materiales y capacidades de producción; en la forma social, para conocer en él su capacidad de relacionamiento y organización de lo colectivo, sus niveles de vinculación familiar y grupal; en lo espiritual, donde se expresa su capacidad o competencia cultural, ética y moral, claras evidencias de las estructuras de pensamiento, entendimiento y razón. Contribuye la educación de modo muy eficaz a descubrir y estudiar al hombre como problema que tiene solución, razón por la que dentro de sus fines está el hacer del hombre un sujeto funcional, adaptable, de profesión. Bajo estos presupuestos, cabe entonces preguntarse: *¿cómo* emerge el hombre en los programas de formación de maestros en Colombia?, *¿de qué modo* aparece este fenómeno en los programas con que se forman maestros en la Universidad Santo Tomás?

La formación de maestros ha sido tema importante en la segunda mitad del siglo XX<sup>3</sup>, pues la sociedad encuentra en la educación, especialmente escolar<sup>4</sup>, el “dispositivo”<sup>5</sup> apropiado para poner a los individuos en condiciones positivas de vida, en el nivel interno y externo de las sociedades (v. g., las declaraciones en favor de la educación escolar producidas por los organismos internacionales); en ello se hace manifiesta la necesidad de modificar las condiciones naturales de existencia del hombre por otras más civilizadas. No obstante su importancia el tema no ha sido lo suficientemente atendido en Colombia; de ser tomado en serio, el sistema gubernamental tendría en el maestro el dispositivo más eficaz de control social.

Este objetivo funcional hace *necesario* formar a quienes han de asumir esta tarea como sus agentes, por esto, vale preguntar: ¿qué constituye su formación?, ¿cómo se explica su formación disciplinar?, ¿a través de qué medios o estrategias se ha logrado su enseñanza?, ¿cómo saber y dar cuenta de su idoneidad?; estas preguntas justifican que el maestro esté presente en los campos de discusión sobre su educación (Debesse y Mialaret, 1980. pp. 83-120) y pedagogía. Desde este planteamiento es posible entender a Max Stirner cuando afirma que: “La pedagogía debe ser confiada sólo a aquellos que son más que filósofos y también infinitamente más que humanistas o realistas” (Cf. Félix de Bedout, 1994. p. 36).

El carácter *técnico* que al parecer ha estado ausente en la formación de maestros en Colombia en la segunda mitad del Siglo XX, pone en cuestión su idoneidad profesional para efectuar la enseñanza, propiciar el aprendizaje y asumir la formación competente de las futuras generaciones. Se ha esperado de los maestros que contribuyan, con su trabajo pedagógico, a transformar al hombre y hacer posible en él la emergencia de una

---

<sup>3</sup> Esta problemática central es ampliamente trabajada en el Tratado de Ciencias Pedagógicas, dirigido por Maurice Debesse y Gastón Mialaret, (1980 y 1982). En cuanto respuesta afirmativa a esta pregunta, cfr. *Revista Colombiana de Educación*, No. 26, (1993, p. 127). Por otra parte, se ratifica en Díaz, (2000).

<sup>4</sup> *Revista Colombiana de Educación*, No. 26, (1993. p. 127).

<sup>5</sup> Aquí se entiende como *mediación*, a la manera de Álvarez, (2003. p. 128).

segunda naturaleza<sup>6</sup>; al parecer este cometido en Colombia no se ha cumplido; todavía el hombre no se ha asumido como problema y mantiene básicamente su carácter problemático. Bajo esta perspectiva el gobierno colombiano propone sus reformas en el campo formativo de los maestros, haciendo que éstos modifiquen sus formas de aprender y enseñar, lo que se propone realizar a través de una fuerte intervención y regulación de los programas de formación haciéndolos más prescriptivos y mejorando sus mecanismos de control, en términos de eficiencia y eficacia, en los finales del siglo XX<sup>7</sup>.

Si el saber sobre el hombre es propio de las Ciencias Humanas, porque ellas hicieron de él su objeto, desde el momento en que el Orden Burgués individualizante instauró,

una nueva modalidad de poder político, “un modo específico de sujeción” que tiene como modelo el espacio carcelario (cuya idealización sería el panóptico de J. Bentham) un poder que opta por ejercerse a través de la vigilancia (la ecuación de Bentham: ver-sin-ser-visto) y la disciplina, en sustitución del castigo bajo la forma del suplicio propia del poder del Ancien Régime (...) Para Foucault, es esta nueva modalidad de dispositivo político la que ha dado nacimiento al hombre como objeto de saber “científico”. (Morey, 1989. p. 68)

Aquí se puede ver de qué prácticas surgen las Ciencias Humanas, en qué se afirman y cómo producen sus discursos. Estas prácticas han sido impuestas desde fuera, bajo la

---

<sup>6</sup> La pretendida *segunda naturaleza* persigue al hombre todo el trayecto que ha sido y ha demarcado el pensar de la modernidad. Se la ha identificado con el perfeccionamiento y superación de la condición natural, para lo cual el hombre ha de negarse y *sufrir* su propia transformación; desde entonces la educación es una especie de *tutor*, un *correctivo*, una *ortopedia* para la formación del carácter, el dispositivo por excelencia. Cf. Kant, (2003).

<sup>7</sup> Son las lecturas que se puede hacer de los intentos del gobierno colombiano por incursionar e implementar políticas tendientes a la modernización del Estado (Cf. Ley 30, Ley 115 y Decreto 272, todos emitidos en la última década del siglo XX).

ideología del dominador e invasor; si bien se ha calificado a la educación en Colombia como demasiado marcada e influenciada por el humanismo, parece evidente su contrasentido. Si la educación en Colombia fuera tan humanista, como se procura hacer ver, estaría altamente influenciada por las *técnicas* conducentes a que el hombre se constituya otro, se estaría educando para el cambio y la transformación como fundamentos de su ser histórico; se le hubiera estado mirando como *problema* para hallarle solución y, la realidad es que para nosotros sigue siendo más un fenómeno *problemático*. No quiere decir que se le considere estático, pero sigue siendo muy *natural* en sus formas de estar y habitar el mundo.

Podría decirse que aún se está en el campo de la resistencia, se sigue mostrando al hombre en lugar de *velarlo* o desaparecerlo como lo harían las ciencias humanas, como lo constata Lévi-Strauss: éstas “no pretenden revelar al hombre sino disolverlo” (Morey, 1989. p. 54); desaparición que anuncia también Nietzsche:

a la voluntad de saber que guía la aventura moderna de los discursos antropológicos, Nietzsche le opone la forma de un pensamiento trágico: la sospecha de que, tal vez, el hombre no sea tanto eso que está por conocer cuanto algo que hay que (volver a) pensar. (Morey, 1989. p. 92)

La educación, en cuanto que discurso, dispone el conocimiento en la perspectiva del saber disciplinar, se orienta a la acción, habilita para el cambio, propicia la transformación de la realidad; sin embargo, el hombre en nuestro sistema educativo parece no haber sido tocado, no se ha afectado, no se han producido las condiciones que disponen para trascender hasta constituirse otro, lo cual es ya un síntoma presente en los programas de formación de maestros; no se ve que hayamos entrado en la etapa del conocimiento del hombre en cuanto saber como para conducirlo al *olvido*, en el sentido de *superar su condición* (Arendt, 1993); se mantiene la memoria cada vez que se le nombra como ser problemático y por tanto paradójico. Si para Arendt (1993) “Con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un

segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física” (p. 201), entre nosotros este parece no ser un hecho cumplido.

El segundo nacimiento está dado por el ejercicio de la libertad, para Arendt “El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable” (p. 201). En este sentido sería acontecimiento porque es un hecho único; también el discurso es acontecimiento por cuanto es distinción, esto es, “realización de la condición humana de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales” (p. 202). En la perspectiva de Arendt, la educación sería un dispositivo importante para despertar y facilitar la acción, afirmar la novedad que produce el *hombre* en su mundo.

Esta reflexión hace pensar que para que algo de este modo se produzca se tiene que cumplir con condiciones básicas, esto es, sembrar la semilla, que haya germinado y brotado para entender la importancia de la libertad; este acontecer, en mi entender, abre la puerta a la pedagogía, que como reflexión sobre las prácticas produce un discurso que va más allá de la enseñanza y de las didácticas que propician la enseñabilidad de los saberes; la pedagogía se posiciona como el saber *facilitador* de la educación del hombre, conduciéndolo y guiándolo hacia la realización de la acción.

En este sentido, cabría decir, todavía carecemos de discurso propio. Nuestra práctica pedagógica se produce con un discurso que llega de afuera, no emerge de las condiciones propias del hombre colombiano, de sus vivencias, experiencias, angustias y luchas; pareciera no caber en este medio la sentencia nietzscheana de la *Muerte del hombre*, de su ser natural, para que le perviva una realidad que lo disuelve. Este impulso nietzscheano parece tener como objetivo “*conservar al hombre*”, el que pervive entre nosotros, en contraposición a su aniquilamiento o disolución manifiesto por la modernidad fundada en la historia como tradición (Nietzsche, 1949).

La discusión en torno al hombre –particularmente en la formación de maestros-, depende de lo que hoy se entienda por esta *realidad fenoménica*. Las condiciones socio-

históricas han influido significativamente en estos cambios de mentalidad o en su inmovilidad; el *fenómeno* del desarrollo y luego el *fenómeno* de la globalización han devenido nuevos lenguajes y con ellos la emergencia de nuevos modos para abordar ya sea el problema, ya sea la problemática<sup>8</sup>. A esta discusión busca contribuir la presente investigación; pretende vincularse a la producción de conocimiento sobre el campo educativo y pedagógico, teniendo como referente algunas formas hombre, partiendo de la práctica pedagógica particular registrada en los programas de formación de maestros, en la Universidad Santo Tomás, desde 1965 y hasta fines del siglo XX.

Podría pensarse que la educación, especialmente los programas de formación de maestros en facultades de educación, juega entre el *conocer al hombre para en su objetivación aprehenderlo y hacerlo otra realidad distinta de la que él es* -disolverlo en las disciplinas, normalizarlo, regularlo-, o *re-conocerlo y hacerse consciente de él como realidad dada y dependiente para formarlo en el espíritu del compromiso y la responsabilidad que conducen al cumplimiento de un destino libremente aceptado en forma personal* (Mounier, 1992. pp. 579-755). Lo primero es el distintivo en la mayoría de los programas de formación de maestros, desarrollados por las universidades públicas; lo segundo tiene fuerza en los programas de formación de maestros en universidades privadas, particularmente en las confesionales, que en Colombia son principalmente católicas y regentadas por comunidades religiosas. Las tendencias se observan en estudios e investigaciones adelantadas por organismos nacionales e internacionales, que sirven de base para la emisión de directrices que se reflejan en las políticas que promulga el Estado para direccionar la educación y formación de maestros que han de cumplir con la función educativa, en el nuevo orden mundial<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> A este respecto son importantes los estudios críticos de Ruiz del Castillo, (2002), así como los de Bauman, (2001); (2000); (2002); (1998) y (2005).

<sup>9</sup> Parte de esta discusión es la que se lleva a cabo en la documentación de organizaciones como UNESCO, CEPAL, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. A través de documentos como el 1º seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación, celebrado en Lima-Perú, septiembre de 1999, especialmente la conferencia sobre Modelos y tendencias de la formación docente, de Cayetano de Lella. Además, la información que proporciona el Ministerio de Educación

Bajo esta óptica se expresan los deseos y se presentan las variadas intenciones sobre la formación de los maestros. Es el caso de la intervención de Luis Pérez Gutiérrez en la celebración de los 25 años del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES, donde afirma que es tarea de la universidad “lograr que el maestro sea siempre un líder culto, humano y científico” (Bedout, 1994. p. 10).

En el evento mencionado se manifiesta lo paradójico de las tendencias de nuestro sistema formativo de maestros; Rubén Jaramillo Vélez evoca, citando a Robert M. Hutchins, que: “Necesitamos hombres que sean hombres y no máquinas” (Bedout, 1994. p. 13); el mismo Hutchins dice:

La educación es el intento deliberado de formar a los hombres en términos de un ideal; es el intento de una sociedad para producir el tipo de hombre que desea (...) uno de los elementos más importantes para la fuerza de una nación, si no es el más importante, es su sistema educativo. Pero este criterio se funda en el supuesto de que el sistema educativo debe promover el desarrollo moral, intelectual, estético y espiritual y que estará regido por una jerarquía de valores. No parece probable que un sistema educativo que apunte al poder industrial se preocupe por tales objetivos (Bedout, 1994. p. 29).

Cualquiera que sea la visión, la educación aparece como la posibilidad de conocer al hombre y dinamizarlo para ser otro. *Ser otro* sin renunciar a *lo mismo* –hegemonía de la razón- es la idea que afirma, promueve, encarna y moviliza a la modernidad; este movimiento constante lleva al olvido, en cuanto que olvidar es condición para “vivir”.

Desde entonces el hombre es por una parte *creador* y por otra *co-creador*, según sea por autonomía, en el caso de la racionalidad moderna, o por encargo, en el caso del creyente; *el mundo es lo que él quiere que sea*, pues afirma su dominio conociéndolo

---

Nacional en las resoluciones por las que lleva a cabo su normatividad con la que rige la formación docente, la Presidencia de la República con sus decretos orientadores y el Congreso de la República de Colombia, con su tarea legislativa, etc.

*objetivamente*; lo des-sacraliza y abre al *poder de la razón* con la que ha de lograr dominio y control de las cosas; de una parte ejerce su voluntad y de la otra sigue sin desprenderse de la *Voluntad* que lo dirige, continúa a ser el que actúa en nombre de una *Voluntad* externa; ambos caminos evidencian necesidad de conocimiento de sí mismo; en este sentido, dice Fröebel, la educación “debe llevar al hombre a conocerse a sí mismo, a vivir en paz con la naturaleza (...) Que los educadores y los institutores no pierdan de vista esta verdad” (Bedout, 1994. p. 29). Bajo esta perspectiva, la educación es medio –o mecanismo- para superar el desconocimiento y el maestro el *dispositivo* por el que se dispensa la acción de transformación, disciplinamiento y normalización.

El conocimiento de la naturaleza y la realidad del hombre que ha propiciado la ciencia, ha entregado al hombre un dominio sobre lo externo, el afuera, pero el desconocimiento del hombre en *su* realidad lo ha inhabilitado para asumir la tarea consigo mismo. Si bien se cree necesario superar el hombre, en la práctica, el hombre que se busca superar es para sí mismo un desconocido; tan *problemático* es el hombre para sí mismo que ha sido preferible dar un paso al lado en su conocimiento como problema y circunscribirlo en una serie de *supuestos*. He aquí un asomo del *quién somos*, algo que se oculta o vela porque mucho nos tememos.

Si la educación es el mecanismo para *liberar* al hombre de lo que lo ata al mundo - lo místico-, por la educación el hombre ha de emanciparse a sí mismo, ha de *ser y hacerse otro*. Si el hombre ejerce su dominio sobre el mundo y él mismo es un ser del mundo, es imperativo *conocerse objetivamente* para saber no sólo qué es sino quién es y lo que puede llegar a ser. Desde aquí tendría que educarse a hombres y mujeres para no ser más lo que hasta ahora sino para ser algo diferente, con capacidad de explorar las posibilidades y condiciones para darse a sí mismos forma, ser sus hacedores, producirse, ser su obra. De este modo se propiciaría la emergencia y realización de la anunciada *segunda naturaleza*<sup>10</sup> promulgada por la Ilustración.

---

<sup>10</sup> Cf. Kant, (2003) y Hegel, (1998).

Si el hombre ha de alcanzar una segunda naturaleza, esto será posible en la medida que la educación asuma, con los maestros, la tarea de *crear* y hacer *emerger* en hombres y mujeres una nueva realidad. Pico de la Mirándola dice en su Discurso sobre la Dignidad del Hombre:

Tú marcarás tu naturaleza según la libertad que te entregué, pues no estás sometido a cause angosto alguno. Te puse en medio del mundo para que miraras placenteramente a tu alrededor contemplando lo que hay en él. No te hice celeste ni terrestre, ni mortal ni inmortal. Tú mismo te haz de forjar la forma que prefieras para ti, pues eres el árbitro de tu honor, su modelador y diseñador. Con tu decisión puedes rebajarte hasta igualarte con los brutos, y puedes levantarte hasta las cosas divinas (Bedout, 1994. pp. 156-157).

Bajo esta perspectiva, la forma que se dé el hombre a sí mismo es valor agregado, producción del hombre fruto de su acción sobre sí; este trascenderse, cambiarse, modificarse, para algunos, puede y debe ir más allá; es el sentido de lo que afirma Eloy Clemente Fernández:

Un hombre de talento, que posee las llaves de todas las ciencias humanas, si no tiene el corazón formado, si tiene pervertidos sus sentimientos morales, si no tiene conciencia de sus deberes, si no tiene educada la sensibilidad ni desarrollada la conciencia moral, es un azote para la humanidad, y al mismo tiempo un verdugo que a sí propio prepara su suplicio (Bedout, 1994. p. 44).

Esta investigación buscó documentar y describir las posibles *formas hombre* que “aparecen” en los programas de formación de maestros, servidos por la Universidad Santo Tomás. Es un trabajo de carácter arqueológico, asumiendo la perspectiva de Foucault (2000), en cuanto que “sería el método propio del análisis de las discursividades locales” (p. 24), para, desde ahí, producir un análisis sobre cómo se traducen estas discursividades en políticas, programas y contenidos que fijan las metas a ser alcanzadas en la formación de maestros que a su vez forman sujetos en Colombia; para ello, se recurre a la genealogía como la define Foucault (2000): “la táctica que, a

partir de esas discursividades locales así descritas, pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellas” (p. 24).

Esta es una problemática central, pues *las formas resultantes del conocer al hombre en su carácter situacional*, son una condicional para asumir la tarea educativa y formativa de los maestros en cada momento particular de la historia. Este parece ser el entender que la Universidad Santo Tomás busca explicitar en su Proyecto Educativo Institucional-PEI que ha venido construyendo textualmente desde fines del siglo XX.

Mostrar y hacer visibles las características que constituyen la “enseñanza” sobre el hombre, las formas como éstas se hacen presentes, se instalan y se desarrollan en programas de formación de maestros en Colombia, desde el modo como acontece en la Universidad Santo Tomás, puede ser un camino posible para contribuir a la re-configuración de este fenómeno, en su discusión y producción conceptual en la pedagogía.

## **1.2 A manera de apuesta**

La formación de maestros en Colombia evidencia un fuerte desconocimiento *situacional* del hombre que se pretende educar y formar. Los modos como se muestra al hombre en los programas de formación de maestros, parecieran desconocer la “realidad” particular y personal de este fenómeno. Cabe aquí el diagnóstico de la universidad producido por Darcy Ribeiro:

El modelo inspirador de la Universidad latinoamericana [fuente de toda nuestra educación] es el patrón francés de la Universidad Napoleónica. Recogimos su estructura pero no su contenido político de institución centralizadora y unificadora de Francia desde el punto de vista cultural; recogimos el profesionalismo, la descentralización de la enseñanza, la erradicación de la teología y el culto hacia las nuevas instituciones jurídicas que regulaban el régimen capitalista; pero éstas, trasplantadas, no crean la aceleración evolutiva, sino que perpetúan los intereses del

patronato colonial. Se trató de una universidad patricial que preparaba a los hijos de los hacendados, de los comerciantes y de los funcionarios para el desempeño de cargos políticos o las funciones prestigiosas de las profesiones liberales (Bedout, 1994. p. 174).

Ribeiro ve una universidad que prepara para el trabajo o la profesión y deja de lado el conocimiento del hombre en *su realidad y situación*. Queda a la deriva la educación como dispositivo de formación; este desfase se convierte, para el sistema educativo colombiano, en el ovillo a desenredar, de manera particular en los programas de formación de maestros en facultades de educación. No obstante este desfase, son los maestros los agentes encargados por la sociedad para *conducir* a las nuevas generaciones por el camino adecuado de la realización individual y colectiva (Bruner, 1999. pp. 19-62); desde aquí se racionaliza y define su función.

Estas funciones que la sociedad le señala al maestro lo colocan como *alguien* generador de futuro -o detractor del mismo-, *alguien* que impulsa -o frena- los procesos de desarrollo del hombre y la sociedad, *alguien* que dinamiza -u obstaculiza- los acontecimientos que marcan la historia presente y futura; de alguna manera sigue siendo el maestro quien enseña lo posible y alcanzable, para lo cual, se cree, es preciso una mejor formación. El carácter *técnico* por el que propende la educación en Colombia se observa en el siguiente texto:

La Universidad nacional debe ser, i será principalmente una escuela de método, así en el orden lógico de las enseñanzas, como en el modo de dar cada una de ellas. Para que su organización corresponda por entero a este propósito, fáltale una escuela normal en que se formen preceptores que sepan echar la base firme i sencilla en que habrá de apoyarse la instrucción universitaria, i no suceda lo que hoy está sucediendo: que hai que hacer desandar a muchos alumnos todo el camino que creían haber recorrido en estudios elementales, porque yendo al fondo de su saber, solo se ha encontrado un cúmulo de nociones teóricas mal pensadas i peor dixeridas, que ningún punto de apoyo efectivo les ofrecen para vencer las dificultades de los estudios superiores (Bedout, 1994. p. 188) (sic).

El documento identifica al maestro como sujeto preceptor-instructor, técnico, de operación; esta forma hombre moldeable que se muestra en el maestro dificulta establecer una clara relación entre la educación del hombre como *entidad* más personal –subjetivo- que individual y la conformación del sujeto que se correspondería con la función social y colectiva, esto es, la emancipación del hombre como *a priori del llegar a ser otro*, que se presume en la modernidad. En este sentido se deja oír Manuel Rodríguez Mena en su crítica al progreso:

La educación que se desea es la formadora de gerentes, amanuenses, servidores incondicionales; de científicos, técnicos, profesionales imbuidos del dogma de lucro, adoradores de la libre empresa - dominio monopólico del más poderoso -, fanáticos de la ganancia; de intelectuales, artistas productores de mercancía de entretenimiento de la clase dominante y alucinación para los oprimidos cuando llegan a tener acceso a sus piezas de encargo. (Bedout, 1994. p. 322)

Algunos estudiosos propugnan por desprenderse de la “forma hombre” sobre la que se funda la modernidad; dichos estudiosos se afirman en el hecho de que *hombre* es un concepto mediático en cuanto que argumento para discurrir sobre éste como mito. Se produce la crítica sobre este *fenómeno*; desde ella es posible que Lévi-Strauss afirme que “el hombre, en efecto, carece de una naturaleza peculiar, (...) por ello mismo, debe decretarse la muerte del mito “hombre”, la defunción del humanismo” (Martín Ibañez, 1981. p. 44); pareciera que pretender un conocimiento sobre esta realidad paradójica es todavía más problemático que el fenómeno mismo. En Colombia, podría decirse, uno de los problemas es el escaso conocimiento del hombre *en situación*, algo que dificulta avanzar suficientemente en el proceso cualitativo de la humanización; razón de más para llegar a afirmar que ésta es una condición que aplaza su realización, su futuro posible.

El conocimiento de las condiciones y situación históricas de nuestro mundo latinoamericano y colombiano no han sido *favorables* para que se produzca la forma hombre de la que se invita a desprendernos; se hace necesario repensar la forma hombre que se enuncia, de cara a la que hace su aparición en nuestra realidad, esto es, en nuestro

espacio y nuestro tiempo. Desprenderse de algo será siempre de aquello que se tiene y, en este caso, se ha negado la posibilidad de *ser un otro* para “condenar-nos” a *ser siempre lo mismo*, lo que los otros han hecho que se sea; de esa forma hombre -sujeto de razón- que trasmite la tradición sí hay que desprenderse, negarla para acceder a saber del hombre –como problema- en situación concreta y llegar a construir su forma propia.

Recuperar nuestro espacio y nuestro tiempo para *saber* de nuestro aparecer como fuente del *conocer*; parados en nuestra subjetividad práctica producir los discursos que nos permitan conocernos y *pensarnos* de un modo tal que nos lleve a *ser lo otro posible que podríamos llegar a ser*. Es en este campo que estaría irremediabilmente jugada la práctica pedagógica en cuanto que saber que potencia el pensar de modo diferente. Bajo esta perspectiva cabe la afirmación del maestro Germán Arciniegas: “En realidad el error de la Universidad está en su esencia, en que su orientación no sirve, en que la Universidad ignora sus destinos” (Bedout, 1994. p. 329).

El obstáculo que se tiene, lo que impide el pensar, proyectar y realizar programas de formación de maestros propios que viabilicen nuestro sistema educativo, está en que se forma a los maestros con base en el conocimiento de un hombre que no es el que hace su aparición en nuestro medio, un hombre ajeno y extraño a nuestra situación, un hombre que aún no se ha hecho cargo y apropiado de su territorio ni de su tiempo, como para llegar a convencerse de que es posible desprenderse de él, un hombre que pretende aprehender el todo sin haber asido la parte. De este modo es posible apropiarse lo que dice Merleau-Ponty en tono desesperanzado: “No se explica nada por el hombre, pues éste no es una fuerza sino una debilidad en el corazón del ser” (Martín Ibañez, 1981. p. 43).

Esta desesperanza evidencia el modo de concebir al *hombre* en la perspectiva de los humanistas. Es probable que esto pase porque todavía se está en la concepción moderna de un hombre que se declara emancipado del mundo pero no libre de sí. Lo expresa a su modo Savater (2000):

Lo propio de la actitud humanista no es aceptar una naturaleza o esencia humana (postura de providencia religiosa, según la cual el hombre queda siempre como criatura) sino propugnar la disposición autopoietica del hombre, obligado a inventarse e instituirse a sí mismo a partir de su libertad. (p. 87)

El modo como este conocimiento se comunica en la institución escolar precisa de didácticas que faciliten su aprendizaje, las que, a su vez, responden a concepciones pedagógicas que dirigen u orientan la enseñanza hacia la consecución de determinados *finés*; desde aquí se proponen objetivos, metas, logros, etc. Cuando se descubre o cree que la educación ha perdido su rumbo respecto de las funciones que se le han fijado se entra a su revisión y reconfiguración, en lo que el maestro juega un papel importante.

Desde esta perspectiva encuentra Delors (1996) que “La formación del personal docente tiene que ser revisada para cultivar en los futuros maestros y profesores precisamente las cualidades humanas e intelectuales adecuadas para propiciar un nuevo enfoque de la enseñanza” (p.167). Ahora, si el hombre es tan diverso, son también diversas su educación, su enseñanza, su aprender y su formación; por tanto, pedagogizar al hombre tiene tantas *formas* como una es su intención: contribuir al conocimiento de éste para posibilitar su constitución, es decir, desprenderse de la forma hombre que caracteriza y limita para avanzar a las formas hombre factibles dentro de su situación y condición. Aquí habrá que abogar por las nuestras.

### **1.3 Pertinencia temática de este estudio**

La segunda mitad del siglo XX se mostró prolija en torno al problema y problematización de la educación y el servicio que de ella es objeto la población en Colombia, América Latina y el mundo; muchos de los problemas que enfrenta el hombre en la actualidad son referidos a la adecuación del sistema educativo a las

condiciones del desarrollo económico, político, social y cultural que caracterizan la nueva realidad global<sup>11</sup>.

Dentro de las variadas problematizaciones que surgen acerca de la actividad educativa, cobra especial interés la que tiene que ver con el campo de la *formación de maestros*, ya sea para la educación inicial, básica primaria o secundaria, de modo especial la formación de maestros licenciados para la enseñanza secundaria, media, técnica, tecnológica y superior<sup>12</sup>.

Los estudios realizados dentro de este campo ponen el énfasis, unos en la pedagogía, buscando los argumentos que la posicionen como disciplina científica, y otros en la didáctica, procurando dar razón de las estrategias más apropiadas para la enseñanza del saber, cada uno de ellos promoviéndose como medio apropiado y fundamental para acceder al conocimiento y lograr la tarea de “habilitar al hombre para la transformación” que la educación se propone; otros tantos estudios ponen énfasis en “el aprendizaje”, su acento está centrado en los aportes de la psicología, principalmente a través de las teorías del desarrollo en el campo cognitivo. Desde esta perspectiva, la problemática se recoge en las teorías acerca del currículo, donde se busca *definir* el qué, cómo, cuándo, dónde, por qué medios y en función de qué enseñar. De este modo gana terreno la planeación educativa –en sus diferentes enfoques- que se hace, desde entonces, programática, indicativa y, cada vez más, prescriptiva.

---

<sup>11</sup> El mundo de la posguerra está marcado por el intento de superación de los conflictos que dividen e impiden a los pueblos alcanzar una vida en paz; desde el final de la Segunda Guerra Mundial la *pacificación* del mundo ha sido el objetivo, y para ello se creó una estrategia que ha resultado muy importante: *la integración*. Ésta se propone como el camino que ha de hacer viable la paz en el mundo y donde ella no sea posible, se producirán *tratados* como sus garantes, bajo el supuesto compromiso de no agresión. Este fenómeno inaugura una nueva forma de ver la economía, la política, la sociedad y la cultura, constituyendo una nueva realidad, como se puede corroborar a través de la Carta que da nacimiento a la Organización de las Naciones Unidas – ONU en San Francisco (1945) y la conformación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, promulgada y asumida en 1948.

<sup>12</sup> Es el problema que revisa Díaz, (2000).

La discusión acerca de la formación de maestros, en este período, está imbuida o mediada por esta realidad que lleva a repensar su función dentro del sistema educativo. La función del maestro, al parecer, empieza a ser entendida más como instructor y menos como pedagogo. A esta redefinición de su función contribuyeron de manera significativa las nuevas corrientes de la sociología, la antropología, las ciencias humanas en general y, principalmente, la corriente de la psicología experimental:

Durante este período, la tecnología educativa, como la vertiente dominante de renovación pedagógica, favoreció entre los profesores universitarios la adquisición de un carácter más pragmático, más centrado en la optimización de los recursos y, sobre todo, más adaptable a aquellos docentes desconocedores de los elementos mínimos de la pedagogía, pero expertos en su disciplina o profesión. (Díaz, 2000: 14)

Bajo esta mira, la formación de maestros se perfila más como un problema de técnica, *un problema de carácter operativo que margina de su quehacer reflexivo*. La reflexión sistemática, como principio epistémico fruto del pensar la práctica de la enseñanza, queda relegada; al maestro se le constriñe en su capacidad creativa-explicativa, y pierde *protagonismo* en su tarea; con base en esta función técnica-operativa le asecha el cuestionamiento en torno a su idoneidad profesional.

Formar maestros para planificar, reproducir, orientar y transmitir los saberes se constituye en el programa central; la “especialidad disciplinar” va a colocarse cada vez más como faro en las facultades de educación. El desplazamiento institucional de la Escuela Normal a la Facultad de Educación se corresponde con la búsqueda de especialización para que el nuevo maestro “se forme” y desempeñe más en el campo de las disciplinas (ciencias de la educación), que sea formado más para la instrucción y menos para la pedagogización de la enseñanza, con lo que se le retalia en su expectativa de *acción*<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> A este respecto es interesante el cambio de pensamiento confesado por Guilles Ferry (1997) en torno a su valoración sobre la pedagogía; ahora la encuentra de mayor valor que cuando, en la década de 1960, participó como miembro fundador de París X: Facultad de Ciencias de la Educación.

La *nueva* realidad que emerge, posterior a la Segunda Guerra Mundial, llevó a tomar *conciencia* de los muchos retos que tienen las sociedades para ser superados: la reconstrucción de los pueblos devastados, la erradicación de la pobreza, la desigualdad, la inequidad y la injusticia, etc. Enfrentar estos retos condujo a la creación de modelos de desarrollo que favorecieran la consecución de estas metas.

En el caso de Colombia, y en general América Latina, el modelo de desarrollo se enfocó en la estrategia de inyección de capital con el fin de crear una infraestructura (hasta ahora inexistente o insuficiente e inadecuada) que hiciera posible mejorar su economía y lograr su despegue, lo cual habría de ser posible con la modernización de los medios de producción como dispositivo para la superación de la pobreza. Se parte del supuesto que mejorar la producción pone a cada pueblo en condiciones de autoabastecerse, cubrir y satisfacer sus necesidades básicas; la implementación del modelo genera cambios en la producción, el consumo y su abastecimiento. La infraestructura se dirige a la explotación intensiva de recursos naturales para ser exportados como materia prima hacia los países industrializados -Estados Unidos de Norte América como principal socio comercial- inaugurando así nuevos focos de dependencia, ahora también técnica y tecnológica.

La explotación intensiva de recursos naturales exige técnicas e instrumentos tecnológicos que Colombia no produce y se obliga a importar para llevar a cabo su actividad. Se modifica el mercado de las importaciones-exportaciones y se afirma el modelo de dependencia que va a ser todavía más difícil de superar. Para hacer viable el modelo que exigía la creación e instalación de nueva infraestructura hubo que endeudarse. La deuda condujo a la producción y comercialización de materias primas en calidad de bienes con el fin de *servirla* a través de la amortización de los intereses que causa, con lo que la economía nunca ha podido despegar efectivamente y se ha mantenido como una economía rezagada, dependiente, siguiendo el juego ideológico de

este modelo de desarrollo pensado de adentro hacia afuera, pero que en su aplicación se invierte y termina siendo, nuevamente, de afuera hacia adentro<sup>14</sup>.

Sigue siendo la nuestra una economía marcada por la vulnerabilidad y sometida a una multiplicidad de externalidades que la obligan a realizar procesos de acomodación en forma permanente, pues los bienes que produce para participar en los mercados internacionales son principalmente sustituibles y por ello sometidos a la fluctuación de los precios según la ley de la oferta y la demanda.

En el modelo queda atrapada la educación. Desde este panorama, es entendible que la educación escolar se constituya en medio para la preparación o capacitación de mano de obra que cubra las demandas del sistema productivo y de mercado; el reto para ella es, entonces, desarrollar toda su capacidad técnica para instruir, comunicar y repetir, paso a paso, los saberes y conocimientos elaborados desde el nivel externo, desconociendo o dejando muy poco margen para las condiciones y posibilidades de creación y desarrollo a nivel interno. Es un viaje sin retorno, esto es, sin volver a sí mismos, sin conocimiento de nosotros, sin saber de nosotros -en situación real- para ser conscientes de lo que tendríamos que olvidar –en el decir de Nietzsche- para continuar a vivir.

Frente a esta realidad paradójica *toma partido* la Universidad Santo Tomás, como podrá verse en la conformación de los programas de licenciatura que va a desarrollar y para lo cual va a apropiarse y potenciar una metodología acorde a las exigencias de su objetivo formativo desde su *convencimiento* de lo situacional. El análisis de sus programas permite mostrar y visibilizar la *forma hombre* por la que propende, acorde con los presupuestos filosóficos que la sustentan en su opción, principalmente las

---

<sup>14</sup> Guardadas las distancias, es el modelo utilizado por Foucault en su itinerario intelectual y productivo que, finalmente, lo vuelve hacia adentro, lo retorna al sí mismo creador que esculpe la propia vida; a su modo lo había realizado Nietzsche, lo que es posible colegir en el análisis *parresíastico* que Foucault produce para evidenciar la problemática vital de la verdad. Cfr. Abraham, (Comp. 2003).

corrientes neotomista y cristiana que se recogen en la perspectiva planteada por el personalismo mounieriano.

El estudio es pertinente en cuanto que procura mostrar quién es el maestro, con base en la forma hombre en que se sustenta su formación, teniendo como referente una institución de confesionalidad católica como lo es la Universidad Santo Tomás. Por otra parte, permite advertir la *diversidad* de enfoques que tiene la formación de maestros en Colombia y algunos énfasis y diferencias según sean las instituciones que la dispensan, particularmente en el orden de la organización privada y pública.

De otro lado, el tema de las *formas hombre* que permean, apoyan y fundamentan los programas de formación de maestros en Colombia no ha tenido tratamiento particular en la agenda de los estudiosos de la filosofía, la educación y la pedagogía. La intención aquí es abrir esta problemática como campo de trabajo válido, pertinente y necesario para volver a pensar al hombre en su condición situacional y, así, repensar su actuación personal en el campo de la realidad social, espacio propio de la tarea educativa.

En Colombia la formación de maestros y sus diversas tendencias se pueden observar en los variados estudios e investigaciones que se vienen produciendo en este campo, según los informes que se pueden hallar como resultados en memorias de ponencias y conferencias producidas para seminarios, congresos y encuentros sobre el tema a nivel nacional e internacional, especialmente en el campo de las humanidades<sup>15</sup>.

En general estos trabajos provenientes de facultades de educación, centros de investigación especializados en el tema e interesados en él como problema, organismos propios o de apoyo gubernamental como el Ministerio de Educación Nacional (MEN), Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Fondo Universitario (FUN),

---

<sup>15</sup> Cfr. ASCUN-FUN-Seminario Andrés Bello. (1960). ASCUN-ICFES-Instituto Caro y Cuervo. (1970). Cayetano Betancur (1982). David Mejía Velilla (1989). Francisco Rodríguez Adrados (ed. 1989). Francisco Rodríguez Adrados (2002). AA.VV (2003). Claudia Villa Uribe y Francisco Javier Gutiérrez. (2003).

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), Departamento Nacional de Planeación (DNP), Secretarías de Educación –Municipales y Departamentales-, Organizaciones No Gubernamentales (ONG), entre otras, según los archivos a los que se pudo acceder, se clasifican por temas de la siguiente forma:

1° análisis de la política educativa y de formación de los maestros a nivel nacional, regional o continental, en su apropiación de la normatividad: Leyes, Decretos y Resoluciones.

2° análisis de las prácticas pedagógicas, entendidas como métodos y didácticas empleadas para la enseñanza de las ciencias y/o disciplinas.

3° rol del maestro dentro y fuera del aula.

4° reconocimiento social del maestro, estatus, remuneración económica.

5° tarea investigativa del maestro.

6° funciones del maestro.

7° vocación del maestro.

8° organizaciones y asociaciones de maestros.

9° desempeño de los maestros.

10° sistemas o modelos de evaluación docente.

Especial interés representa el estudio sobre facultades de educación<sup>16</sup> del MEN (1982), donde se muestran dos modelos diferentes para la formación de docentes:

el humanístico-científico que supone que la persona que mejor conoce su campo del saber es también la más capacitada para enseñarlo, y el pragmático que supone que existen técnicas y estrategias concretas y específicas que contribuyen a formar un buen profesor y que son susceptibles de transferencia, o sea que se pueden enseñar. (p. 79)

Este estudio ofrece evidencias para afirmar que Colombia se ubica entre estos dos modelos; en el humanístico prima la formación proveniente de la institución privada,

---

<sup>16</sup> Cfr. MEN. Oficina sectorial de Planeación educativa. División de programación, coordinación y evaluación educativa. Programa Colombia-PNUD-UNESCO. Proyecto Col. 76/003. Bogotá: 1982.

particularmente confesional, mientras que el segundo sustenta principalmente la formación que se dispensa en la institución pública. La combinación de los modelos se produce cuando se entiende que uno de los problemas centrales en la formación de maestros es la integración de las áreas pedagógica y no pedagógica.

Estos estudios e investigaciones, sin duda muy productivos y necesarios para dinamizar el sistema, centran su preocupación en intentar descubrir de qué manera los programas de formación docente logran efectivamente cumplir los objetivos que se le fijan y para los que se han creado, con un enfoque centrado eminentemente en el currículo<sup>17</sup>, entendido como recorrido, especialmente ahora que estos programas están siendo regulados de forma explícita por el Estado y controlados mediante el Registro Calificado, con el que se certifica la idoneidad que se demuestra por el cumplimiento de los estándares mínimos de calidad que se fijaron con base en la Ley 30 del 28 de diciembre 1992, regulados por el decreto 272 del 11 de febrero de 1998 e igualados por el sistema a través del decreto 2566 de septiembre de 2003. Mediante este mecanismo se reconocen y certifican las profesiones en Colombia, previa evaluación con los Exámenes de Calidad de la Educación Superior – ECAES.

La búsqueda fue árida pero enriquecedora, en la medida que permitió descubrir el escaso interés y el desconocimiento que ha tenido el tema en la agenda de los investigadores. Este trabajo de investigación espera abrir un espacio para *pensar de otro modo* la formación de maestros, retomando esta problemática de las formas hombre como punto nodal en su conformación o constitución.

---

<sup>17</sup> Sin embargo es de anotar que todos estos estudios se realizan teniendo como referencia la formación preescolar e inicial ofrecida en Escuelas Normales y Escuelas Normales Superiores, así como los programas de capacitación y profesionalización de maestros-docentes en ejercicio. A excepción del estudio anteriormente mencionado.

## 1.4 Perspectiva teórica y metodológica

### 1.4.1 Nivel teórico

Esta investigación encuentra sus referentes más importantes en el campo del saber filosófico como *a-priori discursivo*, más preocupado por la realidad y actualidad del fenómeno que por sus funciones, con lo que se justifican sus usos. En este sentido es pertinente como dispositivo de problematización teniendo como referente el enfoque foucaultiano de hacer visible la realidad, descubrirla y mostrarla en lo que ella es, sin intervenirla, *sin intenciones de modificarla*.

El hombre como problema es un fenómeno cada vez más importante para la modernidad a medida que se avanza en el preguntar por su función y utilidad en la realidad constitutiva del mundo. El hombre se sabe parte constitutiva del mundo, problema objeto de conocimiento; igualmente se descubre problemático, radicalmente distinto del mundo. Desde este nivel se plantea la reflexión, discusión, análisis y conocimiento en torno de su *naturaleza* y la naturaleza de las cosas, para reconocerse como un ser privilegiado o como un ser disminuido en el conjunto de lo existente.

La investigación tiene como referente principal los presupuestos filosóficos que se pueden reconocer en la problematización generada por Friedrich Nietzsche en torno del hombre, desde donde es posible contrastar con saberes –ciencias humanas– que lo asumen como su objeto de estudio, con base en los cuales se intenta evidenciar cómo este fenómeno empieza a desvanecerse, desaparecer o, por lo menos, velarse y ocultarse, pues en la medida en que se constituye en objeto problema de conocimiento para las ciencias, se torna transitorio, eventual, difuso, modificable, transformable. En el sentido de la ciencia moderna el hombre aparece fraccionado, dividido según su carácter funcional y útil, lo que hace que pase a estar relacionado con el *olvido* como condición para *poder vivir*; esta realidad del hombre hace que deba pensársele de nuevo, en

términos de trayecto y no de proyecto, pues ya no tendría un fin y, en cambio, se debate en la incertidumbre y el azar<sup>18</sup>.

Vinculado a esta perspectiva nietzscheana de problematización, el concepto *formación* cambia de manera significativa<sup>19</sup>. Formación es un concepto que se mueve, se descentra y se transforma; ya no es aquí el movimiento hacia una educación para lograr el ideal de hombre que se reconoce en la consecución de un fin último, sino la educación de un hombre para aprender a vivir dentro de las condiciones azarosas que constituyen la existencia. Bajo estos supuestos, Nietzsche rompe con la tradición clásica teleologista, aquella que constituyó un pensamiento desde el cual se creyó que el mundo o la realidad se explicaban por el hombre, en cuanto que ser supra-natural.

Con base en lo anterior, la educación, en cuanto que dispositivo para el logro de los objetivos del hombre, se pone en cuestión en sus formas de operación y en las finalidades que se propone alcanzar. Poco a poco el hombre desaparece y se posiciona cada vez más un *hombre* como realidad contingente, de dominio y voluntad, de lucha recia, fortaleza que se impone al mundo, contraventor y transgresor, hábil, astuto, creador, hacedor y gestor de su propio ser que, convencido de su ductilidad, es capaz de *darse forma* en los términos de una autopoiesis, esto es, *dominio de sí*, posesión de sí.

El hombre es, ahora, un *controlador* de sí y de su entorno, un *definidor* de caminos que le lleven a la consecución de “metas” para *ir cada vez más allá* de su condición natural, esto es, trans-formarse; con estas condiciones el hombre está en capacidad de

---

<sup>18</sup> El prefacio a la Consideración sobre la utilidad de los estudios históricos deja claro que el olvido es condición para la felicidad y ésta es posible mediante el vivir de manera “no-histórica”, que es lo que hace el animal; al hombre lo afecta el “Recuerdo”, esto es el pasado, que le impide olvidar: “empieza a comprender la palabra “era”, esa palabra puente, con la que la lucha, el sufrimiento y la mortificación se acercan al hombre, para recordarle lo que su existencia es en el fondo: un imperfecto que nunca deja de ser imperfecto”. Nietzsche, (1949, pp. 90).

<sup>19</sup> Si en referencia y comparación se toma la categoría Bildung, como es ampliamente desarrollada por Jaeger, (2001), y es asumida, en general, por la tradición, especialmente alemana.

fijar su moral, una moral que emerge del hombre mismo y no de la exterioridad, con la cual afirma su condición de *señor* del mundo y ejerce sobre él su poder.

Es aquí donde Nietzsche *afirma la vida* y va en contra de todo cuanto la ponga en cuestión, en riesgo, la vulnere y la someta a una Voluntad a la que se le asigne un carácter creador; es desde aquí desde donde es posible hacer una lectura de la moral de los señores y la moral de los esclavos; los señores son dueños de sí, los esclavos se abandonan a una Voluntad que impide que emerja la propia, como si el hombre estuviese sometido a un destino prefijado, preestablecido, al que habría que adecuarse y en el que habría que afincar toda esperanza; en este sentido Nietzsche piensa que el esclavo aún no es hombre. Todavía más, Nietzsche (1999)<sup>20</sup> afirma que “El hombre es algo que debe ser superado; el hombre es un puente y no un fin [y] El fin no es la “humanidad” sino el superhombre” (p. 104).

Bajo este lente, la bondad es presentada como *nociva* en cuanto que hace débil al hombre, pues lo inhabilita para asumir con fortaleza la responsabilidad de su existencia, reconocerse como existente, como ser forjador de historia, con lo cual permanece amarrado, asido a su estado de naturaleza y todo intento de emancipación termina siendo un contrasentido, pues se libera del mundo para caer en la dominación, la alienación, la enajenación, dado que dicha liberación es un ausentarse del mundo y no una emancipación tal, pues emanciparse es un tomar distancia pero sin velar u ocultar la realidad constituida; se emancipa estando dentro y no fuera; esta es condición *sine qua non* para poder cambiar algo, transformarlo, modificarlo, hacerlo algo diferente de lo que en el momento es.

Si el hombre es generador y productor de cambio tendría que ser quien generase y produjese, primeramente, el cambio sobre sí mismo; este *retorno a sí mismo* es el que al parecer sigue estando ausente en la realidad del hombre; es aquí donde *el hombre es para sí* una tragedia que sólo ha de ser superada en cuanto que haga de sí, su existencia,

---

<sup>20</sup> Cfr. Aforismos. Versión virtual. WWW.elaleph.com

una obra de arte, un acontecimiento que le lleve a tomar posesión de sí y ejercer dominio sobre sí mismo. Es evidente la paradoja: “Cuanto mejor representa un hombre el tipo de la especie superior, tanto más disminuye el número de sus probabilidades de éxito” (Nietzsche, 1999, p. 104). Podría decirse que *siempre ser otro* es la “proclama” nietzscheana; diferente del ser otro para permanecer siendo siempre lo mismo.

La facultad de poder sentir, en una cierta medida, de una manera no-histórica, debería ser considerada por nosotros, como la facultad más importante, como una facultad primordial, en cuanto encierra el fundamento sobre el cual únicamente se puede edificar algo sólido, algo verdaderamente humano. (...) [no obstante] el hombre no es hombre hasta que no llega, pensando, repensando, comparando, separando y reuniendo, a restringir este elemento no-histórico. (Nietzsche, 1949. p. 93)

Ésta, podría decirse, es la perspectiva de la crítica nietzscheana a la moral, a las tentativas de humanidad, que encuentra su mejor punto de comparación en las prácticas producidas por los cristianos, fuente de los discursos que constituyen y recogen su doctrina y en la que, a su manera, se funda la tradición.

Este referente teórico tiene discursos *a priori*, discursos que le anteceden y son el resultado de una serie de prácticas que le instituyeron; en este sentido es un referente constituido por original que éste se muestre. De otra parte, es también un discurso constituyente, pues es inspirador de prácticas, generador de prácticas diversas, lo que hace de él un referente teórico *a posteriori*. Esta realidad marca la problematización en Nietzsche, ya sea para afirmar sus concepciones del hombre y su conocimiento o para fundar la crítica producida por otros pensadores y con las que se ha influido, positiva o negativamente, la cultura de Occidente.

Bajo esta mira se abordaron otros autores que, por las búsquedas necesarias del investigador, han contribuido en la constitución del discurso en torno del hombre, su formación y educación y, al mismo tiempo, se han posicionado dentro del sistema educativo y formativo de maestros, influenciándolo en sus formas de direccionamiento,

generando formas de enseñantes y orientando el cauce de los fines que se persigue con el acto educativo; desde estos autores coadyuvantes en el desarrollo de la investigación, se pudo corroborar su presencia en los programas indicativos de formación de maestros así como en las políticas que regulan el sistema educativo en Colombia. Lo anterior se registra de manera particular en los programas de licenciatura ofertados y servidos por la Universidad Santo Tomás.

Con esta localización, fueron importantes los trabajos de Emmanuel Kant: desde el interés que este autor manifestó en su “crítica al idealismo” para, desde allí, abordar al ser racional como fin en sí mismo, la autonomía de la voluntad y el reino de los fines, hasta llegar al presupuesto del hombre como sujeto, microcosmos, desde donde el autor hace toda su reflexión en torno de lo humano como realidad construida por el hombre, como su creador<sup>21</sup>.

Hegel se tuvo en cuenta por sus postulados sobre la fenomenología de la conciencia y el espíritu subjetivo, para llegar a su concepción del derecho y la moral<sup>22</sup>; desde sus planteamientos se abrió la posibilidad de acercarse a Schopenhauer, quien lo contraviene con sus planteamientos sobre el mundo como representación y como manifestación de la voluntad<sup>23</sup>.

Schopenhauer, con sus postulados contestatarios al idealismo hegeliano y en general al idealismo alemán, fue la puerta de entrada al pensamiento de Nietzsche, cuya fuerza se localiza en su crítica a las morales para acceder a su hipótesis de la voluntad de poder que se manifiesta en el conocimiento de la naturaleza y el hombre, para desde allí

---

<sup>21</sup>Especialmente se trabajaron obras como: *Crítica de la Razón Práctica* (1788); *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres* (1797) y *Pedagogía* (2003). Sus otras obras son apenas recurrentes.

<sup>22</sup> Especialmente se aborda la *Fenomenología del Espíritu* (1807) y se hizo un rastreo de sus concepciones pedagógicas y de formación.

<sup>23</sup>Se trabaja: *El mundo como voluntad y representación* (1819).

mostrar la construcción autónoma de la moral que puede llegar a ser y a constituirse en fuente de verdad<sup>24</sup>.

Los autores que conforman este recorrido sobre el hombre y las formas como éste hace su aparición, reconocen en la educación el aparato cultural articulador más eficaz en la relación hombre-mundo-hombre; la educación se afirma en el conocimiento científico y disciplinar de la realidad, esto es objetivo, y por eso ella se entiende como la estrategia más adecuada para *hacer ser* al hombre, transformarlo y modificarlo, para instaurar en él una *segunda naturaleza* -en lo que el maestro es *el dispositivo* por excelencia-. Al parecer, la educación, y el maestro en particular, serían la estrategia y/o dispositivo que propician la muerte del hombre y la emergencia del sujeto, desde el cual se descubren nuevas posibilidades y formas de estar, hacer y ser en el mundo.

El papel que juega la educación en esta tarea *formativa* del hombre es central. De ahí que sea importante abordar su emergencia en los programas de formación de maestros, pues son ellos quienes realizan la labor educativa, son su vehículo en lo que corresponde a su modalidad escolar. Por ello, además de los autores referidos como centrales, en cuanto que constituyentes del discurso *a priori*, se tiene en cuenta a otros, posteriores a Nietzsche, que han realizado trabajos importantes sobre educación y pedagogía, produciendo conocimiento y reflexión pertinente a este objeto de trabajo, algunos tomándole como referente.

Para esta parte se recurrió a autores como, Martín Heidegger<sup>25</sup>, Werner Jaeger<sup>26</sup> o Edgar Morin<sup>27</sup>, quienes han desarrollado trabajos en torno del hombre y la educación, lo

---

<sup>24</sup> De Friedrich Nietzsche, se trabajaron obras como: Consideraciones intempestivas (1873-1875); Humano, demasiado humano (1878); La genealogía de la moral (1887); Aforismos (1999); El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza (1994); Ecce homo (1908), de sus obras póstumas.

<sup>25</sup> Martín Heidegger. El ser y el tiempo (1927); Kant y el problema de la metafísica (1929); Carta sobre el humanismo (1946); ¿Qué significa pensar? (1954); El principio de razón (1957) y Nietzsche (1961).

<sup>26</sup> Werner Jaeger, Paideia (2001).

cual refleja el modo como los discursos previos se asimilan en términos de finalidad o metas; además se tienen en cuenta trabajos de Arturo Andrés Roig<sup>28</sup>, en cuanto que hace referencia a la problemática contextual y situacional de América Latina, Violeta Guyot<sup>29</sup>, sobre todo en lo que esta filósofa plantea respecto de los usos de Foucault, y algunos trabajos que produce el Departamento Ecuménico de Investigaciones-DEI (San José-Costa Rica)<sup>30</sup>, en torno de la crítica marxista al dominio, distorsiones del sistema capitalista y sus formas de operación en el caso de América Latina.

Otros autores contemporáneos acompañan la elaboración de este trabajo y se toman como parte formativa del investigador, de ahí que están presentes en las elaboraciones aunque no aparezcan citados de modo explícito en el texto; otros, en cambio, se usan en el documento como apoyo, en cuanto que sus trabajos se refieren al objeto de investigación, sin que necesariamente tengan la relevancia que se atribuye a los que están ampliamente reconocidos y posicionados en el mundo intelectual presente<sup>31</sup>. En este sentido el personalismo trabajado por Emmanuel Mounier<sup>32</sup> es básico para entender la opción teórica y práctica sobre la que se posiciona la Universidad Santo Tomás, al momento de vincularse en los procesos de formación de maestros en Colombia.

---

<sup>27</sup> Edgar Morin, se tiene en cuenta: El paradigma perdido de la naturaleza humana (1973); El método (Vol. III. 1986; IV. 1991 y V. 2001.); Ciencia con conciencia (1982); La cabeza bien puesta (1999) y Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (1999).

<sup>28</sup> Arturo Andrés Roig, Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano (1981).

<sup>29</sup> Violeta Guyot y otros, Los usos de Foucault (1996) y et. al “Educación y complejidad” ( ).

<sup>30</sup> Tienen particular interés autores como Franz Hinkelammert con sus textos: Las armas ideológicas de la muerte (1981); Crítica a la Razón utópica (1984); El mapa del emperador: Determinismo, caos, sujeto (1996); El grito del sujeto: del teatro-mundo del evangelio de Juan al perro-mundo de la globalización (1998); La vida o el capital: alternativas a la dictadura global de la propiedad, en co-autoría con Ulrich Duchrow (2003). También Wim Dierckxsens con Los límites de un capitalismo sin ciudadanía (1998).

<sup>31</sup> Particular importancia tienen los textos de Emmanuel Mounier, fundador de la Revista Esprit, órgano de difusión de la corriente de pensamiento filosófico personalista y punto de controversia con los planteamientos y formas de abordar los problemas por parte de Foucault, principalmente en lo concerniente al problema de la responsabilidad y el compromiso personal en torno a la transformación de la realidad. Cfr. Foucault (1970, pp. 333-355).

<sup>32</sup> Cfr. Obras completas. Tomo I (1992); Tomo II (1990). El personalismo. (1989).

Para la formación de maestros, se tienen en cuenta algunos trabajos desarrollados por el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia<sup>33</sup>, los pocos trabajos de investigación en los que se puede rastrear referencias al tema (nombrados más arriba) y, principalmente, los Programas de Formación de Maestros Licenciados de la Universidad Santo Tomás, fundamentalmente desarrollados a través de los textos guía producidos por los profesores de la Facultad de Filosofía.

Todo lo anterior es trabajado teniendo como paño de fondo el pensamiento filosófico de Michel Foucault, alimentado por su lectura de Nietzsche, en quien encuentra la *bisagra* que le permite echar a andar lo que manifestó como su mayor interés: *historiar el presente*, diagnosticarlo con el objeto de hacer visible, mostrar la realidad práctica y discursiva que ha dado existencia al *sujeto* moderno y hacer aparecer las funciones de ocultamiento y enajenación del hombre que esta forma de operar ha desempeñado en el curso de la reciente historia de Occidente<sup>34</sup>.

#### 1.4.2 Nivel metodológico

Esta investigación se apoya en el modo de *historiar el presente* expresado y producido por Michel Foucault en la Arqueología del saber, el que según Morey (1983) “es menos el discurso del Método que *el método de un discurso*” (p. 181), en el entendido que éste se produce con el fin de dar *razón* sobre su proceder en los trabajos precedentes.

---

<sup>33</sup> Particularmente los trabajos referidos al tema de la formación de maestros en Colombia, vistos desde la perspectiva arqueológica y genealógica de Foucault.

<sup>34</sup> De Michel Foucault se abordaron especialmente: Las palabras y las cosas (1966); La arqueología del saber (1969); El orden del discurso (1970); La verdad y las formas jurídicas (1973); Vigilar y castigar (1975); Historia de la sexualidad I (1976); Historia de la sexualidad II (1984); Historia de la sexualidad III (1984); Tecnologías del yo (1984); Saber y verdad (1984); Defender la sociedad (2000); Nietzsche, la genealogía, la historia (2000); el resumen de los cursos del Colegio de Francia, dictados entre 1981 y 1982, publicados en forma póstuma como La hermenéutica del sujeto (2001), entre otros.

Se hace uso metodológico de la propuesta arqueológica asumiéndola como “caja de herramientas”, es decir, se toma como instrumental para articular la descripción e interpretación del saber sobre el hombre que circula y abre la posibilidad del análisis que lo visibiliza para reconocer las condiciones de su emergencia en los programas de formación de maestros en Colombia, particularmente en la Universidad Santo Tomás.

Se usan los autores como referencial teórico con el propósito de apoyar la descripción arqueológica, sin pretensión de controvertir con ellos, pues son ajenos a este peculiar contexto y realidad situacional; en este sentido, el segundo capítulo procura mostrar las diversas formas hombre que éstos pudieron y pueden hacer aparecer en sus modos de concebirlo, ya en su nivel de problema, ya en su nivel de problematización, dado que como referentes *a priori* se los ha usado para producir programas de formación de maestros, orientar prácticas y construir discursos, como se puede ver en la Universidad Santo Tomás, en el modo como por ellos circulan.

Estos referentes parecen mostrar la posibilidad de desarrollo, progreso y evolución del hombre en su humanidad, han posibilitado *conocer* al hombre en sus condiciones, se lo han representado en sus formas, lo han creado en sus maneras de habitar el mundo y de aparecer-se hasta *agotarlo en su realidad histórica*<sup>35</sup> y, pareciera, *se proyecta a su ser*, marcado por la dinámica de la transformación, el cambio, el trayecto, lo discontinuo y, por tanto, de su ser siempre otro<sup>36</sup>.

Se acompañan estos referentes teóricos con Políticas, Leyes, Decretos y Resoluciones que orientaron de modo indicativo, programático o prescriptivo la construcción de los programas con los que se ha formado a los maestros. Los programas y textos guía son los documentos a los que se les permitió *hablar*, para descubrir en ellos su *decir* sobre el hombre y, de este modo, hacer visible sus formas por su aparecer y operación. Los discursos que de este proceder emergen guardan relación con la forma

---

<sup>35</sup> Entiéndese en la perspectiva del *olvido* sostenida por Nietzsche, (1949).

<sup>36</sup> Cfr. Deleuze, (1978). [Versión virtual]: [WWW.philosophia.cl/](http://WWW.philosophia.cl/).

como éstos circulan en las Políticas, Leyes, Decretos y Resoluciones; todos ellos permiten hacer visible la problemática en la que se funda esta apuesta, para *ver* en ellos *lo que dicen* en torno del hombre y sus formas, y cómo operan en el campo de la educación y la formación del maestro en la Universidad Santo Tomás, en particular.

En este sentido se trabajó para restituir a los enunciados sobre el hombre su carácter de *acontecimiento*, descubrir las formas que operan en la formación de maestros en el tiempo fijado (segunda mitad del siglo XX) e institución elegida, estableciendo las relaciones que aquí se procura describir: “Hacer visible lo que sólo es invisible porque está demasiado en la superficie de las cosas” (Foucault, cfr. Morey, 1983: 121). Hacer plausible el supuesto de que *a un nuevo objeto un nuevo sujeto*<sup>37</sup>.

En la perspectiva de la arqueología se buscó localizar las superficies de emergencia en los programas, descubrir sus instancias de delimitación y analizar las rejillas de especificación (cfr. Morey, 1983: 198-199), esto es, las formas como aparece el hombre en los programas de formación de maestros.

Así, se tuvo en cuenta el estatuto del hablante<sup>38</sup>, los ámbitos institucionales que le circundan<sup>39</sup> y la posición del sujeto para, en su relación, dar razón de por qué esa enunciación y no otra en su lugar (cfr. Morey, 1983: 200); de este modo, se accedió a la positividad como *a priori* de los discursos, esto es, condición de realidad, sujeto a los avatares, sucesiones y rupturas que constituyen la historia y, por eso mismo transformables (cfr. Morey, 1983: 213). Con base en lo anterior, se asumió “la

---

<sup>37</sup> Santos, (2003, pp. 39-107).

<sup>38</sup>Cfr. Entrevistas a algunos de los participantes que estuvieron a cargo de la creación y desarrollo de los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás, los textos guía producidos para desarrollar el ejercicio de enseñanza-aprendizaje según la metodología implementada.

<sup>39</sup>Cfr. Documentos de creación de programas por el Consejo Superior, informes de visita, evaluación y aprobaciones de programas por parte del Icfes y el MEN., filosofía en la que se funda la Universidad, y, hoy, el Proyecto Educativo Institucional-PEI, que se viene construyendo con base en la regulación del MEN, desde la última década del siglo XX.

formación y la transformación de los enunciados” que es para Foucault, el Archivo (cfr. Morey, 1983: 214), de lo cual se ocupa la arqueología<sup>40</sup>.

De este modo se produjo una descripción intentando hacer una historia diferente, haciendo un análisis diferencial de las modalidades de discursos (filosófico, sociológico, psicológico, económico, político, legal, normativo, educativo y otros), tomando en cuenta las prácticas discursivas para llegar a la descripción sistemática del discurso objeto (cfr. Morey, 1983: 215-216), con el fin de llegar a la episteme del problema, que en la perspectiva de Foucault (1970) “es el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza al nivel de las regularidades discursivas” (p. 321).

El rumbo de la investigación implicó dar el paso a la genealogía; pues los discursos acerca del hombre conducen inevitablemente al *tema del poder*. Desde la descripción arqueológica se perfilan *consecuencias*, dado que el hombre, tal como aparece, se constituye en objeto de *saber*, conforma un discurso que *encarna* poder, al punto que se ha instalado en el sistema e institución educativa –Universidad Santo Tomás- y allí ejerce su influencia.

En este sentido hay que convenir en que realizar una arqueología para saber del hombre en sus formas de aparición en los programas de formación de maestros en Colombia –en la Universidad Santo Tomás- no es más que hacer uso de aquella como dispositivo para reconocer la *génesis* del discurso (forma hombre que se posiciona) como ejercicio de poder (cfr. Morey, 1983, pp. 226-228).

Poner a hablar a los implicados en la actividad formativa de los maestros (la institución formadora: en su Estatuto Orgánico, Proyecto Educativo, maestros formadores, directivos formadores, programas de formación, textos guía para la

---

<sup>40</sup> En esta parte son importantes los textos guía que se crearon para realizar los procesos de formación, acordes con la filosofía neotomista de corte personalista mounieriana que los inspira.

formación, referentes teóricos para la formación; las directrices del Estado para la formación de maestros: planes de desarrollo, políticas gubernamentales, leyes, decretos, resoluciones; investigadores del tema y problema de formación de maestros, etc.) allí se encuentran discursos y contra-discursos sobre el hombre que afirman o ponen en cuestión el poder que ejerce –por sus formas arraigadas- en la escuela, con el fin de sacarlo a la luz, desenmascararlo.

Hallar las condiciones de su emergencia y no su verdad o razón, es lo que implica aquí el *contradecir*, pues se procura “mostrar la procedencia irracional y los procesos de racionalización retrospectiva que acaban por ofrecernos a la mirada nuestro presente como “natural”” (Morey, 1983, p. 238).

Al parecer *la formación* es el cultivo del hombre para hacerlo ser lo posible, crearlo en sus modos de existir, realizarlo en su libertad, hacerlo consciente de su ámbito de necesidad; la científicidad de la formación riñe con el cultivo de sí, por lo que pretende hacer coincidir o concordar los objetivos de la educación con el hacer de sí mismo una obra de arte; esto es someter la educación a unos *supuestos* que no está en condiciones de producir; esta constatación es lo que al parecer hace decir a Foucault (1991) que “Nuestra tarea consiste en desembarazarnos definitivamente del humanismo (...) liberarnos definitivamente del humanismo” (pp. 34-35). A su vez afirma:

Lo que se ha visto condenado no es el hombre corriente sino nuestra enseñanza secundaria (gobernada por el humanismo). No adquirimos en absoluto conocimiento de las disciplinas fundamentales que nos permitan comprender lo que ocurre entre nosotros y sobre todo lo que ocurre fuera... Si el hombre corriente de hoy tiene la impresión de encontrarse ante una cultura bárbara erizada de cifras y de siglas ello se debe simplemente a un hecho: nuestro sistema de educación data del siglo XIX y en él vemos reinar aún una psicología desabrida, el humanismo más anticuado, las categorías de gusto, de corazón humano... Si existe el sentimiento de que no se comprende nada la culpa no la tienen los hechos ni el hombre de la calle sino la organización de la enseñanza. (p.36)

Es claro que Foucault ataca al humanismo que se utiliza para abusar: “Lo que me irrita del humanismo es que es además el parapeto tras el que se refugia el pensamiento más reaccionario, el espacio en el que se asientan alianzas monstruosas e impensables” (p. 36).

Continúa:

el esfuerzo que realizan actualmente personas de nuestra generación no consiste en reivindicar al hombre contra el saber y contra la técnica, sino que consiste precisamente en mostrar que nuestro pensamiento, nuestra vida, nuestra manera de ser, hasta la forma de ser más cotidiana, forman parte de la misma organización sistemática y por tanto entran de lleno en las mismas categorías que el mundo científico y técnico. Es el “corazón humano” lo que es abstracto mientras que nuestra investigación, que quiere ligar al hombre con la ciencia, con sus descubrimientos, con su mundo, es bien concreta. (pp. 36-37)

Foucault no está contra el hombre, en cuanto humano, sino contra los usos y abusos que se hace de él; deja abierta la posibilidad de trabajar las categorías del hombre en sus formas de representarse en otra perspectiva, que no las que se han llevado a cabo marcadas por la tradición.

Desde el planteamiento anterior se abrió la posibilidad de realizar un trabajo a nivel de arqueología y dar el paso a la genealogía, pues las prácticas educativas producen discursos sobre el hombre que se han instalado en el sistema educativo y han marcado su vigencia en la formación de maestros en Colombia. Dada la participación progresiva de las Ciencias Humanas al interior de dicha tarea, Foucault (1991) entiende que éstas se van movilizandoy “van a desarrollarse ahora en un horizonte que ya no está cerrado o definido por el humanismo” (p. 41).

La *preocupación* foucaultiana por la sujeción al presente, se traduce en la *imperativa* necesidad de pensar de otro modo, lo cual se convierte en la tarea de

interrogar el presente, preguntando, como dice Martiarena (1995), “¿qué somos hoy?, ¿qué es el presente? Para responder, Foucault se internó en el presente mismo, en sus prácticas, en la manera como el presente da cuenta de sí para explicarse” (p. 17); continúa: “Como Nietzsche (...) Para pensar de otra manera hizo genealogía, hizo historia” (p. 17); en este sentido habría que decir que Foucault hizo “historia de nuestra subjetividad” (p. 18).

El trabajo genealógico es pertinente porque permitió mirar el presente, “para de ahí iniciar una búsqueda en la formación misma de su orden a través de las minucias de los acontecimientos que lo fundaron” (p. 55). Me refiero aquí al discurso que se ha constituido sobre el hombre, el que circula por los programas de formación de maestros en Colombia, particularmente los servidos por la Universidad Santo Tomás, con el fin de pensar su procedencia (cfr. Martiarena, 1995).

Apoyado en la lectura que Martiarena hace de Foucault, la genealogía que aquí se aplicó supuso el valor y racionalidad universal del hombre, por lo cual se le interroga. El discurso del hombre pierde su serenidad: “Aquí, la práctica discursiva es un escenario de luchas y controversias, de dominios y sumisiones. El sujeto ya no es un pliegue más (...). El sujeto mismo está inmerso en relaciones de poder” (p. 56). A este respecto Foucault (1980) propone:

Sería interesante intentar ver cómo se produce, a lo largo de la historia, la constitución de un sujeto que no está definitivamente dado, que no es aquello a partir de lo cual la verdad acontece en la historia, sino un sujeto que se constituye en el interior mismo de la historia y que la historia funde y refunde en cada instante. Hacia esta crítica radical del sujeto humano por la historia debemos tender. (pp. 171-172)

En esta perspectiva no se buscó una evolución de las formas hombre en los programas de formación de maestros, ni un progreso, sino las reglas que constituyen el lugar de los sujetos; poder ver, con Martiarena (1995), que “constituyen seres humanos en sujetos” (p. 135).

Aquí se trató de hacer historia de las interpretaciones sobre el hombre en los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás, apropiándose de su sistema de reglas, que en sí no tiene significación especial, para imponerle una nueva dirección, plegarla a una nueva voluntad, hacerla entrar en otro juego, someterla a otras reglas para que su devenir sea una serie de interpretaciones. Para Foucault (1978)

la genealogía debe ser su historia: historia de las morales, de los ideales, de los conceptos metafísicos, historia del concepto de libertad o de la vida ascética como emergencia de interpretaciones diferentes. Se trata de hacerlas aparecer como acontecimientos en el teatro de los métodos. (pp. 41-42)

Esta última parte del planteamiento de Foucault es la que más interesó en este trabajo, pues no se trató de crear nada nuevo en el sentido de un ideal en torno del hombre sino de sacar a la luz o desenmascarar, como diría Nietzsche, la realidad del hombre, tal como es asumido en los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás. Ha de aparecer siempre la lucha entre lo que el hombre es en su realidad y los fines que a ello se le atribuyen:

la genealogía tendrá que parodiar las veneraciones, disociar sistemáticamente nuestra identidad y realizar el sacrificio del sujeto de conocimiento, a fin de hacer una “historia efectiva” que nos muestre que somos actuantes y que lo que está en juego somos únicamente nosotros mismos. (Martirena, 1995. p. 136)

En un intento por responder a la pregunta acerca de *¿quiénes somos?*, se asumieron la Arqueología y la Genealogía como posibilidad de relación entre las prácticas de formación de maestros en Colombia (Universidad Santo Tomás) y los discursos que sobre el hombre se han constituido; es un intento por dar razón de nuestro presente con un nuevo enfoque de problematización.

## 2. REFERENCIACIÓN TEÓRICA: EXTRAÑAMIENTO DEL HOMBRE EN ALGUNOS DISCURSOS DE LA MODERNIDAD

El momento en que el hombre se volvió problema, pasó a ser objeto de conocimiento, una *cosa* más sobre la cual ejercer dominio. Adquiere valor para la modernidad en el momento en que se trasciende, se abstrae y llega a ser sujeto, su representación; el dominio sobre el hombre lo ejerce el sujeto como *realidad* externa que está en posibilidad de ver hacia dentro; como es un acto desde afuera, la abstracción a la que ha llegado se catapulta como *realidad supra* y queda como dominante de todo lo existente. En este sentido, se da paso a una superioridad antrópica que torna en dispositivo de poder a la razón. El conocimiento se construye con base en la racionalidad de los discursos que son resultado del enfrentarse al mundo como si éste fuera problema al que hay que hallarle soluciones. Bajo esta perspectiva, el hombre entra, como los objetos del mundo, en la condición de olvido; pasa a ser una realidad sin memoria, sin recuerdos y se va haciendo transitorio, eventual, se desdibuja hasta ir perdiéndose, desapareciendo, hasta constituirse otro, esto es, sujeto.

Al posicionamiento del sujeto contribuye la racionalidad; ésta, como argumento explicativo, faculta para que se produzca el fraccionamiento de la realidad y se la distribuya por dominios, esto es, diversos saberes que en su desarrollo y progreso se circunscriben, se limitan y conforman en disciplinas que se rigen por normas para su conocimiento, según sean los discursos que las constituyen. Esta tarea de hacer que el hombre cambie, se transforme y llegue a ser otro es el –presunto- encargo que se le hace al sistema educativo, pues parece necesario que el sujeto-individuo también cambie y se movilice hacia el sujeto-social; la asunción de las funciones sociales por parte del sujeto hace que éste entre en procesos de civilización, lo cual parece necesario para garantizar la convivencia y realización humanas.

El pensamiento filosófico moderno tiene aquí una fuerte participación, pues es bajo su auspicio que se conforman grandes idearios en función del dominio del hombre-

sujeto sobre el mundo y contribuye de manera importante a la conformación de sistemas de conocimiento compartimentado, segregador y particularizante, todo esto en función de una búsqueda de verdades regionales que, por su lógica racional, habrían de constituir y conformar la directriz que consiga explicar la razón del estar del hombre en su mundo.

El proceder de las ciencias en la modernidad ha marcado la práctica y acción educativa en cada uno de los pueblos y sociedades -también el nuestro-, promocionando el carácter formativo, de transformación y cambio que encarna dicho acto, en razón de lo cual la educación -escolar- se posiciona como la mediación más apropiada –o por lo menos privilegiada-, el dispositivo para hacer que el hombre modifique su estado de naturaleza y se produzca su educabilidad en aras de su perfectibilidad y constitución en otro.

La modernidad termina por crear o producir un hombre al que no se le niega -su naturaleza- pero se le oculta o se le vela y, en su conocerse, se le conduce y reduce a ser un *objeto extraño*, aquello que hay que poner en la lente para acercarlo y aprehenderlo, dominarlo, controlarlo y obligarlo a comportarse de modo conveniente. A estos fines contribuye la educación, que en su nivel de formalización y normalización precisa de agencias y agentes, esto es, quiénes la organicen o administren y quiénes la distribuyan, hecho este que conduce a la creación de programas de formación de maestros, lo que en Colombia ha tenido un camino bastante particular e interesante.

Este marco referencial teórico se propone como un intento de visibilización del saber sobre el hombre y su emergencia en el pensamiento de algunos de los filósofos más relevantes de la *modernidad* que *nos* ha correspondido vivir; también se presentan los discursos de algunas de las disciplinas que configuran el conjunto de las ciencias humanas y sociales, en cuanto que éstas permiten descubrir, desde sus saberes, formas hombre que hacen presencia en los programas de formación de maestros en Colombia, particularmente en la Universidad Santo Tomás, y en las políticas educativas del Estado.

## 2.1 El pensamiento de Emmanuel Kant respecto del hombre

Este pensador del siglo XVIII se reconoce en la historia del pensamiento filosófico, como el más grande revolucionario del proceder científico de la época, pues no sólo replantea las preguntas con las que se abordan los problemas del conocimiento sino que, además, es un redimensionador y creador de conceptos, al punto que ello marca las diferencias con respecto al proceder de la filosofía y la ciencia precedente.

Kant produce el sistema criticista, con base en el cual va a urdir su tarea creativa: hacer emerger al *sujeto*, que como *sujeto trascendental* se afirma en las categorías de la razón. Esta construcción de su sistema va a permear el desarrollo del saber filosófico y científico a lo largo de la modernidad, incluso hasta nuestros días, sin que aún se pueda decir con certeza que se le haya superado.

En el pensar de algunos intelectuales de nuestro tiempo, Kant es un pensador aún insuperable, al punto que, en la mayoría de los casos, se le nombra de modos diferentes pero en el fondo se continúa con los mismos problemas de su época y lo que aparece como *nuevo* sería en el orden de los *dispositivos* que se crean para poder asirlos y conducirlos a “mejores aguas”. Parece ser que a Kant, como pensara Gilles Deleuze, todavía no se le acaban los problemas, de ahí que aún sea difícil el que venga otro filósofo a reemplazarlo, todavía no cede el turno y con ello, habría que decir que, todavía no se acaba el trabajo ni el quehacer de la filosofía. En este sentido vale la pena acercarse a los planteamientos de Kant, teniendo en cuenta que para ello se hace necesario no entender los presupuestos en el sentido de la tradición, sino siempre sospechando que lo que se enuncia puede tener un sentido distinto del que usualmente se le otorga<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Para esta discusión y aclaraciones, es importante el documento de Deleuze, (1978), [www.philosophia.cl/](http://www.philosophia.cl/).

De esta manera es posible adentrarse en lo que Kant va a entender cómo *saber sobre el hombre*, las formas como se lo nombra para poder descubrir la forma hombre que desde él es posible afirmar en la modernidad y de qué manera circula en los programas de formación de maestros que se sirven en la Universidad Santo Tomás, durante la segunda mitad del siglo XX en Colombia.

Kant niega toda posibilidad del conocimiento de las cosas *en sí* a través de la experiencia; en ello funda su crítica a la metafísica tradicional, pues, dice Kant (2003) “todo saber de lo real, es saber condicionado, condicionado a las formas *a priori*” (p. X). El conocimiento de la realidad ha de ser posible en cuanto que concreto y, por tanto, fenoménico, representable, de ahí que para Kant, ““Cosas en sí” [Dios, alma, finalidad del mundo] sólo pueden ser imaginadas, pensadas; son *noúmenos*” (p. X), de hecho, no sujetas a representación alguna y más allá de las condiciones espacio-temporales del aparecer en las que están inmersos los fenómenos.

La visión kantiana plantea de entrada el problema del origen y la objetividad de la experiencia; el uno se corresponde con la psicología como *facto*, el otro, con la *lógica trascendental*, en torno de su validez.

El orden de ideas se puede establecer en lo que Kant concibe que son los constitutivos del hombre, a saber: si la sensibilidad opera por medio de las intuiciones puras, esto es espacio y tiempo, y el entendimiento echa mano de las categorías, pues de él proceden, la razón completa las facultades del hombre y sus formas son las Ideas. Podría decirse con Kant, que el hombre es intuición, entendimiento y razón, tres facultades que se distinguen claramente en su orden pero que confluyen en el fenómeno hombre.

A pesar que la intuición, el entendimiento y las Ideas no proceden de la experiencia, éstas, dice Kant (2003) “son los principios orientadores del saber y de la vida del hombre” (p. XVIII), de ahí que para Kant sea claro que “Las Ideas tienen únicamente un uso regulativo” (p. XIX). Si bien éstas son el *sumun* de la crítica de la razón pura para

mostrar las explicaciones científicas fundadas en los principios *a priori*, Kant entiende que “La conducta moral del hombre, el hecho de la moralidad, asimismo se comprende por principios *a priori*” (p. XIX), ello se puede descubrir a través de la ley moral y los principios *a priori* que de ella derivan, como sucede con las formas de intuición y las categorías del conocimiento. En esto se funda el *imperativo categórico* que Kant expresa: “Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal” (p. 43).

Según el planteamiento kantiano, el hombre es un ser *sometido* a la ley moral y ésta regula u orienta su acción; sin embargo, es dable entender que no toda acción que se produce desde la ley moral es necesariamente buena. De ahí que el hombre sea libre, *en forma negativa*, pues de hecho él debe renunciar a la subjetividad en *favor* de la ley moral. En esta perspectiva de la conciencia se funda la autonomía de la voluntad que va a defender Kant y que va a trabajar posteriormente Foucault (1990) en perspectiva crítica de la modernidad: “El “Conócete a ti mismo” ha oscurecido al “Preocúpate de ti mismo”, porque nuestra moralidad insiste en que lo que se debe rechazar es el sujeto” (p. 54), esto en cuanto que “Somos herederos de una moral social que busca las reglas de la conducta aceptable en las relaciones con los demás” (p. 54).

El hombre es ser natural, repleto de inclinaciones y, por ello, subjetivo, pero además, es ser de voluntad, es decir, ético, de acción, valor y decisión. En lo anterior se funda la razón, pues como dice Kant (2003) “el sentido verdadero de la razón tiene que ser el de producir una *voluntad* buena, no en tal o cual respecto, como *medio*, sino *buena en sí misma*” (p. 23); a ella tendrán que dirigirse los fines del hombre, *como su deber*, y no entorpecerse en la procura de la felicidad, la cual parece inclinarse más hacia el bien egoísta, subjetivo y no moral.

Se va haciendo cada vez más claro que para Kant, el hombre es una realidad natural que, por la razón y el ejercicio de la voluntad, busca ser superada. Es, en la práctica, decir que *el hombre* es una realidad incompleta e inacabada, imperfecta y factible de

llegar a la “perfección”, lo cual ha de ser posible sólo por su desarrollo moral<sup>42</sup>. En cierta forma Kant ve al hombre como un *pobre*, mejor aún, como un *indigente* que ha de hacer todos sus esfuerzos por superar dicha condición indigna, pues:

El hombre siente en sí mismo una poderosa fuerza contraria a todos los mandamientos del deber, que la razón le representa tan dignos de respeto; consiste esa fuerza contraria en sus necesidades e inclinaciones, cuya satisfacción total comprende bajo el nombre de felicidad. (p. 30)

Hay ausencia de placer, hay angustia y desesperanza así como contrariedad respecto del destino del hombre y su *quehacer* y *estar* en el mundo. Kant no da tregua y no mengua en la exigencia de la “renuncia” a *sí mismo* para reconocerse en *el otro*, al punto de llegar a sacrificar el bien personal en favor del bien universal. El hombre en Kant ha de ser superado, ha de movilizarse en función de alcanzar una *segunda naturaleza*<sup>43</sup> –la humana-, pero, ello sólo será posible en el campo de la negatividad, pues lo positivo sólo está dado en cuanto afirmación de la ley moral que de allí surja.

Negarse en su ser natural –instintivo-, sin desconocerse, es la tarea que le fija al hombre, pues es en su ser otro como supera lo singular para entrar en el campo de lo universal; es en la superación de su condición subjetiva como puede llegar el hombre a autoimponerse la *ley moral*, como puede hacer viable el imperativo categórico que lo lleva de la acción moral particular a la acción moral que se fija como principio universal, desde donde funda su validez.

El hombre sigue siendo un fenómeno que se ha de constituir otro, es la perspectiva del *yo es otro*, único camino del ejercicio de la autonomía kantiana; ese *ser otro* no le viene de afuera, es competencia que le viene de su conocimiento de sí mismo, *haciendo*

---

<sup>42</sup> Esta idea la va a desarrollar ampliamente Kant, (2003, p. 86) cuando plantea que el hombre “Sólo por la virtud puede devenir moralmente bueno”.

<sup>43</sup> A este respecto afirma Kant: “tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana”, (2003, p. 32).

*uso de las facultades* con que ha sido dotado por la naturaleza. Estas facultades que hacen posible que el hombre sea otro marcan la diferencia del hombre con el resto de los otros seres con los que comparte su espacio y su tiempo<sup>44</sup>.

Marcar la diferencia es hacer conciencia que el hombre es sujeto y que, en cuanto tal, es sujeto de *deber*; en este nivel se reconoce que el hombre es un fenómeno de carácter superior, que por tal está en condiciones de ejercer dominio sobre sí y el mundo, pero este dominio sólo se da en cuanto que el hombre lo produce para el beneficio de la totalidad. Como se ve, hay aquí un llamado permanente a erradicar la subjetividad en favor del sujeto, lugar donde se hace evidente el dominio de la razón. Parece ser que en este punto el hombre no tiene escapatoria, pues quienes se sienten incapaces de ejercer este dominio han tomado otros caminos pero sin desconocer el valor que muestra esta disposición del espíritu; así lo dice Kant (2003):

ha habido en todos los tiempos filósofos que han negado en absoluto la realidad de esa disposición de espíritu en las acciones humanas y lo han atribuido todo al egoísmo, más o menos refinado; mas no por eso han puesto en duda la exactitud del concepto de moralidad; más bien, han hecho mención, con íntima pena, de la fragilidad e impureza de la naturaleza humana, que, si bien es lo bastante noble para proponerse como precepto una idea tan digna de respeto, en cambio es al mismo tiempo hartamente débil para poderlo cumplir, y emplea la razón, que debiera servirle de legisladora, para administrar el interés de las inclinaciones, ya sea aisladas, ya —en el caso más elevado— en su máxima compatibilidad mutua. (p. 31)

Alcanzar la humanidad es, pues, una tarea, un quehacer, un objetivo, una meta, un constructo que es posible para el hombre; en este sentido es posibilidad y no realidad de *facto*; ello permite ver cómo el hombre emerge en su condición de objeto de conocimiento y se constituye, para sí mismo, en un enigma más que ha de tener que descifrar. Por supuesto que esta es tarea propia, no de todo hombre, sino del filósofo, que es quien está dispuesto a distinguirse y salir del conocimiento vulgar. Una vez que

---

<sup>44</sup> Cfr. Deleuze, (1978).

esto se ha producido a satisfacción se puede comunicar, enseñar, lo cual ha de ser tarea de la educación. En este sentido dice Kant (2003):

todos los conceptos morales tienen su asiento y origen, completamente a priori, en la razón, y ello en la razón humana más vulgar tanto como en la más altamente especulativa; que no pueden ser abstraídos de ningún conocimiento empírico, lo cual, por lo tanto, sería contingente; que en esa pureza de su origen reside su dignidad, la dignidad de servirnos de principios prácticos supremos; que siempre que añadimos algo empírico sustraemos otro tanto de su legítimo influjo y quitamos algo al valor ilimitado de las acciones; que no sólo la mayor necesidad exige, en sentido teórico, por lo que a la especulación interesa, sino que es de máxima importancia, en el sentido práctico, ir a buscar esos conceptos y leyes en la razón pura, exponerlos puros y sin mezcla, e incluso determinar la extensión de todo ese conocimiento práctico puro, es decir, toda la facultad de la razón pura práctica; mas no haciendo depender los principios de la especial naturaleza de la razón humana, como lo permite la filosofía especulativa y hasta lo exige a veces, sino derivándolos del concepto universal de su ser racional en general, puesto que las leyes morales deben valer para todo ser racional en general, y de esta manera, la moral toda, que necesita de la antropología para su aplicación a los hombres, habrá de exponerse por completo primero independientemente de ésta, como filosofía pura, es decir, como metafísica (...), teniendo plena conciencia de que, sin estar en posesión de tal metafísica, no ya sólo sería vano determinar exactamente lo moral del deber en todo lo que es conforme al deber, para el enjuiciamiento especulativo, sino que ni siquiera sería posible, en el mero uso vulgar y práctico de la instrucción moral, asentar las costumbres en sus verdaderos principios y fomentar así las disposiciones morales puras del ánimo e inculcarlas en los espíritus, para el mayor bien del mundo. (pp. 35-36)

Esta cita, extensa pero necesaria, deja ver el camino que ha de recorrer la educación y permite identificar las tareas que se le asignan en torno a la *educabilidad del hombre*. Para Kant:

Sólo un ser racional posee la facultad de obrar por la representación de las leyes, esto es, por principios; posee una voluntad. Como para derivar las acciones de las leyes se exige razón, resulta que la voluntad no es otra cosa que razón práctica. (p. 36)

En ello radica la objetividad de la acción, en la representación del principio objetivo que son las leyes y, en esto se funda su *constricción*. Desde aquí entiende Kant la fórmula del *imperativo categórico*.

Siguiéndole los pasos a Kant, el hombre, en su ser natural es *subjetividad*, y, en su ser racional es *sujeto*; ha de guiarse por leyes objetivas, esto es, construidas según los cánones de la Razón Universal; ésta *dicta* las fórmulas que determinan la acción, las cuales pueden ser en la forma del *imperativo hipotético* si se encamina como medio para otra cosa, pero si se la representa como buena *en sí*, esto es necesaria, como principio de la voluntad, se la define en la forma del *imperativo categórico*, al que Kant va a llamar propiamente el imperativo “de la moralidad” (p. 39).

Kant dice que:

el hombre, y en general todo ser racional, existe como fin en sí mismo, no sólo como medio para usos cualesquiera de esta o aquella voluntad; debe en todas sus acciones, no sólo las dirigidas a sí mismo, sino las dirigidas a los demás seres racionales, ser considerado siempre al mismo tiempo como fin. (p. 48)

Como fines en sí mismos, los seres racionales se distinguen de los irracionales y por ello se les llama *personas*; la persona es objeto de respeto, no es fin subjetivo sino objetivo. Dado que de este modo se representa el hombre su existencia, surge, según Kant, el imperativo práctico: “*obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como medio*” (p. 49); este es el fundamento de toda legislación práctica.

Si como dice Kant en la nota trece de la fundamentación de la metafísica de las costumbres:

La teleología considera la naturaleza como un reino de los fines; la moral considera un posible reino de los fines como un reino de la naturaleza. Allá es el reino de los fines una idea teórica para explicar lo que es. Aquí es una idea práctica para realizar lo que no es, pero puede ser real por muchas acciones y omisiones, y ello de conformidad con esa idea. (p. 54)

Con esta nota es de esperar que se presente dificultad para entender el proceder de Kant en su propuesta de progreso o desarrollo de la Idea pura que implica la moralidad, pues ésta se funda en una ley que como “realidad” procede de un *más allá*, mientras que la teleología se funda en una realidad concreta e inmanente que se precisa en un *más acá*. Este sujeto kantiano es un sujeto de dominio, un dominio que no es de facto sino que ha de ser construido y que, para tal, constriñe al hombre en su ser natural, para hacer de él una realidad, de suyo, *nueva*. Como problema el hombre siempre estará en constante movimiento, lo cual hace que sus respuestas sean provisionales y que se haga necesario renovar, de tiempo en tiempo, sus preguntas.

Se podría decir que el hombre en su *indeterminación* no llegó a su punto y queda siempre “abandonado” a mitad de camino, inconcluso. Habría que convenir en que *el hombre no es una realidad que se da a sí misma*, sino que es una realidad que *le viene de fuera*, es constituida como resultado del ejercicio autónomo de la voluntad, considerando que la autonomía la concibe como “el único principio de la moral” (p. 57).

En tal sentido, piensa, “es muy distinto hacer un hombre feliz que un hombre bueno, y uno entregado prudentemente a la busca de su provecho que uno dedicado a la práctica de la virtud” (p. 59). Estas aseveraciones de Kant hacen pensar en la *obligatoriedad* de la constitución o conformación de un hombre perfecto; y, se preguntaría uno, ¿cuál puede ser el aliciente para que el hombre viva una vida que está sometida a la consecución de un bien que ha de alcanzar *allá* sacrificando el *acá* del

hombre mismo? La renuncia a la felicidad, al placer, al goce ¿no dejan al hombre en una condición para nada fiable y sin garantía de llegar a la plenitud?; por otra parte, ¿no es esta una forma de promover en el hombre el desinterés por lo moral y gestar en él la práctica de lo inmoral?

La convicción teleológica de la existencia, hace que el hombre pierda todo interés en el orden moral y se disponga a la consecución del interés subjetivo, desentendiéndose del *beneficio* moral del sujeto (como su universal); en esta perspectiva se muestra o parece inviable la propuesta de Kant, en torno de procurar una vida buena desde la ley, afirmada bajo la presunción del *deber*, y toma fuerza el desarrollo de una vida centrada en la búsqueda y afirmación del *querer*, contrario a lo que se propone Kant.

Si el hombre está sometido a un fin desconocido, aunque habiendo tenido un comienzo no solicitado, éste no se conforma con someterse a la ley moral, que lo inhibe y somete a un tipo de vida carente de satisfacciones; bajo esta óptica, hay mayor interés en acogerse a lo concreto, esto es lo subjetivo, con el fin de asirse a algo más definido. La ambigüedad y la incertidumbre que produce en el hombre la imposibilidad de conocer las *cosas en sí mismas*, en lugar de mover al hombre en la consecución de grandes ideales, por su *deber*, genera en él desesperanza, zozobra, inquietud y, afirma el deseo y la ambición de conocer el mundo fenoménico, con lo cual se procura dar satisfacción al interés particular, subjetivo, y se deja de lado el alcance del gran ideal universal que se propone la moral kantiana. Si las formas puras son inaprehensibles es mejor quedarse con las formas materiales que son factibles de apropiación a través de los sentidos y favorecen o posibilitan en el hombre su *dominio*.

Kant *hace uso* de la *razón* como *aquello* que distingue al hombre en el mundo de los objetos sensibles, colocándola por encima, incluso, del *entendimiento*; en este sentido entiende que “un ser racional [lo cual es el hombre] debe considerarse como *inteligencia* (...) y como perteneciente, no al mundo sensible, sino al inteligible” (p. 66).

Como el hombre, en cuanto que razón, pertenece al mundo inteligible, sólo puede pensar la causalidad de su voluntad desde la idea de libertad, pues ésta está vinculada con la autonomía y la autonomía se vincula con el principio universal de la moralidad y, ésta, dice, “sirve de fundamento a la idea de todas las acciones de seres *racionales*, del mismo modo que la ley natural sirve de fundamento a todos los fenómenos” (p. 66).

La pertenencia del hombre tanto al mundo sensible como al inteligible, marca la dinámica de la ambigüedad a que éste se siente sometido; esto se puede ver en la forma como Kant percibe la problemática:

es un problema imprescindible de la filosofía especulativa el mostrar, al menos, que su engaño respecto de la contradicción reposa en que pensamos al hombre en muy diferente sentido y relación cuando le llamamos libre que cuando le consideramos como pedazo de la naturaleza, sometido a las leyes de ésta, y que ambos, no sólo pueden muy bien compadecerse, sino que deben pensarse también como necesariamente unidos en el mismo sujeto. (p. 69)

La dicotomía se hace explícita al momento del hombre actuar, pues su acción va a estar condicionada por la *forma* como él se percibe, ya en el mundo inteligible, o de la razón, ya en el mundo sensible, o de los fenómenos. Arrojar claridad sobre esta realidad del hombre es tarea difícil y, sólo, factible por el trabajo de la inteligencia; en este sentido el hombre se juega, en su libertad, como idea regulativa, según sean las condiciones en que se encuentre implicado<sup>45</sup>. La *rectitud* y el *respeto* que reverencia Kant, casi nunca, o en muy contadas ocasiones, llegan a realizarse. Sigue, pues, en cuestión el problema de la acción.

Bajo estos presupuestos es entendible que Kant reflexione seriamente sobre el concepto de perfección, pues naturalmente el hombre es una realidad, un *fenómeno*, perfectible, y lo reconoce así: “en su significado *práctico*, es la conveniencia o la

---

<sup>45</sup> Esta es la larga discusión que desarrolla Kant (2003, pp. 15-75), en la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*.

suficiencia de una cosa para toda clase de fines. Esa perfección, como *constitución* del hombre, por consiguiente interna, no es nada más que talento y lo que fortalece o completa éste, *habilidad*” (p. 131). Así, pues, el hombre es perfectible pero su perfectibilidad no siempre coincide con los principios de la moralidad. Aquí cabe la distinción que hace Kant en la crítica de la razón práctica, donde aclara que:

la diferencia entre las leyes de una naturaleza a la cual está sometida la voluntad y las de una naturaleza que está sometida a una voluntad (...), descansa en que, en aquella, los objetos tienen que ser causa de las representaciones que determinan la voluntad, pero en ésta la voluntad debe ser causa de los objetos. (p. 134)

Esta distinción permite descubrir el campo de la naturaleza material (fenoménica) del hombre, donde se ubican sus deseos y pasiones, y el campo de la humanidad (racionalidad) del hombre, que se corresponde con la construcción formal de su realidad; una construcción que está mediada por el ejercicio práctico de la razón pura que, en tal sentido, sería “creadora”. En estos presupuestos, como principios ciertos, se funda el discurso que desarrolla y recorre todo el texto de la crítica de la razón práctica.

En las condiciones en que Kant aborda el problema deja clara la determinación del hombre –en cuanto que pensamiento- en la forma sujeto, pues al decir de Kant, “únicamente el hombre, y con él toda criatura racional, es *fin en sí mismo*. Él es, efectivamente, el sujeto de la ley moral, que es santa, gracias a la autonomía de la libertad” (p. 170).

La forma hombre que evidencia el trabajo de Kant se puede reconocer en algunas prácticas educativas escolares y circula en los discursos que todavía hoy se producen respecto de la educación y la formación de maestros en Colombia, especialmente hace presencia en las políticas gubernamentales que rigen la educación de la población desde el siglo XIX, en las que se sugiere la creación de Escuelas Normales como espacios apropiados y con tiempos destinados para la formación de maestros que suplan las necesidades de la educación elemental.

## 2.2 Sobre el hombre en Federico Hegel

Acercarse a la concepción que del hombre hace presencia en Hegel implica reconocer el esfuerzo que este filósofo realizara en el momento crítico de la discusión sobre el saber y el trabajo de la ciencia, problemas en los que se juega la reflexión filosófica de la modernidad, con el fin de determinar la relación existente entre sujeto y objeto de conocimiento, de tal forma que en esta relación se logre captar el movimiento dialéctico en el que ellos se entrecruzan para, *desde su allí*, llegar a reconocer el *acá* que *evidencia* la realidad del *espíritu*, un *Espíritu* que en su despliegue o manifestación halla su representación histórica en el hombre en quien se encuentra alienado; éste, en cuanto realidad pensante, integra el saber y el conocer sobre sí mismo, pues es él quien se pone en condiciones de *conceptuar para superar su situación natural* y, así, como ser natural superado, operar la dinámica de crear o “recrear” el mundo.

En la perspectiva de Hegel el Espíritu se encarna, se hace Historia y, en su historización, se da la posibilidad de conocer-se. Esta dinámica del conocer la historización del Espíritu no parece un camino fácil; el mismo Hegel (1966) lo tiene claro al afirmar que “Lo más fácil es enjuiciar lo que tiene contenido y consistencia; es más difícil captarlo, y lo más difícil de todo la combinación de lo uno y lo otro: el lograr su exposición” (p. 9).

El trabajo intelectual de Hegel está mediado por las discusiones que en su época se generaron acerca del problema del conocimiento y, sobre todo, los fuertes cuestionamientos al quehacer de los filósofos y el objeto de la filosofía; de ahí que Hegel se propusiera “Contribuir a que la filosofía se aproxime a la forma de la ciencia – a la meta en que pueda dejar de llamarse *amor* por el *saber* para llegar a ser *saber real*” (p. 9). Desde esta perspectiva se entiende la convicción de Hegel al pensar que “La necesidad interna de que el saber sea ciencia radica en su naturaleza, y la explicación satisfactoria acerca de esto puede ser la exposición de la filosofía misma” (p. 9).

Si como dice Hegel “El espíritu (...) no reclama de la filosofía tanto el *saber* lo que él *es* como el recobrar por medio de ella aquella sustancialidad y aquella consistencia del ser” (p. 10), se entiende, por ello, el que a la filosofía le corresponda “arrancar al hombre de su hundimiento en lo sensible, en lo vulgar y lo singular, para hacer que su mirada se eleve hacia las estrellas” (p. 10), pues el tiempo en que el hombre estaba inmerso en un cielo repleto de pensamientos e imágenes y su mirada se deslizaba hacia un más *allá* se modificó:

Para dirigirse sobre lo terrenal y mantenerse en ello, el ojo del espíritu tenía que ser coaccionado; y hubo de pasar mucho tiempo para que aquella claridad que sólo poseía lo supraterrrenal acabara por penetrar en la oscuridad y el extravío en que se escondía el sentido del más acá, tornando interesante y valiosa la atención al presente como tal, a la que se daba el nombre de experiencia. Actualmente, parece que hace falta lo contrario; que el sentido se halla tan fuertemente enraizado en lo terrenal, que se necesita la misma violencia para elevarlo de nuevo. (p. 11)

La tarea de la filosofía no está en su ser edificante, característica propia de la ciencia moderna, cuanto en ser la mediación adecuada para hacer comprensible la realidad del espíritu; bajo esta premisa, el hombre se entiende como *fin en sí mismo*, pues es en él donde el Espíritu ha desplegado su ser en profundidad y plenitud; en este sentido “La fuerza del espíritu es siempre tan grande como su exteriorización, su profundidad solamente tan profunda como la medida en que el espíritu, en su interpretación, se atreve a desplegarse y a perderse” (p. 11).

Desde este nivel el hombre es una realidad en movimiento y progreso. Este enunciado y categoría es central en la discusión de la modernidad, pues lleva en sí la idea de lo perfectible; si bien el hombre es la encarnación del espíritu, esta forma va madurando y, como el árbol, se deshace de la envoltura anterior, del ropaje que lo constituía, para ser otro. En ello se juega su devenir, en el desprenderse y ser siempre un otro.

Lo anterior permite entender por qué la ciencia moderna es sólo *un momento* en el mundo del espíritu y, por esto mismo, le es imposible agotarlo; la ciencia moderna se funda en el dominio de lo particular-singular mientras que el espíritu en su dialéctica supera esta condición y se desplaza hasta el campo de lo universal. La afirmación del progreso favorece la idea de la conciencia -un modo más de nombrar al espíritu en su forma hombre-, pues ésta es la garante del recuerdo de lo anterior y se constituye así en vigía y punto de referencia para *medir* el progreso del espíritu; sin ella, dice Hegel, “la ciencia carece de inteligibilidad universal (...) Sólo lo que se determina de un modo perfecto es a un tiempo exotérico, concebible y susceptible de ser aprendido y de llegar a convertirse en patrimonio de todos” (p. 13).

Bajo estos presupuestos es factible para Hegel abordar lo verdadero como el todo, como la esencia que denota comienzo -razón por la que se ha de completar a través de su desarrollo- lo cual es otra forma de nombrar al hombre. La idea de progreso lleva a comprender el movimiento hacia la perfección y la perfección encarna lo absoluto, lo que *es* en el hombre como manifestación del espíritu; en este sentido, lo absoluto *no es* desde siempre, pues es resultado de este movimiento *hacia* para al final *ser lo que es*. Con lo anterior se afirma en Hegel la naturaleza de lo absoluto como “ser real, sujeto o devenir de sí mismo (...) El comienzo, el principio o lo absoluto, tal como se lo enuncia primeramente y de un modo inmediato, es solamente lo universal” (p. 16).

Lo dicho hasta ahora muestra por qué *espíritu* es la representación de lo absoluto y se da del modo como afirma Hegel:

sólo lo espiritual es lo real; es la esencia o el ser en sí, lo que se mantiene y lo determinado –el ser otro y el ser para sí- y lo que permanece en sí mismo en esta determinabilidad o en su ser fuera de sí o es en y para sí. Pero este ser en y para sí es primeramente para nosotros o en sí, es la sustancia espiritual. Y tiene que ser esto también para sí mismo, tiene que ser el saber de lo espiritual y el saber de sí mismo como espíritu, es decir, tiene que ser como objeto y tiene que serlo, asimismo, de

modo inmediato, en cuanto objeto superado, reflejado en sí (...) El espíritu que se sabe desarrollado así como espíritu es la ciencia. (p. 19)

La ciencia se funda en el puro conocerse a sí mismo en el absoluto ser otro, desde donde entiende Hegel que “el individuo es la forma absoluta, es decir, la *certeza inmediata* de sí mismo; y, si se prefiere esta expresión, es de este modo *ser incondicionado*” (p. 20). Una vez más Hegel identifica al hombre con una nueva forma, la forma individuo en su modo incondicionado.

El individuo –lo singular- es presencia o manifestación del espíritu en forma inacabada, por tanto concreto y determinado, de ahí que la tarea de conducirlo hasta el saber ha de hacerse tomando como referencia en su formación cultural al individuo universal, en este sentido Hegel piensa que “el individuo singular tiene que recorrer, en cuanto a su contenido, las fases de formación del espíritu universal, pero como figuras ya dominadas por el espíritu, como etapas de un camino ya trillado y allanado” (p. 21); con base en ello, “La meta es la penetración del espíritu en lo que es el saber” (p. 22).

El hombre, como forma y figura en la que se desparrama el Espíritu, es un espíritu que al decir de Hegel “sólo conquista su verdad cuando es capaz de encontrarse a sí mismo en el absoluto desgarramiento” (p. 24). En la perspectiva del progreso que identifica a la modernidad, Hegel cree firmemente que:

el individuo se encuentra con la forma abstracta ya preparada; el esfuerzo de captarla y apropiársela es más bien el brote no mediado de lo interior y la abreviatura de lo universal más bien que su emanación de lo concreto y de la múltiple variedad de la existencia. (p. 24)

Desde aquí es posible ver que el hombre, como “el ser allí inmediato del espíritu, la conciencia, encierra los dos momentos, el del saber y el de la objetividad negativa con respecto al saber” (p. 25). Si el hombre es conciencia y la conciencia es sustancia que, a su vez, es sujeto, al parecer de Hegel “todo contenido es su propia reflexión en sí (...) la

sustancia de su ser allí es la igualdad consigo mismo (...) la abstracción pura, y ésta es el *pensamiento*” (pp. 36-37). Entonces, se podría convenir con Hegel en que el hombre es pensamiento.

El prologo de la Fenomenología del Espíritu muestra con toda precisión el carácter progresivo del espíritu que en su despliegue se manifiesta y se hace otro, al punto que, en su reconocerse en la otredad de su sí mismo, descubre el allí de su ser que le hace consciente; como un “pliegue de la ola” avanza, se desvanece y retorna a sí mismo siendo otro, modificado, transformado, perfeccionado. Este movimiento pone en evidencia el carácter inacabado del ser del espíritu, con lo que deja abierta la posibilidad de constituirse en una realidad distinta de la que en este momento *es*. Así las cosas, se puede ver cómo el espíritu está en constante despliegue, en un permanente desvanecerse-hacerse cuyo destino será el permanente ser comienzo, que en su progreso tiende a un fin y que, como espíritu absoluto inmanente, está sujeto o sometido a ser siempre otro. Como el pliegue de la ola, forma parte de ella pero está siempre fuera de ella, al punto que al *morir* la ola puede iniciar y será cada vez otra.

Esta dialéctica marca y determina el ser del espíritu que se reúne o hace su síntesis en el hombre: como el *en sí y para sí mismo* donde se hace manifiesta la verdad como conciencia; ésta sería la determinabilidad de su saber. El saber sobre el hombre llega a ser el saber sobre el espíritu, que como sujeto se constituye en objeto de conocimiento en su *sí mismo*, para, al constituirse un otro -el *allí* de su *acá*-, descubrirse como una realidad superada.

A este respecto dice Hegel (1999): “El reino del espíritu es el creado por el hombre” (p. 60), en este sentido, “el hombre es un fin en sí mismo (...) constituye un todo completo, un pueblo, o una especie. [Sin embargo], El hombre no es más que un momento destacado de la evolución dialéctica de la Idea” (p. 60). La Naturaleza no es sino la Idea que ha salido fuera de sí, se ha exteriorizado y se ha alienado para poder conocer-se. *El hombre, por tanto, es el momento de la aparición del Espíritu, de la*

autoconciencia. Al parecer en Hegel, a través del hombre, Dios (la Idea) toma conciencia de sí.

Con base en los presupuestos anteriores, Hegel entiende que “Toda educación se endereza a que el individuo no siga siendo algo subjetivo” (p. 101). Esta superación será posible sólo en el momento en que el hombre se haga objetivo, lo cual ha de lograr en el Estado. Con esto afirma que “Todo el valor que el hombre tiene, toda su realidad espiritual, la tiene mediante el Estado” (p. 101). El Estado es la manifestación – mostración- plena de la Realidad de la Idea; en él el hombre ha de encontrar la guía autorizada para su superación.

Podría decirse que la idea del Estado hegeliano recoge la idea foucaultiana de *dispositivo*, pues es el Estado, la mediación adecuada para el reconocimiento, para la conciencia y la afirmación de la autoconciencia del espíritu. En este sentido va la afirmación de Hegel en el parágrafo 2 de la Enciclopedia: “lo humano es humano por ser causado por el pensamiento y sólo por esto”. Lo humano se entiende como acto segundo, creación del hombre, del espíritu absoluto como fin en sí mismo, autoconciencia de sí, de ahí que no deba entenderse lo humano como natural, aunque sí como superación del estado natural del hombre.

En todo este proceso es indispensable pasar por la disciplina y la formación; la primera se corresponde con el servicio y la obediencia para superar lo formal y entrar, dice Hegel (1966), en “la realidad consciente de la existencia” (p. 121), por la segunda (la formación), la conciencia deviene para ella misma; por la disciplina se entra en el espacio de la *negatividad en sí* que conduce a la conciencia de sí mismo como de la esencia; en este nivel la conciencia natural se estremece en el *en sí* que la determina y la mantiene en la servidumbre; ésta ha de ser superada, de lo contrario ha de permanecer en “una libertad que sigue manteniéndose dentro de la servidumbre” (p. 121) y que Hegel llama propiamente *obstinación*.

En el extrañamiento de sí, su inmediatez, se produce la objetividad de la autoconciencia; en esta negatividad se hace presente el sí mismo; según Hegel “es su sujeto, su obrar y su devenir” (p. 287) y continúa:

Nada tiene un espíritu fundado en él mismo e inmanente, sino que es fuera de sí en un espíritu extraño –el equilibrio del todo no es la unidad que permanece en sí misma ni su aquietamiento que ha retornado a sí, sino que se basa en el extrañamiento de lo contrapuesto. (p. 288)

Es posible que en lo anterior se funde la crítica que Hegel realizara a la ilustración, en cuanto que para ésta:

la realidad ha perdido toda sustancialidad y ya nada en ella es en sí, se ha derribado, al igual que el reino de la fe, el del mundo real [reale], y esta revolución hace surgir la libertad absoluta, con lo que el espíritu antes extraño ha retornado totalmente a sí, abandona este terreno de la cultura y pasa a otro terreno, al terreno de la conciencia moral. (p. 289)

Hegel parece ver en la Ilustración un desfase con respecto a su propuesta, pues, en su visión, *el hombre no sería el absoluto como fin en sí mismo*, sino que estaría referido al Espíritu de donde procede, esto es, su más allá. La Ilustración agotaría al hombre en su *en sí y para sí*, razón por la que su determinación descansaría en el campo de la moral y no en el de la cultura como su constructo. En una y otra éstas son sus formas de representación.

Bajo estas formas, entiende Hegel, se funda la tarea educativa en la que, por supuesto, prima el carácter filosófico. Si bien Hegel no produce un tratado explícito de pedagogía, toda ella se encuentra diseminada a largo de sus escritos; sin embargo, la pedagogía hegeliana se descubre y muestra operando en su ejercicio de enseñante y en la dirección de la actividad educativa de entonces en Nuremberg y Berlín, ya en sus discursos emitidos en calidad de Rector del Gimnasio, ya en los diversos informes

presentados a las autoridades académicas prusianas y, especialmente, en los cursos que asumía como enseñante, donde se puede ver funcionando lo que Hegel entendía por formación (Bildung)<sup>46</sup>.

El trabajo educativo producido por Hegel (2000) procura mostrar que por la educación se genera “una especie de segundo nacimiento” (p. 15), en función de lo cual está la formación, pues ésta es la que ha de hacer posible esta meta educativa: “El hombre debe nacer dos veces, en cuanto natural y en cuanto espiritual” (p. 15). En este sentido Hegel declara a Niethammer que “El trabajo teórico, me convengo cada día más, tiene mayor incidencia en el mundo que el práctico; si se revoluciona primeramente el reino de las representaciones, la realidad no permanece la misma” (p. 25), lo cual va a marcar, decididamente, su trabajo en Nuremberg.

En este sentido explica a sus alumnos que “la formación consiste en elevar su condición singular a su naturaleza universal (...) mediante el sometimiento de esos condicionamientos naturales, se puede alcanzar la libertad para lo universal, para la consideración de la “cosa” en sí misma, tal como es”<sup>47</sup>. Continúa Hegel: “El hombre formado es aquel que sabe imprimir a todo su obrar el sello de la universalidad, el que ha renunciado a su particularidad, el que actúa conforme a principios universales” (p. 48); de ahí que “Toda educación conduce a que el individuo no permanezca algo subjetivo, sino que se haga objetivo en el seno del Estado” (p. 48). Se pueden ver claramente los fines que persigue la educación y el que ésta deba ser un servicio proporcionado por el Estado, pues es en él que el individuo se pierde para ganarse como universal.

Bajo esta condición, la formación del profesorado es una tarea que tendría que ser propiciada, planificada y realizada por el Estado; el Estado sería aquí el pedagogo por excelencia. A este respecto entiende que “no puede considerarse como formado a un

---

<sup>46</sup> Cfr. Hegel, F. (2000, p. 14).

<sup>47</sup> Cfr. Hegel, (2000, p. 48).

pueblo que no puede expresar en su propia lengua todos los tesoros de la ciencia y moverse libremente en ella con cualquier contenido” (pp. 75-76).

### **2.3 El hombre en Arthur Schopenhauer**

Muy de la mano con Hegel, aunque pareciera no serlo, en Schopenhauer (2003) el hombre es un ser que conoce el mundo, el cual es “en relación con otro ser: aquel que le percibe, o sea él mismo” (p. 21). Esta visión schopenhaueriana entiende el mundo como representación, percepción del sujeto; el hombre es sujeto, que en cuanto que sujeto aprehende el mundo como objeto y en su aprehensión se produce su representación.

Con esta idea, para Schopenhauer “Todo lo que constituye parte del mundo tiene forzosamente y por condición un sujeto y no existe más que por el sujeto. El mundo es representación” (p. 21). Las realidades que conforman el mundo, el universo, son determinadas por el sujeto, lo que hace que el mundo no sea el resultado de un acto creador o producto de una acción foránea o externa, dado que “La materia nace de la unión del tiempo con el espacio, pues no es sino la posibilidad de la coexistencia y con ésta de la duración, que a su vez hace posible la permanencia de la sustancia a pesar del cambio de estados” (p. 28).

Si en el planteamiento de Schopenhauer “El *sujeto* es aquel que todo lo conoce y de nadie es conocido” (p. 22). Es claro que el hombre es sujeto dentro de estas condiciones y, por tanto, superior, no obstante en cuanto cuerpo está sometido a las leyes del objeto. De ahí que el cuerpo “está incluido en las formas de todo conocimiento: el tiempo y el espacio, generadores de la multiplicidad; pero el sujeto, o sea lo que conoce y nunca es conocido, no está comprendido en tales formas” (p. 23). Dentro de estas condiciones el sujeto es *misterio*, el hombre es misterio.

Schopenhauer juega con el dilema del hombre como sujeto que, en cuanto tal, carece de objetividad, pues está exento de tiempo y espacio que son las condiciones de existencia de los seres extensos o materiales que pueden ser percibidos y por ello mismo

representados. La objetividad del hombre sólo está dada en cuanto que es cuerpo, de suyo, cognoscible, pero como cognoscente está por encima de este su ser objeto y, es en su condición de sujeto como está en posibilidad de representarse el mundo, conocerlo y aprehenderlo: “allí donde el objeto empieza termina el sujeto” (p. 23).

Para Schopenhauer sujeto y objeto en el hombre son necesarios, esenciales e inseparables, pues se implican en el proceso del conocer de tal manera que si uno desapareciese también lo haría el mundo como representación. En este punto se entiende, a la manera kantiana dice Schopenhauer, que estas realidades “existen *a priori* en nuestra conciencia” (p. 23); hace la distinción entre las representaciones intuitivas y las abstractas. Las abstractas son de la especie de los conceptos que en Schopenhauer “son propiedad exclusiva del hombre, en el cual la capacidad de formar conceptos, que le distinguen de todos los animales, es llamada razón” (p. 24).

De otro lado, el sujeto tiene su correlato en el *entendimiento* que es el que tiene el poder de conocer la causalidad (o la materia), en él y por él existe la realidad; de hecho, “Este mundo, como mundo de la representación, existe sólo por el entendimiento y para el entendimiento” (p. 29); en esta perspectiva el sujeto es entendimiento y éste condición, a su vez, de la existencia del mundo objetivo, pues sin él nada *es*; es en este momento que para Schopenhauer “El gran universo de los objetos es siempre representación, y precisamente por esto está condicionado perpetuamente por el sujeto” (p. 32).

El sujeto es condición de todo saber, pues el saber es facultad sólo de quien está en capacidad de *producir* conocimiento abstracto, es decir externo a él; esta actividad es reconocida como un ejercicio de su voluntad, la cual se expresa a través de la razón, que es su única condición, y procede, por ello, de la experiencia, como lo afirma Schopenhauer: “La razón es de naturaleza femenina: sólo puede dar después de haber recibido” (p. 67); de ahí Schopenhauer hace derivar su definición de ciencia: “es (...) la conciencia abstracta, la fijación de conceptos de la razón de lo conocido en general por otros medios” (pp. 67-68).

Tal como se manifiesta el saber en Schopenhauer, definido como conocimiento abstracto fundado en la razón, el hombre, en tanto que objeto de conocimiento, sólo puede ser objeto de experiencia para sí en cuanto que sujeto de razón. ¿Cómo y por qué medios lo recibe o le llega a la razón? Si se pregunta por los medios, desde ya se está en el campo de lo múltiple; la *multiplicidad* se hace manifiesta a la hora de la experiencia; de hecho, la experiencia pone en evidencia la variedad de conocimientos sobre un mismo fenómeno, que al ser reunidos en el campo de la razón no puede dar más que una *serie de formas*, de ahí que, hablar del conocimiento del hombre, del *saber sobre el hombre* en la perspectiva de Schopenhauer, se tiene que reconocer que arroja una variedad de formas que, habría que ver si se mantiene en su variación y multiplicidad o si, por el contrario, lo hace descansar luego en una única *forma hombre* como totalidad o univocidad que es lo que, presuntamente, afirmaría la modernidad.

El saber, como conocimiento abstracto, si ha de ser comunicado necesita ser fijado en conceptos, por esto, no le es suficiente el entendimiento y la intuición, los cuales pueden serlo para la actividad de un único individuo, pero si la actividad comporta relaciones de dos o más individuos, ésta implica la capacidad de comunicación, la capacidad de abstracción que se concreta en la producción de los conceptos. Por otra parte, los conceptos son fruto de la reflexión, razón por la que pueden variar, se modifican y, esto, hace posible entender el carácter relativo de las verdades en la ciencia. Schopenhauer entiende esta función del concepto y por ello afirma que “Toda representación es obra de la reflexión” (p. 74). Si todo concepto es fruto de la reflexión y toda representación es obra de la reflexión, es posible decir que la representación puede variar como varía el concepto a causa de la reflexión misma, no sin antes aclarar que la reflexión se opera sobre la experiencia.

El problema en Schopenhauer está dado en la superación del mundo de la representación, pues en ello se juega el convencimiento de que el sujeto de la representación es “otra cosa que un sujeto cognoscente, es decir, algo así como una cabeza alada sin cuerpo” (p. 115); sin embargo, Schopenhauer es consciente de que el sujeto que conoce se encuentra en el mundo como individuo, “su conocimiento, sostén

indispensable del mundo entero, en cuanto éste es representación, está mediatizado por un cuerpo, cuyas afecciones, (...) son para la inteligencia el punto de partida de la intuición de dicho mundo” (p. 115). Conocer al sujeto como individuo, como cuerpo enraizado en el mundo de la representación como cualquier otro objeto cognoscible es un problema que Schopenhauer resuelve de una manera bastante *sui géneris*, pues concibe que:

al individuo, como sujeto cognoscente, le es dada la clave del enigma en la palabra: voluntad. Ésta y sólo ésta le proporciona la llave de su propio fenómeno, le revela el sentido, le muestra el mecanismo interior de su ser, de su acción, de sus movimientos. (pp. 115-116)

Así, el hombre que es sabido como sujeto, es individuo por su identidad como cuerpo pero, a su vez es voluntad; dice Schopenhauer que “el cuerpo entero no es otra cosa que la voluntad objetivada, es decir, convertida en representación” (p. 116). El giro que da aquí se ve reflejado en el presupuesto de que “la voluntad es el conocimiento *a priori* del cuerpo, y el cuerpo, el conocimiento *a posteriori* de la voluntad” (p. 116). Desde aquí se afirma que el sujeto que conoce es individuo, en virtud de la relación que establece entre el sujeto, como voluntad, y el cuerpo, como representación, hasta convencerse que el individuo que conoce es distinto del resto de las representaciones, que, al decir de Schopenhauer, “su cuerpo es el único individuo real en el mundo, es decir, la única manifestación de la voluntad y el único objeto inmediato del sujeto” (p. 119). Esta es la condición para llegar a reconocer que el mundo es más que representación en nosotros, que su en sí es o se corresponde con la voluntad.

Con base en lo anterior se entiende que Schopenhauer llegue a afirmar que “Sólo la voluntad es cosa en sí (...) Es aquello de lo cual toda representación, todo objeto, la apariencia, la visibilidad, es objetivación” (p. 125). Y esto que se ha dicho hasta ahora, “no podría ser otro que la voluntad del hombre, que es el más perfecto, el más evidente, el más desarrollado e iluminado inmediatamente por el conocimiento” (p. 125).

Este nivel permite ver en el hombre un sujeto de motivos, de conducta y de carácter. Los motivos determinan los actos del hombre, su forma exterior, aquí se puede encontrar el cúmulo de variabilidad, las posibilidades del cambio, de la transformación; así, este es el *espacio* para el juego de la decisión, lo cual depende de la circunstancia en la que está inmerso el individuo. El sentido interior y su valor, dice Schopenhauer, vienen “del carácter que, [a su vez], es la manifestación inmediata de la voluntad, y por tanto carece de causa” (p. 152).

Aquí Schopenhauer da un salto cualitativo en su saber sobre el hombre, quien fundándose en los planteamientos que acerca del conocimiento de los fenómenos, de la esencia y de la Idea que desarrollan Kant y Platón, produce su propia concepción de sujeto que se pierde o se diluye en el objeto, hasta generar la Idea de una voluntad en sí que se manifiesta como totalidad y supera, de esta manera, la forma de representación a la que ha de estar sometido el fenómeno mismo. En este nivel, para Schopenhauer:

un individuo que conoce se eleva a puro sujeto del conocer y con él también el objeto contemplado se eleva a pura Idea, el mundo como representación aparece completo y puro y se produce la objetivación perfecta de la voluntad, pues sólo la Idea es adecuada objetivación. (p. 191)

Schopenhauer afirma la unidad del sujeto en el objeto y del objeto en el sujeto, en su concreción de la Idea en la que confluyen y se pierden o diluyen, al punto que la primera idea de la multiplicidad se pierde y se afirma la totalidad moderna que se había enunciado más arriba. Esta perspectiva se reconoce al decir que:

El que de este modo se ha entregado a la contemplación de la Naturaleza, absorbiéndose y perdiéndose en ella, hasta el punto de convertirse en puro sujeto del conocimiento, comprenderá instintivamente que él, el sujeto puro, es como tal la condición, el fundamento del mundo y de toda existencia objetiva, porque ésta se le representará como dependiente de la suya. Por consiguiente, llevará en sí la Naturaleza, de tal modo, que la sentirá como un accidente de su propio ser. (p. 192)

En esto se expresa su absolutez, pues, con esta presunción, el sujeto ha de ser permanente e imperecedero.

Sin que se llegue a confundir la voluntad como cosa en sí, es decir, como objetivación adecuada que gradativamente avanza en su proceso de perfección, esto es, como manifestación de las ideas precisadas en las formas del principio de razón, de las Ideas como esencia, haciendo de la anterior un accidente, Schopenhauer afirma:

El que ha comprendido todo esto y ha llegado a distinguir la voluntad de la Idea y ésta de su fenómeno, no dará a las vicisitudes de la Historia otro significado que el de un alfabeto por medio del cual se puede leer la Idea del hombre. (p. 194)

Bajo esta visión que presenta Schopenhauer no queda mucho de qué apenarse en el mundo, pues sólo existe la *voluntad* como *cosa en sí* y de ella proceden todos los fenómenos, de donde es comprensible que “El conocimiento que esta voluntad tiene de sí misma y su decidida afirmación o negación, es el único hecho “en sí”” (p. 195).

Es importante resaltar aquí que el hombre, en cuanto fenómeno, condicionado en su aparecer por los principios de la razón, está sometido a leyes, a su encadenamiento y relaciones, es manifestación adecuada de la voluntad y, en cuanto tal, es objeto de conocimiento para la ciencia. Desde este nivel es posible acercarse a la multiplicidad de formas hombre que hace manifiesta la voluntad, de donde es claro que, en la práctica, el hombre es tanto cuanto puede ser la voluntad en un tiempo y un espacio determinados; la eternidad del hombre, su permanencia y ser imperecedero se *caen por su peso*, sin embargo, recupera esta cualidad suprema en la Idea, que como totalidad es inconfundible con el fenómeno –no obstante ser su manifestación-, dado que ésta no está sometida a los principios de razón suficiente, principios que en la Idea parecen quedar superados.

Schopenhauer, como Platón, piensa que la manera de aprehender la Idea es a través de la pura contemplación, tarea que ha de ser posible en su comunicación sólo por el

arte, pues él consigue representar lo esencial y permanente de los fenómenos de este mundo; dice:

su único origen es el conocimiento de las Ideas (...) arranca a la corriente que arrastra las cosas de este mundo el objeto de su contemplación y lo aísla ante sí, y este objeto particular que en dicha corriente era una pequeña parte efímera se convierte para él en representante del todo, en equivalente de la multiplicidad espacio-temporal; por consiguiente, se detiene ante este individuo, para la rueda del tiempo; las relaciones desaparecen; sólo lo esencial, la idea, es su objeto". (p. 196)

Se puede ver que el arte no sería parte de la experiencia ni sería ciencia, pues carece de utilidad en la vida práctica; de ello se desprende el que, para Schopenhauer "la genialidad no es otra cosa que la objetividad máxima, es decir, la dirección objetiva del espíritu en oposición a la dirección subjetiva encaminada hacia la propia persona, o sea hacia la voluntad" (pp. 196-197); de este modo es posible ver que se convierte en sujeto puro del conocimiento, lo cual le lleva a afirmar "que el genio necesita de la fantasía para ver en las cosas, no lo que la naturaleza ha producido realmente, sino lo que deseaba producir y que no produjo a causa de la lucha que sus formas sostienen entre sí" (pp. 197-198).

Se produce toda una clasificación de los hombres entre ordinarios, que son la casi totalidad de lo que ha producido la naturaleza, y genios, que son realmente muy escasos y los menos cercanos, cosa que Schopenhauer discierne a través de la mirada del hombre, para exaltar la de la contemplación; ésta saca al genio de lo cotidiano y positivo que implica la experiencia y lo coloca en el campo de lo invisible pero perteneciente al mundo y, por tanto, oculto; hacer visible lo que al común es imperceptible es la tarea a la que se dedica el genio, de ahí que sea el genio el que supera su subjetividad (campo de la realidad) para dar paso al sujeto (campo de lo trascendental). En este sentido el

genio está por encima de todo interés particular, espacio de las relaciones, y se subsume en la contemplación de la totalidad haciéndolo en toda su forma *imprudente*<sup>48</sup>.

Esta clasificación hace posible comprender que el hombre, en cuanto tal, tiene diversas formas de manifestarse, de mostrarse y no hay una única forma por la que pueda y deba regirse. Esto es lo que se conoce como sujeto de voluntad. La excepcionalidad no se puede constituir en la regla o la norma para ser lograda, pues ésta está empeñada en la superación del condicionamiento de la voluntad para acceder al conocimiento puro, olvidándose el hombre de sí mismo; sin embargo, no es menos importante reconocer que este tipo de hombre ideal se propone como modelo y punto de comparación para distinguir la contemplación. Schopenhauer pone al poeta como un ejemplo a ser tenido en cuenta: “De aquí que, (...) el poeta tenga un perfecto y exacto conocimiento del hombre y conozca muy mal a los hombres, se le engaña con facilidad y se convierte en juguete de las gentes astutas” (p. 204). De esta manera se descubre el muy largo camino que le queda al hombre por recorrer y, en este sentido, sería objeto de trabajo posible en el campo educativo. Muy seguramente por esto Schopenhauer, también como Kant y otros, afirma que el hombre es el único animal que necesita ser educado.

De lo dicho, habría que resaltar que en términos del saber sobre el hombre, Schopenhauer, como tantos otros filósofos, se queda en el campo de las relaciones entre los fenómenos -en este caso el hombre- que son los que tienen como condición los principios de la razón, sujetos a la experiencia y a su aparecer en el tiempo y el espacio, categorías en las que se hace posible su aprehensión y dominio, desde donde se las define, aunque en ellas se hace presente su transitoriedad, el cambio, el movimiento, la transformación; estas características de los fenómenos en el campo de los principios de

---

<sup>48</sup> Esta última parte referida al genio comparte con la Arqueología de tipo foucaultiano su interés en mostrar y sacar a la luz lo que permanece imperceptible. En este sentido también el arqueólogo es imprudente. Cfr. Foucault, (1970).

razón están en constante movimiento, lo cual los hace relativos, limitados y, por tanto, objetos de verdad particular.

En el sentido de lo dicho, el hombre es objeto de conocimiento para la ciencia y en cuanto tal, en él se hacen manifiestas la multiplicidad de formas, pues el espacio y el tiempo en el que él se muestra o aparece, es por completo diverso; en este punto la geografía juega un papel fundamental, pues los mapas a través de los que se puede cartografiar al hombre son tan diversos y dispares como lo es el globo terráqueo. Esto no dice de la imposibilidad de su conocer pero sí de su complejidad en ese proceder.

Esto lo concreta Schopenhauer al afirmar que:

todo objeto es la voluntad en cuanto ha llegado a ser representación, y el sujeto es el correlato necesario del objeto; y objetos reales no los hay más que en la actualidad, en el presente; el pasado y el porvenir no contienen más que meros conceptos y fantasías, por lo que el presente es la forma esencial de la manifestación de la voluntad e inseparable de ésta. (p. 284)

La formación de los maestros está dada bajo estas condiciones; la inasibilidad del hombre lleva a ejercer sobre él dominios que le disuelven en múltiples formas, lo seccionan y compartimentan para poder *producir* sobre él análisis disciplinares que le sometan a la voluntad, al punto que este fenómeno, a todas luces extraño, pueda y consiga ser representado. ¿Cómo se genera la representación del hombre en los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás?

## **2.4 El hombre en Federico Nietzsche**

Es indudable la influencia que ejerce Schopenhauer en Federico Nietzsche, todo su nihilismo activo bebe de esta fuente -que parte críticamente de la distinción platónico-cristiana que niega la realización y la felicidad-, así como su voluntad de poder, en lo cual Nietzsche *afirma el saber* como lugar desde el que va a enfilear todo su discurso

para presentar al hombre como *fin en sí mismo* que, desde su práctica, afirma la vida y defiende su derecho a vivirla como el único espacio posible de realización; de este modo, el hombre es una realidad a ser superada y, por tanto, a desaparecer.

Desde esta perspectiva se afirma el pensamiento de Nietzsche acerca del saber sobre el hombre, mostrando en su proceder la predilección por el fenómeno en su *actualidad*, evidencia de trascendencia que sofoca y extirpa las pasiones. En este sentido halla manifiesta la necesidad de la moral de señores en la que el contenido de las categorías de bueno y malo se reformulen desde lo que afirma la vida y no lo que la niega. Entiende Nietzsche que para lograr esto no hay que huir ni evadirse de este mundo, sino transformarse en él mismo, construyendo creativamente la existencia.

La renaturalización del hombre, su objetivación, es la tarea que se impone Nietzsche, para lo cual se vale de la crítica radical a la filosofía, la religión y la moral, en cuanto que éstas lo desnaturalizan, lo sacan del mundo y lo idealizan; desde estas críticas es de donde se ha de intentar acercarse al saber sobre el hombre que nos deja descubrir el autor<sup>49</sup>; aunque es su tema predilecto, no es fácil su desvelamiento; sin embargo, es en Nietzsche donde el hombre deviene una historia diferente, donde el dolor es fuerza para el fuerte y debilidad para el débil de carácter. En este sentido renaturalizar no es un volver al mundo instintivo sino una adquisición, al decir de Nietzsche, de “una segunda naturaleza”<sup>50</sup>. En este sentido no es un retorno a la animalidad como bestia pre-humana, sino la recuperación del hombre como problema, objeto de conocimiento y de dominio que lo obliga a repensarse y redefinir su modo de estar en el mundo; esta sería claramente la evidencia de su fuerza y su voluntad de poder, en la medida que actúa sobre sí y por sí mismo. Esta distorsión es lo que califica Nietzsche como un desierto en la cultura occidental europea y cristiana.

---

<sup>49</sup> Es de anotar que Nietzsche no tiene un tratado específico en el que se le pueda seguir a este respecto, pues hasta en sus aforismos, donde se recogen sus expresiones más importantes en sus diversos escritos, este tema suele ser esquivo. Cfr. Nietzsche, (1999, pp. 94-110). Aforismos. [Versión virtual] [www.elaleph.com](http://www.elaleph.com)

<sup>50</sup> Cfr. Nietzsche, (1999), Aforismo 38 de Humano, demasiado Humano.

Con esta perspectiva Nietzsche recupera el carácter de los griegos, para quienes en su *ethos* no se impone un concepto de bien sino que apuestan por una afirmación de sí mismos, una transfiguración de la naturaleza por el espíritu y una ordenación del caos mediante la claridad del orden y de la belleza<sup>51</sup>. Todo lo opuesto a lo que propone el cristianismo, sintetizado en lo que identifica como “degeneración psicofisiológica, voluntad de poder reactiva, enfermedad y neurosis”<sup>52</sup>. Esto implica una reeducación, pues los instintos en el hombre no son una predeterminación y precisan de una reorientación para *salvarlos* de la tergiversación y maldad a la que han sido sometidos en Occidente.

Aquí empieza la tara del hombre, pues según Nietzsche (2003) “Nosotros, los que conocemos, nos desconocemos a nosotros mismos; y por buenas razones. Nunca nos hemos buscado; ¿Cómo podría suceder que un día nos *encontrásemos*?” (p. 55).

El hombre moderno se ha sumido en la moral de la compasión, incluidos los filósofos que fueron quienes más la combatieron, lo cual lleva a Nietzsche a proponer una crítica radical de los valores morales, esta es una necesidad, para lo cual, dice Nietzsche, “hace falta un conocimiento de las condiciones y circunstancias en que han surgido, se han desarrollado y han ido desplazándose (...) un conocimiento que hasta ahora nunca existió, que ni siquiera se ha deseado” (pp. 60-61).

Aquí ya se perfila su idea genealógica (luego apropiada y trabajada por Foucault en torno al problema del poder), que ha de recorrer y atravesar el pensamiento de Nietzsche, al punto de poner en cuestión “la moral como consecuencia, como síntoma, como máscara, como tartufería, como enfermedad, como malentendido; pero también la moral como causa, como remedio, como estimulante, como estorbo, como veneno” (p. 61). De esta forma, cuestiona toda bondad o maldad que se ha dado por hecho y como

---

<sup>51</sup> Esta consideración sobre Nietzsche la hace Diego Sánchez Meca, en la introducción a la Genealogía de la moral de Federico Nietzsche, (2003, pp. 15-51).

<sup>52</sup> Nietzsche, (2003, p.38).

fundamento de verdad, desde donde Nietzsche, califica la moral como “el peligro de todos los peligros” (p. 61).

Con base en lo anterior Nietzsche propone “recorrer de nuevo, con preguntas totalmente nuevas y por así decirlo, con nuevos ojos, las tierras inmensas, lejanas y recónditas de la moral, de la moral que ha existido realmente, de la moral realmente vivida” (p. 61). Como se ve Nietzsche propone una revisión, lo cual le ha valido el calificativo de ser quien mejor renombra las cosas, siendo el mejor imitador de los filósofos, hasta llegar a ocupar un puesto importante entre ellos.

Desde esta perspectiva entiende Nietzsche *lo gris* de su trabajo, pues para ello se precisa estar demasiado bien documentado; en ello se juega su metáfora respecto a *la rumia*, cosa que distingue del hombre moderno, pues éste carece de ella.

Nietzsche se propone redimensionar, haciendo el trabajo genealógico desde la filología, los conceptos que han llevado, históricamente, a caracterizar al hombre como bueno, o como puro, sus diversas acepciones y calificativos en los diversos grupos sociales, así como sus oposiciones valorativas que emergen del hombre sacerdote; éste es quien las hace peligrosas, según Nietzsche:

no sólo los remedios y las artes curativas, sino también la arrogancia, la venganza, la astucia, los excesos, el amor, el afán de poder, la virtud, la enfermedad (...) sólo sobre el terreno de esta forma de existencia humana esencialmente peligrosa, la existencia sacerdotal, el hombre ha llegado a ser un animal interesante; que sólo aquí el alma humana ha cobrado profundidad en un sentido elevado y se ha vuelto malvada. (p. 73)

Esto que es el hombre en su naturaleza se constituye en su –problema-saber, pero un saber del que no se quiere saber, a no ser para juzgarlo y someterlo. Es lo que encuentra Nietzsche que se produce desde el pueblo judío (con su odio y venganza) que trastoca su ser, sus valores, hasta convertir en amor seductor y redentor, todo aquello,

coronado en Jesús de Nazaret. Dice Nietzsche en forma burlona: “la moral del hombre vulgar ha triunfado” (p. 77).

Este trastoque de los valores es para Nietzsche una pérdida, y es una pérdida de naturaleza porque se pasa del decir *sí a uno mismo*, de su afirmación, a un *decir no*, a la renuncia. Así, se pierde el carácter positivo de la moral de los *señores* y *gana* el carácter reactivo, declinante y negativo de los esclavos. La extensa comparación entre estos dos tipos de moralidad constituyen lo que es el saber sobre el hombre, pues, de alguna manera está la necesidad de conocer estas varias formas-hombre para poder entrar con decisión a su renaturalización, a su restitución, a *volver sobre sí mismo* y sobrepasar el *afuera* como principio creador.

En el hacerse cada vez mejor reside el peligro del hombre (tendencia a desaparecer), pues con ello, dice Nietzsche, “hemos sacrificado también el amor hacia él, el respeto hacia él, la esperanza en él, y aún la voluntad de él. (...). Estamos cansados *del hombre...*” (p. 85) ¿En qué consiste este cansancio?, éste es parte de nuestra historia presente y algo de lo que habría que saber mucho más.

El saber sobre el hombre implica el reconocimiento del hombre en lo que es, Nietzsche dirá: “instinto dominante (...) conciencia moral...” (p. 100) representado en su ser libre, libre incluso para incurrir en la crueldad y hacer sufrir o infligir sufrimiento al deudor en su calidad de acreedor; en la crueldad es, también, el hombre festivo.

Es importante para Nietzsche resaltar que esta realidad del hombre se corresponde con una “relación entre comprador y vendedor (...) aquí se enfrentaron por primera vez las personas, aquí *se midieron* por primera vez las personas entre sí” (p. 111). Este tipo de relación es más antigua de lo que se cree y parece ser la base de toda relación entre sujetos; inclusive Nietzsche plantea que “el hombre se designaba como el ser que mide valores, que valora y mide, como el “animal evaluativo en sí”” (p. 111).

El que el hombre sea activo y/o pasivo, el que pretenda la justicia pero, a su vez, sea reactivo, implica el que el hombre llegue a conocer la *ley*, que es la que se instaura con el fin de contrarrestar las acciones reactivas, esto es, que lo justo y lo injusto sólo existen a partir de la proclamación y obligatoriedad de la *ley* que determina lo que, a sus *ojos*, ha de ser permitido o prohibido. En este sentido, Nietzsche abre un campo de trabajo importante, pues la justicia aquí no está dada por el acto sino por la sujeción o no a la *ley*. Un saber sobre el hombre necesariamente tiene que contemplar esta realidad que construye el hombre mismo; ahora, dada la diversidad de modos de concebir la *ley* por lo múltiples que son los sujetos activos que la promueven y/o construyen, no es factible, para la supervivencia del hombre, una ley de carácter universal y absoluta, por la razón que sea, pues esto sería una forma de destrucción del hombre.

Nietzsche es contundente al mostrar la forma de genealogía en la que está inserido el hombre con lo que pretende contrarrestar el concepto de los fines y evidenciar la confluencia de las múltiples fuerzas que intervienen en el mundo para producir una determinada realidad, en este sentido dice:

Pero todos los fines, todas las utilidades son sólo signos de que una voluntad de poder se ha enseñoreado de algo menos poderoso y le ha marcado desde sí misma el sentido de una función; y, de este modo, la historia entera de una “cosa”, de un órgano, de una costumbre, puede ser una cadena continua de signos que indican interpretaciones y recomposiciones siempre nuevas, cuyas causas no necesitan estar relacionadas entre sí, sino que, antes bien, en ciertas circunstancias se siguen o alternan entre sí de un modo meramente casual. Según esto, el “desarrollo” de una cosa, de una costumbre, de un órgano, es cualquier cosa excepto su progressus hacia un fin, y menos aún un progressus lógico y breve, logrado con el mínimo gasto de fuerza y con costes mínimos; al contrario, es la sucesión de procesos de sojuzgamiento que tienen lugar en la cosa, más o menos profundos, más o menos independientes entre sí, además de las resistencias que cada vez se aplican contra ellos, los intentos de transformación con vistas a la defensa y la reacción, y también los resultados de reacciones contrarias que hayan tenido éxito. La forma es fluida, pero el “sentido” lo es aún más... No de otro modo son las cosas incluso en el seno de cada organismo particular: con todo

crecimiento esencial de la totalidad, se desplaza también el “sentido” de los órganos particulares... y, en ciertas circunstancias, la eliminación parcial de tales órganos, la disminución de su número (por ejemplo, mediante la aniquilación de miembros intermedios) puede ser un signo de fuerza y perfección crecientes. Me refiero a que también la inutilización parcial, la atrofia y la degeneración, la privación del sentido y la finalidad; en una palabra, la muerte, forman parte del progressus real: el cual aparece siempre en la forma de una voluntad y una vía hacia un poder mayor y siempre se abre paso a costa de numerosos poderes menores. La grandeza de un “progreso” se mide incluso por todo aquello que debió sacrificarse a él; la humanidad como masa, sacrificada al florecimiento de una especie de hombre singular y más fuerte: eso sería un progreso... (pp. 118-119)

En esta cita se recoge mucho de cuanto Nietzsche entiende por *genealogía* y se llega a ver, en su dimensión y exigencia, el concepto de *lo gris*, pues son muchos los dominios necesarios para conseguir mostrar cómo algo emerge, se constituye o lo constituyen.

La vuelta del hombre a su condición natural, este tipo de *sometimiento a sí mismo*, es su fortaleza y lo conduce hacia el surgimiento de lo que Nietzsche llama la *mala conciencia*; en este sentido, saber sobre el hombre implica conocerlo en lo que es, volverse “contra” el hombre mismo para aprehenderlo y ejercer sobre él dominio, voluntad de poder que somete, enajena y aliena, hoy manifiesta en el Estado; éste ejerce su *violencia formadora* al punto que para él no tiene validez ningún tipo de contrato. Su estrategia es la educación, el dispositivo la escuela, su mecanismo o instrumento el maestro; de ahí que al maestro haya que instruirlo y formarlo para el adecuado desempeño de sus funciones, según sean los fines que persigue el Estado en su instancia gubernamental.

Bajo esta visión, la fuerza constructora de Estados, crea aquí la mala conciencia; según Nietzsche:

es ese mismo instinto de libertad (en mi lenguaje: la voluntad de poder): sólo que la materia sobre la que se descarga la naturaleza configuradora y violenta de esta fuerza es aquí el hombre mismo, toda su vieja identidad [Selbst] animal... y no, como en ese fenómeno más grande y visible, el otro hombre, los otros hombres. (p. 129)

Esta inversión del proceso hace que el dominio se ejerza sobre sí mismo y sea el medio adecuado para contrarrestar el egoísmo. Nietzsche presenta esta dinámica del hombre en la figura del sacerdote asceta, quien en su desprecio de sí es constructor de condiciones favorables de vida, éste, en cuanto que *negador* es, al tiempo, un gran *afirmador* de la vida.

El hombre está esencialmente enfermo y Nietzsche ve que:

los enfermizos son el gran peligro del hombre: no los malvados, no los “depredadores” (...) son los más débiles los que más socavan la vida entre los hombres, los que envenenan y cuestionan del modo más peligroso nuestra confianza en la vida, en el hombre, en nosotros mismos. (p. 168)

El saber sobre el hombre tendrá que dar razón de este fenómeno paradójico, aparentemente contradictorio, que en cuanto negador de sí crea con su voluntad los medios para cumplir su *deseo* de *ser otro* y afirma la vida. Todo esto *en* una realidad como la colombiana. Saber del hombre bajo estas condiciones en nuestro medio no es fácil.

Es tarea de la educación y de los programas de formación de maestros con los que se procura instruir desde la ciencia moderna para que asuman luego las funciones de enseñantes “disuadir al hombre del respeto que hasta ahora sentía hacia sí mismo, como si éste no fuese otra cosa que una extraña presunción” (p. 201).

Esta aparición del hombre en los programas de formación de maestros en Colombia es realmente ambigua, pues al intentar conocerlo desde la negatividad estratégica de la

ciencia, surge el interés moral (poder constituido y constituyente) por conservarlo tal como existe, esto es, dependiente de fuerzas externas, desde donde se pretende facilitar o propiciar su desarrollo pero no su progreso, su acenso, necesarios para conseguir transformarse sin ausentarse de sí. En esta perspectiva, ¿qué hombre es el que emerge, aparece en los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás?

Si la educación se funda en preceptos morales y la moral está en contra del individuo, ésta está en contra de la felicidad y atenta contra la subjetividad; a la subjetividad se la niega para que emerja el sujeto, sujeto que se destina a la construcción de humanidad en detrimento de la felicidad del individuo<sup>53</sup>.

En Nietzsche parece insinuarse un programa educativo y formativo que logre la superación de todo cuanto niega al hombre para colocarlo en la base de lo que ha de ser la inminencia del superhombre; esto no hace referencia a la presencia de un típico superhéroe, sino a aquél que ha de ser capaz de afirmarse en lo dionisiaco y de resistirse a lo apolíneo; un hombre de fortaleza por encima de su conciencia de esclavo, aquel que no se pierde en *lo otro* ni *el otro* sino que se ubica más allá de él o de lo que puede ser esta realidad<sup>54</sup>. Lo anterior se puede precisar bajo la fuerte crítica que Nietzsche hace a la cultura, de manera especial la cultura occidental judeocristiana, que ve concretada primordialmente en el pueblo alemán.

En últimas la perspectiva educativa de Nietzsche está proyectada a la *formación* de un hombre con capacidad de decisión y de afirmación de sí mismo, con dominio de lo exterior desde sí, desde donde es posible hacer *uso* de las cosas del mundo, ejercer su dominio sobre ellas y que no sea una fuerza externa la que determine su utilidad; desde esta perspectiva procura recuperar el señorío del hombre en el mundo, condición para la

---

<sup>53</sup> Es toda la reflexión que realiza Nietzsche en Aurora, (2000) donde hace explícita su iniciación en la crítica a la moral, en cuanto moral de esclavos.

<sup>54</sup> Toda la obra de Nietzsche se centra en esta su *propuesta* de superación o de dar al hombre su lugar en la historia, para lo cual cree que se debe pensar diferente y que esto se ha de lograr al filosofar a martillazos, como lo expone en El Crepúsculo de los Ídolos.

existencia de una cultura superior; en este nivel Nietzsche se opone radicalmente al *sujeto* (al que devela y muestra suficientemente en sus formas de manifestación y realización) que para existir, en cuanto universal, somete y sacrifica al individuo en su carácter particular. Esta es la fuente de la crítica que Nietzsche produce con referencia a la modernidad que se afirma en la igualdad fundamental, afirmación en la que el sujeto queda atrapado, sujetado, como se puede ver en la tradición eurocentrista que para ganar el mundo tiene que perder al hombre mismo.

Este intento de superación eurocentrista, a su modo, va a verse circulando en la propuesta educativa y formativa de maestros en la Universidad Santo Tomás, no en tanto, mediada por el enfoque personalista de Mounier.

## **2.5 El hombre en Martín Heidegger**

Este filósofo centra su trabajo intelectual y práctico en la recuperación de la pregunta que considera originaria por el *ser*; piensa que el *olvido* de esta pregunta es evidente, al punto que se tiene ya mucho tiempo sin filosofar. Al parecer el trabajo desarrollado por los filósofos desde Parménides, que es quien formula -si no el primero sí con la mayor seriedad- la pregunta por el *ser*, hasta el momento filosófico de Heidegger, ha sido olvidar este preguntar. El olvido se volvió dispositivo<sup>55</sup> o mecanismo de ocultamiento del problema fundamental del filosofar.

Desocultar el ser del ente es la tarea que se asigna Heidegger; en este sentido su trabajo filosófico estará enfocado en hacer *visible* la esencia del hombre, que empieza por identificar como el pensar y, al ser, como su elemento. Piensa que entre las muchas presiones que ha sufrido la filosofía es importante resaltar esta de hacerse reconocer como ciencia, lo cual ha hecho que ésta se ausente de su objeto, pues como dice

---

<sup>55</sup> Entiéndase el olvido -del preguntar por el ser- como dispositivo en cuanto que este preguntar tendría que ser el faro que orientara las varias formas del filosofar. El olvido sacó del camino este preguntar y, desde entonces, ha limitado los alcances de la tarea del filosofar.

Heidegger (1960) “El ser como elemento del pensar ha sido abandonado en la interpretación técnica del pensar” (p. 67).

Heidegger entiende que el ser es el elemento *sine qua non* del pensar, pero también sabe que el lugar del *ser* está en el hombre, que como tal ofrece su hábitat, y que Heidegger concreta en el principio de que “La palabra –el habla- es la casa del ser” (p. 65). El que la palabra haya perdido valor y entrado en decadencia es lo que ha hecho posible la emergencia del sujeto; éste ha sido responsable de que el ser desvíe su camino y se mantenga oculto. Se puede ver en el tipo de acercamiento crítico que realiza Heidegger cuando dice que “esto es humanismo: meditar y preocuparse –curarse- de que el hombre sea humano, y no inhumano, esto es, extraño a su esencia” (p. 72).

Para Heidegger es claro que el fin del hombre ha de ser el momento mismo en que se hace o constituye *humano*; a lo humano tiende el hombre y, a medida que avanza en esta tarea, va ocultándose y desapareciendo, se hace invisible, imperceptible. Su ser entra en el olvido para poder afirmar lo otro que no es él. Hacer olvidar es tarea fundamental de la educación, es ella la que ha de cumplir la función de formar en contra del hombre, en contra del ser; su condición es el extrañamiento de la realidad natural hasta constituirla otra, transformarla y hacerla humana. Para el logro de este objetivo, de esta meta, es necesaria la técnica; el desarrollo y progreso de la técnica es la estrategia y el mecanismo para conseguir humanizar la realidad. La escuela será el dispositivo de esta estrategia y mecanismo de humanización y el maestro se formará para cumplir con esta función. Las críticas de Heidegger a pensadores como Marx o a ideologías como las promulgadas por el cristianismo<sup>56</sup> en sus concepciones del hombre, muestra que el humanismo lo afirman por caminos diferentes pero no son distantes ya que terminan en *lo mismo*.

La afirmación del hombre en su entidad existente a expensas de su esencia es lo que más mueve a Heidegger, pues esta relación entre el ente como existente y esencia como

---

<sup>56</sup> Cfr. Heidegger, (1960, pp. 65-121).

ser plantea un problema de orden epistemológico, pero permite ver más un claro interés de carácter metafísico<sup>57</sup>; esto es lo que dice Heidegger: “El olvido de la verdad del ser en beneficio del apremio del ente –inconsiderado en su esencia- es el sentido de la “decadencia” indicada en *Sein und Zeit*” (p. 86).

La afirmación del hombre en su condición de ente, como actualidad, es lo más visible, aunque en su visibilidad termine siendo lo menos sabido; su *aparecer* como *verdadera realidad* puede quedar velada, ocultada, al punto que puede pensarse más en una *apariencia*, pues lo que es tan cercano puede ser lo más lejano en términos de conocimiento; así parece decirlo Heidegger: “El ser como destino –que destina verdad- queda oculto” (p. 93). Ahora, es probable que Heidegger crea que el hombre tiene un destino, que no precisa, pero de lo que sí está seguro es que no es la humanización.

Desde la perspectiva de Heidegger el hombre es *pensado* como realidad dada para la cual tiene sentido el mundo; como poseedor del ser es un dotador o dispensador de sentido. En su constitución humana el hombre es otorgador de *valor*; de este modo, como ente es el existente que no habría de ser más que el *dispositivo* para alcanzar su objetivo o propósito, ser.

Heidegger (2002) entiende que “El concepto del “ser” es más bien el más oscuro” (p. 13), intentando mostrar la dificultad de aprehenderlo, sobre todo desde la definición de Hegel, para quien el ser es lo “inmediato indeterminado”<sup>58</sup>; de otra parte, Heidegger encuentra que:

El concepto de “ser” es indefinible. (...) no puede ser objeto de determinación predicando de él un ente. [Sin embargo] (...) El “ser” es el más comprensible de los conceptos. [Pues] (...) en todo conducirse relativamente a sí mismo, se hace uso del término “ser”, y el término es comprensible “sin más”. (p. 13)

---

<sup>57</sup> Heidegger, (1960, p. 89), especialmente su justificación desde el planteamiento hegeliano sobre la historia como desarrollo del “espíritu”.

<sup>58</sup> Citado por Heidegger. (2002, p.12).

No obstante esta acepción del ser, Heidegger ve que el ser se hace incomprendible en su comprensibilidad, con lo que considera válido el preguntar por su sentido, buscando con ello alejarse de la filosofía analítica.

Ya Heidegger entiende que “Todo preguntar es un buscar. [Lo cual es] (...) conocer “qué es” y “cómo es” un ente” (p. 14). Todo esto puede llevar, según Heidegger, a afirmar que: “En la pregunta que investiga (...) se trata de determinar y traducir en conceptos aquello de que se pregunta” (p. 14).

Esta cita es importante para este trabajo porque corrobora el objeto del mismo; preguntar por la emergencia del hombre en los programas de formación de maestros es, de alguna manera, intentar descubrir las formas como el hombre aparece o se muestra en ellos, en el contexto y situación propios de la Universidad Santo Tomás.

Resistirse a la pérdida del hombre para que perviva lo otro, lo humano, el sujeto en el que se diluye toda individualidad, es un movimiento que está tomando impulso en las nuevas generaciones; es la línea de fuga que se hace necesaria para tomar otro rumbo; es el respiro para continuar siendo a pesar de lo otro, el intento por no perderse en la masa y caer en los absolutos que, de una u otra forma, enajenan y alienan al hombre para caer, así mismo, en el olvido.

Volver al “ser ahí” heideggeriano<sup>59</sup>, que es el ente como realidad, conocerlo, definirlo, aprehenderlo, es el *sine qua non* para llegar a comprender el ser que nos propone Heidegger; desde aquí es posible que podamos ver lo que permanece sumergido en el planteamiento de Heidegger para conseguir que emerja, salga a la luz y nos ofrezca el placer de conocerlo para develarlo.

En la perspectiva óptica (propia del preguntar de las ciencias), interesa descubrir la forma hombre presente en los programas de formación de maestros en Colombia –en la

---

<sup>59</sup> Cfr. Se puede acompañar esta discusión en *Ser y tiempo*, (2002, pp. 21-29).

Universidad Santo Tomás-, registrarlas desde lo que nos ofrecen los documentos para identificar en ellos lo dado, lo efectivamente dicho y reconocer las fuerzas que acompañan y hacen que emerja este o estas formas hombre en la formación de los mismos. Mostrar este acontecer es lo que se busca en este trabajo; así se une a la tarea de historiar el presente, sin ser historiador, al decir de Michel Foucault.

## 2.6 El hombre en la Antropología

Si como afirma Foucault (2003) “el hombre es una invención reciente” (p. 375), esto se debe a que sólo en y desde la modernidad éste es visto, aparece o emerge, como problema *objeto* de conocimiento y, por tal, se percibe como posible de aprehensión *científica*, de *dominio* en sus constitutivos, lo que hace del hombre un campo de estudio, una positividad que ha de permitir ver y registrar las *marcas* que lo conforman.

El surgimiento de la antropología como *campo de estudio* (desde el preguntar en perspectiva kantiana, donde se argumenta al hombre en términos de posibilidad: qué puedo saber; qué puedo hacer; qué me cabe esperar; en últimas, ¿qué es el hombre?) obedece a fuerzas que se enfrentan y cruzan, fuerzas que llevan a la disección del hombre, a su parcelación, hasta dar origen a disciplinas que en su conjunto pretenden arrojar claridad sobre el hombre mismo. En la caracterización o representación única de este *supuesto* objeto desmembrado no han podido ponerse de acuerdo las diversas disciplinas que lo toman como su objeto de estudio; aquí se juega su dificultad de epistemologización<sup>60</sup>.

Esta *manía* de fijar límites a los objetos y demarcar el camino para su aprehensión, propio de la modernidad, determina los procederes, alcances y funciones de las disciplinas, al punto que no es permitido entrar o incursionar en campos delimitados si no se está “certificado”, porque sería *invasor*. La crítica a la epistemologización de las

---

<sup>60</sup> Cfr. Foucault, (2003, pp. 334-375) donde se produce una fuerte crítica a la epistemologización de las ciencias humanas.

ciencias humanas, producida por Foucault (2003, p. 334-375), está dada por el convencimiento que tiene de que las ciencias humanas son inasibles e indeterminables, razón por la que ellas incursionan y circulan por todos los campos de conocimiento, se filtran por entre las *fisuras* que dejan algunas regiones de conocimiento hasta convertirse en un saber empírico incómodo. Es importante tener presente que el hombre ha sido *definido*, en diversas épocas y por diversos autores, ya por su esencia ya por su existencia, por sus modos de ser y formas de existir. Sin embargo, es notable que ninguna definición sobre el hombre consiga satisfacer los interrogantes que se han venido planteando acerca de él, en cuanto objeto de interés y conocimiento de sí mismo.

Con base en estas aclaraciones, es posible acercarse a lo que la antropología, en general, presume *saber* sobre el hombre.

La antropología no ha podido soltarse del todo del saber filosófico; esta es una larga discusión que no se ha de tratar aquí, pero se puede decir, por lo menos, que esto responde al interés que hubo -y algunos mantienen- en la filosofía de ser reconocida como ciencia<sup>61</sup>. La antropología estudia al hombre al interior de las culturas, pero su objetividad se cuestiona por la *contaminación* en el conocer, al punto que Lévi-Strauss reconoce que por este medio no se ha de recuperar al hombre primitivo sino que se ha de propiciar su desaparición; afirma que “La meta última de las ciencias humanas es, no constituir al hombre, sino disolverlo”<sup>62</sup>. A esto, dirá Foucault, se agrega el psicoanálisis, en cuanto que éstas dice Morey (1989): “se dirigen hacia aquello que, fuera del hombre, permite que se sepa, con un saber positivo, lo que se da o se escapa a su conciencia” (p. 54).

La afirmación crítica de Lévi-Strauss (ratificada por Foucault), pone en evidencia que el saber sobre el hombre es tan precario, frente al misterio que le envuelve, que es más práctico crear o constituir los medios –entre ellos las ciencias humanas-, para

---

<sup>61</sup> Claro objetivo en Hegel y fuerte crítica a este propósito por parte de Heidegger.

<sup>62</sup> Citado por Geertz, (1997, p. 288).

disolverlo, mantenerlo oculto, impedir que emerja; es más simple conocer sus formas o modos de mostración. Esto es lo que Geertz (1997, p. 291) intenta mostrar, que si es imposible para el antropólogo comprender al hombre incontaminado por la civilización, el saber sobre el hombre queda en suspenso porque sigue siendo para el antropólogo mismo un misterio.

Geertz (1997) ve posible el conocimiento del hombre primitivo a través de:

la construcción (...) de un modelo teórico de sociedad que, aunque no corresponda a ninguna de las que pueden observarse en la realidad, nos ayude a ello no obstante a comprender los fundamentos básicos de la existencia humana. Y esto es posible porque a pesar de la superficial extrañeza de los hombres primitivos y de sus sociedades, en un nivel más profundo, en un nivel psicológico no nos son en modo alguno ajenos. El espíritu del hombre es en el fondo el mismo en todas partes, de manera que lo que no puede realizarse mediante un acercamiento, mediante el intento de penetrar materialmente en el mundo de las tribus salvajes, puede realizarse en cambio dando un paso atrás y desarrollando una ciencia general del pensamiento, una ciencia conclusa, abstracta, formalista, una gramática universal del intelecto. No será tomando por asalto las ciudadelas de la vida salvaje ni tratando de penetrar directamente en su vida mental (lo cual es imposible) como podrá escribirse una antropología válida. Se lo hará al reconstruir intelectualmente la forma de esa vida partiendo de sus restos “arqueológicos” cubiertos de mugre, reconstruyendo los sistemas conceptuales que, desde muy por debajo de la superficie, la animaron y le dieron forma. (p. 291)

Geertz permite visualizar el alcance que del saber sobre el hombre tiene la antropología; comporta el desvío, como recurso, hacia lo humano, que a manera de *dispositivo* se usa con el fin de salvar el impase, la muralla que pone el hombre a la hora de ser aprehendido en sí mismo. Desde ya se puede decir que procurar conocer científicamente al hombre es, de alguna manera, ingresar e ingresarlo en el mundo de lo posible, de lo que ha de poder llegar a ser y, en esta medida, se le interviene con el fin de modificarlo y conducirlo a *ser lo otro*. En esta perspectiva, el hombre se desmarca

del azar, la intempestividad; el hombre se reconoce en movimiento, cambio y transformación. El hombre *ya* no sabe qué es pero presume saber qué puede llegar a ser y, en este punto se deja ver su desaparición próxima.

Parece ser que la antropología sólo puede, si acaso, dar cuenta de *lo originario* del hombre, recogiendo sus huellas por la arqueología intentando describirlo en sus formas de existencia, y *lo posible* a través de las ciencias humanas, por su positivización descubriendo sus funciones, *en* el mismo. Sigue en vilo el saber *sobre* el hombre, pues al momento en que se le encasilla dentro de un esquema o un cuadro teórico, se pierde, se diluye; no obstante se retrotrae y se *resiste*.

A medida que el saber sobre el hombre se muestra fragmentado se hace posible descubrir su emergencia y empieza a perfilarse al interior de los sistemas de conocimiento que le han encontrado salidas *tangenciales*; lo que producen estos sistemas como saber sobre el hombre es un conocimiento parcial, donde, a expensas de su evasión, lo han asimilado y sometido a otras condiciones que poco *hablan* de lo que es él y sólo dejan ver sus múltiples formas de aparición y existir.

Estas condiciones de referenciación marcan las positivities desde donde se busca definir los presupuestos (o estatuto) de *verdad* en los que dicha realidad y conocimiento del hombre se circunscribe. Con base en lo anterior, es posible ver que sigue vigente la proclamación acertórica de Heidegger, siguiendo a Scheler, y que presenta Morey (1989) cuando dice que:

Ninguna época acumuló tantos y tan ricos conocimientos sobre el hombre como la nuestra. Ninguna época consiguió ofrecer un saber acerca del hombre tan penetrante. Ninguna época logró que este saber fuera tan rápida y cómodamente accesible. Ninguna época, no obstante, supo qué sea el hombre. A ningún tiempo se le presentó el hombre como un ser tan misterioso. (p. 10)

Es evidente que el *presunto* conocimiento sobre el hombre arroja algo de claridad sobre él, sin embargo, lo deja cada vez más en la sombra; es más un conocimiento incierto, por ello sería mejor problematizarlo y, ante todo, volver a pensarlo.

En el hombre siempre hay algo que se resiste a ser definido, encasillado y finiquitado. Es como si todo en él se cumpliera y quedase, también, siempre algo pendiente. En este sentido sería posible acercarse al planteamiento de Foucault, cuando reconoce que en el hombre se presenta una característica de *relevo*; responde al azar, lo implanificable, lo impredecible. Cabe preguntarse, entonces, ¿estamos ante un objeto de conocimiento para la ciencia?, pues el hombre no se deja reducir y, por tanto, es *realidad* siempre abierta.

Bajo estas observaciones, la antropología –y en general las ciencias humanas– se ajusta a una forma hombre en su condición de *sujeto*, pues, en cuanto sujeto, el hombre puede ser aprehendido en su mundo de posibilidades, se proyecta y se dirige a la consecución de metas en función de su *realización*. Esta caracterización se cree puede ser universalizada, generalizada y, por ello, cientifizada; de ahí que el saber sobre el hombre termina siendo un saber indirecto (desde los objetos semitrascendentales, dirá Foucault)<sup>63</sup>, en este sentido, el hombre no parece ser más que el horizonte de una pregunta metafísica. Desde aquí es posible decir que una antropología ha de ser un proyecto de *comprensión* del hombre por el hombre, no desde Dios, la naturaleza o la historia crítica<sup>64</sup>.

Se sabe mucho del hombre en cuanto humano y muy poco del hombre en cuanto hombre. Aquí se diluye la problemática y las soluciones que se proponen desvían su interés; se olvida lo que no aparece, lo no evidente, lo imperceptible. Es más fácil entender al hombre como el resultado de lo que hace y produce, esto es la cultura; a este

---

<sup>63</sup> Cfr. Morey, (1989, p. 53).

<sup>64</sup> Cfr., Agustín González Gallego. (1993). La pregunta por el hombre. Barcelona: PPU. [Versión virtual] <http://filantropologia.webcindario.com/hombre.htm>

respecto, dice Geertz (1997), responde Parsons con su concepto de cultura “entendida como sistema de símbolos en virtud de los cuales el hombre da significación a su propia experiencia” (p. 215).

Con base en lo anterior, se dice, toda antropología, en sus diversas expresiones, ya como antropología científica, filosófica, social, cultural, religiosa o teológica, etc., termina siendo una antropología que se funda en los resultados de la acción del hombre; en este sentido se puede hablar del saber sobre el hombre, pues, en cierta manera, se funda en las externalidades y no en el *en sí* propio del hombre<sup>65</sup>.

La amplia información ofrecida por Morey (1989) sobre las diversas formas de abordar al hombre, da pie para entender la dificultad que el problema presenta, pues los diversos enfoques, desde la filosofía, la biología, la religión, la psicología, la sociología, etc., tienen y defienden puntos de partida diferentes; sin embargo, habría que decir que cualquiera que sea el camino que se tome, siempre abordará el problema desde el afuera, lo cual lleva a conferirle crédito a lo ya dicho por Heidegger sobre su ser misterio.

Bajo estas condiciones, Heidegger entiende que el preguntar por el saber sobre el hombre denota la finitud, pues sólo un ser finito está en posibilidad de preguntar<sup>66</sup>; la experiencia de la finitud, en la modernidad, es una de las condiciones que hacen posible al hombre como problema. Esta forma de ver al hombre remite, de nuevo, a su epistemologización, a su representación, a la palabra sobre él, con lo que se afirma que el sujeto conoce al sujeto en cuanto que éste es *para sí* objeto. Morey lo enuncia así: “el hombre se sabe como algo que, en cierto modo, se desconoce: toma conciencia de esta su finitud” (p. 47).

En la perspectiva de Foucault, la pregunta por el ser del hombre se hace necesaria desde el mismo momento en que “la representación perdió el poder de determinar por sí

---

<sup>65</sup> Morey, (1989, pp. 9-12ss).

<sup>66</sup> Morey, (1989, p. 37-39).

sola y en un movimiento único el juego de sus síntesis y sus análisis”<sup>67</sup>. En este punto es pertinente citar el resumen de F. Wahl, recuperado por Morey:

Cuando la representación deja de contener a lo representado (en una palabra, el ser), cuando el representante remite a algo, tras él, que no se muestra, pero que ordena lo que se muestra, esos nuevos referentes –la vida, el trabajo, el lenguaje, la historia- son, a la vez que objetos, condiciones de posibilidad de todo lo que aparece –de todo fenómeno- en su orden: son objetos trascendentales. Simétricamente, cuando el conjunto de representaciones en su insuficiencia se abren hacia el hombre como hacia el lugar por excelencia del trascendental, nos encontramos de repente frente a un objeto que es a la vez sujeto. Del hombre, como nudo epistémico, es rigurosamente contemporánea la paradoja que gobierna a toda filosofía moderna: buscar el fundamento en un ser finito. (pp. 52-53)

Esta cita es en verdad *reveladora*, pues deja clara la finalidad y el problema del conocimiento sobre el hombre en la modernidad; pone en evidencia sus alcances y falencias; de ahí que Foucault entienda que la etnología como el psicoanálisis “se dirigen hacia aquello que, fuera del hombre, permite que se sepa, con un saber positivo, lo que se da o se escapa a la conciencia”<sup>68</sup>. En esta perspectiva, la desaparición del hombre, su muerte, anunciada por Nietzsche y corroborada por Foucault, se refiere a que éste se diluye en su unidad y se hace imposible de análisis científico. Esto lleva a comprender el que hoy ya no se hable y pregunte por el lugar del hombre en el mundo sino por el puesto que ocupa dentro del conjunto de lo existente. En esto se fundan hoy los discursos sobre el hombre, en términos de su funcionalidad.

La idea que acompaña este preguntar no cuestiona el estar del hombre en el mundo, pero permite saber que no es el único ser que posee este derecho, por esto, se procura preguntar de manera inclusiva, pues por la función que cumple o desempeña se le puede preguntar a todo.

---

<sup>67</sup> Morey, (1989, p. 51).

<sup>68</sup> Morey, (1989, p. 54).

Los acontecimientos que posibilitan el surgimiento del hombre como problema a ser conocido llevan a la emergencia de un sujeto acorde con las nuevas condiciones del acontecer.

Un acontecimiento –a manera de revolución- modifica una sociedad y conlleva la producción o adecuación de sus propios dispositivos para hacer funcional la nueva realidad. En este sentido, *todo* ha de ser funcional, y en cuanto tal, normalizado, regularizado, legalizado; lo que no esté dentro de los parámetros o que responda al paradigma que identifica a la nueva realidad, cae dentro del campo de lo anormal, lo transgresor, lo ilegal. Estas características son las que evidencian el problema del poder; para Foucault el Orden Burgués instaure nuevos modos de poder y los individuos y/o sujetos han de ajustarse a sus nuevas exigencias. Todo ha de estar en función de su ejercicio, todo ha de servirle, incluido, por supuesto, el hombre. Para lograr su efectividad recurre a la vigilancia y la disciplina y usa las ciencias humanas como su dispositivo de control para objetivar estas funciones.

Es importante rescatar que todo *lo que se dice* que es el hombre va tomando forma en el convencimiento de que el hombre en cuanto tal, según es visto y promocionado por la modernidad, no se corresponde con la afirmación añeja que lo decía como ser natural. Su naturaleza es ahora ocultada, porque si se predica de él como humano, éste se aviene más con un tipo de constitución, de construcción, de producción en función de..., esto quiere decir que, de una u otra manera, del hombre sólo se ha de *decir* respecto de una *forma* que le conviene a *algo* en una época y un lugar determinado<sup>69</sup>. Aquí se rompe su universalismo, su absolutismo; queda al descubierto su transitoriedad, su riesgo de desaparecer y se afirma su condición de relevo, de cambio y de transformación que muy bien ha planteado Foucault en sus variados estudios.

---

<sup>69</sup> Es el ser *situado* que promueve Sartre, (1987, pp. 33-81), no obstante, éste procura mostrar, en su conferencia de Aracuara sobre “La ideología existencial y el fundamento de la antropología” que el fundamento de la antropología es, necesariamente, el hombre que establece la pregunta, que interroga sobre el hombre con la intención de conocerlo. Aquí afirma su fundamento y esencia para discurrir sobre su universalidad.

La práctica determina, condiciona o direcciona la *función* del sujeto –y de los objetos de la *realidad* en lo que se incluye al sujeto-; de ahí que la exigencia de pensar de otra manera implica nuevas prácticas, esto es, entrar en el campo de regímenes de verdad positiva sobre el hombre. Con este paño de fondo es entendible la propuesta nietzscheana de *volver a pensar* al hombre.

La educación aparece como la mediación apropiada para asumir la tarea de promover estas prácticas desde la diversidad de campos en los que es factible reconocer regímenes de verdad positiva sobre el hombre, desplegar y comunicar la diversidad de ciencias y disciplinas que hacen posible el análisis en sus formas y que, obviamente desde su carácter formal y escolarizado<sup>70</sup>, no se dispone y no es apta para *pensar y volver a pensar al hombre*.

Bajo estas condiciones: ¿cómo aparece el hombre en los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás?

## **2.7 El hombre apropiado y comunicado por el Psicoanálisis y la Psicología**

En el campo de problematización del hombre, en la búsqueda de su saber y en su ardua tarea de encontrar los medios para hacerlo comprensible para sí mismo, en cuanto que sujeto objeto de conocimiento surge la psicología formando parte del conjunto de las llamadas ciencias humanas. Esta *disciplina* aborda al hombre como objeto empírico, práctico, positivo, y como un sujeto que se comporta, esto es, un sujeto que posee funciones que hay que explicitar y explicar.

Explicar el comportamiento (conducta) del hombre en la *realidad social* es una necesidad que surge en la modernidad, desde el momento mismo en que el hombre pasó a ser objeto de saber; este hombre-sujeto aparece como *constituyente* de una realidad compleja y dinámica que hay que comprender, razón que hace que así como la puede

---

<sup>70</sup> Cfr. Nietzsche, (1994, pp. 9-14).

constituir y aprehender también tiene o cabe la posibilidad de perderla, posición que es trabajada especialmente por el psicoanálisis.

Otra tendencia de la psicología es la de asumir al hombre como un fenómeno constituido que ingresa a una realidad dada, hecha, y su tarea es hacer que este hombre, en cuanto que sujeto, se acople al mundo. Zuleta (2004) dice que esta “es una concepción del sujeto como unidad y del mundo como un conjunto significativo, constituido por la intencionalidad del sujeto” (p. 93).

La psicología tiene variados enfoques y, desde la posición que se adopte se han de llevar a cabo las varias formas o maneras de acercarse al hombre que, en cuanto fenómeno, entra en relación con los otros, consigo mismo y el mundo. Por ejemplo, la psicología racionalista (conductista) afirma al hombre en la forma sujeto como una realidad dada, definido y, por esto, su pretensión es lograr que el sujeto entre en un proceso de *adaptación*, esto es, ajustarse a las condiciones *naturales* de su constitución. De ahí que la tarea que desarrolla este tipo de psicología sea de carácter *experimental* y use instrumentos que correspondan a los procesos de *repetición* propios del proceder de las ciencias de la naturaleza.

A este nivel, el saber sobre el hombre en cuanto que sujeto está mediado por la capacidad y el tipo de respuesta que produce éste a los diversos estímulos que le proporciona el mundo, entendiendo por mundo todo cuanto puebla y conforma la llamada realidad del hombre. Sin embargo, en algo están de acuerdo las diversas psicologías respecto al hombre: que es un fenómeno dotado de funciones y que dichas funciones son de carácter superior; desde su condición funcional se van a desplegar los diversos saberes disciplinares sobre el hombre.

Las ciencias humanas, como lo expresa Foucault (2003, pp. 334-375), se desarrollan en el espacio que producen algunas regiones del conocimiento que son identificadas por éste como regiones psicológica, sociológica y simbólica; en su orden

cada una de éstas se apoya en la biología, la economía y la lingüística, lo que también identifica, en la modernidad, como nuevas empiricidades: vida, trabajo y lenguaje.

El saber sobre el hombre, en términos de su conducta o comportamiento se afirmaba sobre la base de una búsqueda de sentido, o de las causas en el caso de que este saber fuera orgánico. Acerca de ello va a decir Zuleta (2004):

que una conducta humana tenía sentido si era intencional y voluntaria, si no, no tenía sentido, solamente causas (...) si va en busca de algo, sus movimientos tienen sentido, una motivación y son intencionales. El hombre no se puede explicar sino por lo uno o por lo otro. (p. 12)

Si estas son las formas de explicación de la época, aquí es clara una de las rupturas que produce Freud, desde el psicoanálisis, al poner su posición respecto a que *el hombre es creador de su realidad* y que ésta no le llega ni entra en ella *per sé*. Parece ser que en el proceso de la *constitución* de su realidad (la identidad), el hombre tiene una serie de dificultades (que llegan a conformar sus muchas patologías) y, de la manera como éstas sean asumidas o superadas, si es que tuvieran que serlo, se produce un *tipo* de conducta, unas formas determinadas de relaciones del sujeto consigo mismo -como otro-, con los otros<sup>71</sup> -como colectivos- y el mundo -como su contexto-.

El psicoanálisis, dice Zuleta, con Freud parte de un movimiento diferente al proceder dualista de la época, lo cual consiste en “dar la palabra al paciente” (p. 13); esto puede considerarse *acontecimiento*, pues marca decididamente al psicoanálisis como una *disciplina* que rompe con procedimientos reconocidos hasta el momento que, en este caso, serían los de causa/intención.

Freud replantea el concepto de sentido y lo usa como dispositivo para entender los conflictos de una persona. Zuleta piensa que Freud “se da cuenta que detrás de cada uno de esos síntomas [se refiere a la histeria] hay un acontecimiento olvidado, que si se

---

<sup>71</sup> Cfr. Zuleta, (2004, pp. 96-109).

podiera recordar cambiaría la situación presente” (p. 14); para Zuleta “*La interpretación de los sueños*, es el punto fundamental, cambia el método de reflexionar, cambia la idea del sentido mismo de la conducta, cambia la idea de la determinación del hombre por una causa o por una intención, interés o propósito” (p. 14). Con lo anterior Freud produce una gran ruptura, subvierte el orden de las lecturas y hasta del lenguaje, al punto que entiende que los síntomas también se pueden interpretar.

Por este medio Freud toma distancia de la psicología, en la que se dice nunca estuvo vinculado, y de todo lo que son “motivos, hábitos, gratificaciones y frustraciones, el principio de placer-displacer” (p. 16). El psicoanálisis tiene su propio método: *libre asociación*, esto es, que el paciente pueda decir todo lo que quiera sin que se le censure en forma alguna, pero teniendo claro que todo cuanto dice el paciente tiene sentido o guarda sentido para él mismo.

Es importante saber que para Freud se da un determinismo psíquico: “nada en la vida puede considerarse espontáneo, libre, no determinado. Todo está determinado, no hay conductas no determinadas” (p. 18). Si bien Freud es como Nietzsche un maestro de la sospecha, los dos difieren en que para Nietzsche el hombre es indeterminado, razón por la que se encuentra con una existencia azarosa y sometida a la sorpresa. Ambos están convencidos que hay que repensar al hombre pero ambos difieren en sus formas. Probablemente también en sus fines.

El psicoanálisis consigue aclarar que, por ejemplo, la sexualidad humana no es natural, porque no puede ser pensada bajo el modelo de la sexualidad animal; esto es muy importante puesto que no se reconoce como instintiva; es independiente del objeto de deseo dado que éste no está determinado. La sexualidad humana es estructural (particular en cada sujeto), de ahí que su explicación tendrá que estar dentro de esta condición. Dice Zuleta, “encuentra y pierde sus objetos [la sexualidad humana] en el proceso de una historia personal” (p. 29), su plasticidad hace de ella una sexualidad histórica y simbólica. Aquí también Freud revoluciona porque al cambiar el concepto de la sexualidad cambia, a su vez, el concepto del hombre; cada vez lo despoja más de su

condición natural, cada vez es menos natural, cada vez se puede conocer más en sus formas -estructura- y menos en sus tendencias –universales-. En Freud, el hombre en cuanto realidad funcional es objeto de conocimiento y este conocimiento está vinculado a la sexualidad, pues todas las funciones en el hombre están erotizadas, sexuadas, tienen dimensión sexual; en este sentido, conocer al hombre implica conocer su sexualidad y ésta, sólo se ha de conocer en lo que aparece oculto, escondido, sumergido y que el psicoanálisis busca sacar a la luz, *hacer emerger*, visibilizar, para, de alguna manera, lograr que el hombre se constituya en lo que está en posibilidades de ser.

El psicoanálisis no tiene un proyecto de humanidad tal al que deban ajustarse los sujetos, simplemente se produce el descubrimiento, dentro de las condiciones propias del sujeto, y éste produce los cambios factibles en su humanidad haciendo que sus funciones sean *realizables*. Casi es posible decir que el psicoanálisis cumple la función de contribuir al sujeto a despejar su camino para que alcance su felicidad; felicidad que es tan disímil y múltiple como lo son los sujetos que la procuran.

El hombre es fenómeno que entra en el lenguaje a través de la experiencia del aparecer y desaparecer (experimento del espejo, fundamental en la constitución de la identidad), con lo cual se hace *consciente* del estar vivo y, a la vez, estar sometido a la muerte; lo dice mejor Zuleta “El niño accede al lenguaje cuando accede a la ausencia y a sí mismo como objeto que se puede ausentar” (p. 43).

A medida que se avanza en el saber sobre el hombre, el psicoanálisis afirma que el inconsciente es un lenguaje de símbolos; esto es claro en Zuleta para quien:

El hombre no puede estar nunca ante el mundo sin interpretarlo a la luz de sus deseos y temores. El hombre nunca evoluciona en el conocimiento, como un observador que primero constata lo existente, observa, repite sus observaciones, luego generaliza, produce leyes. El hombre está comprometido en el universo en una forma afectiva desde el inicio; está embarcado en el mundo rodeado de objetos que lo amenazan y que son símbolos de sí mismo, de sus temores y de sus deseos, rodeado de grutas que son

al mismo tiempo refugios y bocas terroríficas, rodeado de alturas que son símbolo de potencia fálica pero también amenazas. Rodeado de promesas y amenazas. El hombre no está nunca imparcial ante el mundo, y ese mundo originariamente estuvo siempre ya interpretado; no hay un mundo sin interpretar al que viniera luego alguien, con fines de dominación política, por ejemplo, a interpretar, y nos comunicara una interpretación. El mundo está siempre desde el comienzo interpretado por nuestros temores y deseos, convertidos desde el comienzo en símbolos. (p. 71)

Esta teoría de lo que es el inconsciente muestra en él un concepto dinámico y no descriptivo, con lo que Zuleta inclusive contesta a Freud para quien la represión era la única manera de estudiarlo. En este sentido, Zuleta entiende que “La realidad, aparte de que puede ser perdida, nunca está del todo conquistada, siempre está en cierto modo en cuestión” (p. 94).

El hombre es en verdad un drama:

se inscribe en el orden simbólico (...) a través de dramas y ese es el problema con el psicoanálisis. (...) porque en Freud de nada se sale o a nada se entra naturalmente, (...) se entra en medio de dramas, que son choques con los otros que imponen las leyes. (p. 121)

Desde ahora aparece una nueva forma de pensar, pues el hecho que se cuestione el tiempo, lo arcaico y se sospeche del origen como fundamento y clave del sentido, moviliza a las ciencias humanas, las ciencias sociales y a la filosofía misma de los siglos XIX y XX. Esto ya se perfila y explicita en el tratado segundo, numeral 12 de la Genealogía de la moral de Nietzsche (2003):

Digamos aquí una palabra más sobre el origen y la finalidad del castigo..., dos problemas diferentes, o que deberían serlo: por desgracia se acostumbra a meterlos en un mismo saco. ¿Cómo han procedido hasta ahora en este caso los genealogistas de la moral? Ingenuamente, como siempre lo han hecho: descubren una “finalidad” cualquiera en el castigo, por ejemplo la venganza o la intimidación, ponen después

candorosamente esa finalidad en el principio como causa fiendi [causa final] del castigo, y... ya han terminado. Pero la “finalidad del derecho” es lo último que debe aplicarse a la historia del surgimiento del derecho: antes bien, para toda suerte de historia no hay ningún otro principio más importante que aquel que se ha obtenido con mucho esfuerzo, pero que realmente debería haberse obtenido: que la causa del surgimiento de una cosa y su utilidad última, su aplicación real su integración en un sistema de fines, difieren toto coelo; que un poder superior interpreta una y otra vez desde nuevos puntos de vista algo existente, algo que se ha realizado de algún modo, se lo apropia de nuevo, lo reconfigura y reorienta hacia nuevos fines; que todo acontecer en el mundo orgánico es un sojuzgar, un dominar, y que todo sojuzgar y dominar son a su vez un reinterpretar, un recomponer, que oscurecen necesariamente o eliminan por completo el “sentido” y la “finalidad” anteriores. (pp. 117-118)

Dicho esto desde la filosofía, pero también por el psicoanálisis, va tomando fuerza la convicción de que un saber un poco más cercano sobre el hombre implica un nuevo modo de pensar sobre éste. El psicoanálisis tiene esto claro, al punto que en lo que al tiempo se refiere es determinista, de esta forma Zuleta (2004) encuentra que:

En el psicoanálisis el pasado opera sobre el presente, el presente sobre el pasado, cada nuevo drama es una reorganización de los dramas ya vividos. Si así no fuera, la idea de superar un conflicto o una neurosis, por medio de un análisis, no tendría sentido; sin la determinación del pasado por el presente, el presente no tendría nada que hacer sobre el pasado. (pp. 132)

Esta cita permite entender por qué Foucault da tanta importancia al presupuesto de *historiar el presente*, pues, en últimas, es el presente el que importa, es ese el momento central, dado que *aquí y ahora* son el espacio y tiempo donde el hombre ha de constituirse, ha de responder de sí, ha de cuidar de sí y procurará ser *feliz* (por la producción y aplicación de las tecnologías propias) al acceder al conocimiento de sí y *en sí*, de su ser<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> Es interesante la respuesta que se da Foucault (1990, 150) a este respecto: “a veces me aparezco a mí mismo como demasiado sistemático y rígido”.

Esta perspectiva, polémica en realidad, sugiere la bondad metodológica de mirar de adelante hacia atrás con el fin de lograr constituir y comprender la realidad; claro que ello implica asumir la facultad de historiar el presente en sentido positivo -esto es en el sentido de explicitar los hechos-, no para extasiarse en él, *contemplantarlo*, sino para dinamizarlo y posibilitar su ser otro; esta *reconfiguración del sujeto*<sup>73</sup> es lo que se puede percibir como centro de interés en el trabajo arqueológico-genealógico de Foucault. Se descubren ciertas coincidencias en el proceder del psicoanálisis, como lo plantea Zuleta, y la forma positiva de historiar el presente de Foucault<sup>74</sup>. *La rareza* es la intuición inicial de Foucault,

los hechos humanos son raros, no están instalados en la plenitud de la razón, hay un vacío a su alrededor debido a otros hechos que nuestra sabiduría no incluye; porque lo que es podría ser distinto; los hechos humanos son arbitrarios, en el sentido que da Mauss a esa palabra. No son evidentes, aunque así lo parezcan a los contemporáneos, e incluso a sus historiadores hasta el punto de que ni unos ni otros los perciben siquiera. (Veyne, 1984, 200)

No es momento de detenernos en Foucault, pero se hacía necesario hacer este acercamiento puesto que se intenta mostrar la relevancia de la historia y su proceder en la constitución de la forma hombre en su ser pensante, de tal manera que nos permita acceder a visibilizar su emergencia –en relación “con la sociedad, la política, la economía y la historia (...) con categorías muy generales y universales y con estructuras formales” (Foucault, 1990, 142) - en los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás.

Zuleta (2004) piensa que:

---

<sup>73</sup> Foucault, (1990, p. 149): “ahora la idea de hombre se ha vuelto normativa, evidente, y supuestamente universal. Puede que el humanismo no sea universal, sino bastante relativo a cierto tipo de situación”.

<sup>74</sup> Es clarificador a este respecto el artículo de Julio Ortega Bobadilla (Septiembre de 2003).

Hay una cierta concepción freudiana de la historia, de la relación de la historia con la estructura, de la relación del acontecimiento con el conjunto, del tiempo, de la relación del presente con el pasado y no sólo de la determinación del presente por el pasado, de la experiencia constituida no sólo como respuesta. (p. 135)

Encuentra que esto responde al concepto de *reserva* que implica la experiencia en Freud. La experiencia se constituye como reserva (esta es una instancia de la experiencia del sujeto que aún no ha sido trabajada con suficiencia, está aún por ser abordada, aún está entre los pendientes). Esto de la experiencia es un problema conceptual que se presenta en los grandes pensadores. No entraremos a explicitar más esta cuestión, pues no se trata -en este trabajo- de estudiar cómo (en términos de método) se produce el conocimiento, aunque de esto no se pueda separar radicalmente dadas las cercanías con lo que atañe al conocer sobre la constitución del hombre en la modernidad.

El descubrimiento del hombre, en cuanto ser racional, poseedor de una conciencia *propia*, abre la posibilidad de la psicología como campo de estudio; desde la psicología el hombre se sabe como *cosa* que piensa<sup>75</sup>, duda, entiende, niega, imagina, siente; con estas características del hombre y las concepciones griegas que de éste se pueden rastrear, el hombre se instala en el “YO”. El cuerpo se vuelve una extensión o anexo del pensamiento -pienso, luego existo-. Con lo anterior se afirma el *individuo*, que en cuanto dotado de facultad mental tiene posibilidad de conocer a partir de sus sensaciones y experiencias sensibles.

Este nuevo saber en su constitución científica, estudiará al hombre como mecanismo (forma) funcional que busca reconocimiento y valor universal. Por el estudio del comportamiento se llega a la convención del hombre como organismo psico-fisiológico; esto conduce a estudiar al hombre a partir del mecanismo de estímulo-

---

<sup>75</sup> Cfr. Foucault (1990, p. 142): “El hombre es un ser pensante”.

respuesta medible<sup>76</sup>. El hombre es asumido como un ser de sensación, volición, sentimiento y, todo esto, es considerado como lo que constituye la conciencia.

Pese a las diferencias que evidencian las diversas escuelas de psicología, en cuanto al modo como conciben al hombre y los medios por los que éste es estudiado, todas tienen en la mira al mismo *objeto* y éste es visto y estudiado en su conducta para explicar el comportamiento humano. De cualquier forma, las psicologías clásicas ven al hombre y lo asumen como un sujeto unificado, lo dan por supuesto, y en razón de este supuesto procura lo que le complace, gratifica y le da placer; igualmente huye de todo lo que le causa dolor y frustración; a este respecto dice Zuleta “ese movimiento de lo que lo complace y lo que lo frustra, explica toda la conducta” (p. 142).

Este tipo de psicologías, las que conciben al hombre como un sujeto dado y unificado, son las que perviven y acompañan el avance y desarrollo de las sociedades modernas, pues ellas se inscriben en una tendencia teleologista, de perfeccionamiento y cumplimiento de una tarea conducente a un fin. Estas psicologías tienen la virtud de estar al servicio de una determinada concepción de sociedad y en esta presunta sociedad dichas psicologías han de ser efectivamente funcionales. Ser *funcional* es ser *útil*. Aquí ya no se pregunta por el ser del hombre sino por la función que cumple en la sociedad, el rol que desempeña, cómo se juega el sujeto en el campo en el que se ha inscrito o le ha sido asignado.

La psicología moderna imprime carácter al saber sobre el hombre. Lo objetiva para conocerlo con el fin de, en cuanto que sujeto, conducirlo a su deber ser... deber ser que es asumido como adecuación a la realidad de la que él forma parte y de la que es “constituyente” en cuanto que favorece su funcionamiento.

---

<sup>76</sup> Sin embargo, son importantes los trabajos que se oponen a estas formas de acceder al hombre, mostrando los peligros que este proceder acarrea. Cfr. Gould, (1997).

La psicología sabe que el hombre es conciencia pero es ignorante de ello, pues está en el sueño o en lo que es conocido como estado de vigilia y difícilmente llega a la conciencia de sí mismo y menos a la conciencia objetiva; para conseguirlo tendría que realizar un gran esfuerzo que ordinariamente no se da. ¿Cómo lograr estar en los estados de conciencia de sí?, parece que esto sólo ha de ser posible extirpando los obstáculos que a su paso encuentra el hombre, que se reúnen en la ignorancia de nosotros mismos; por esto la psicología significa: el estudio de sí mismo<sup>77</sup>.

Esta definición de psicología evidencia una perspectiva antropológica, que para llevarse a cabo, tiene como condición conocer las funciones de la máquina humana, estas son: *el pensar*, que es la función propia del intelecto; *el sentir*, que es la función donde se manifiestan las emociones; *la instintiva*, que es el trabajo interno del organismo; *la motriz*, que hace referencia al trabajo externo del organismo; *el sexo*, con lo que se identifican lo masculino y lo femenino; *la emocional superior*, que se refiere al estado de conciencia de sí y *la intelectual superior*, a la que le corresponde la conciencia objetiva.

De las funciones mencionadas, la conciencia de sí y la conciencia objetiva no se dan por sí mismas y necesitan de la acción voluntaria, esto es dominio de sí mismo. Este es un largo y duro trabajo, pues precisa darse cuenta de la necesidad de una escuela (para aprender los métodos, las estrategias que le hagan posible el alcanzarlas) porque el hombre por sí mismo no sabe qué *evolución* le es posible, desconoce dónde se encuentra en la actualidad, dado que es incapaz de distinguir en sí mismo lo imaginario y lo real.

La psicología reconoce en el hombre dos condiciones. La primera es la esencia como la base de su constitución física y mental, esto es lo innato, lo propio, lo que no se

---

<sup>77</sup> En lo que sigue he de apoyarme en dos conferencias de P. D. Ouspensky: [Versión virtual] [WWW.ciberpsique.net](http://WWW.ciberpsique.net). En cuanto que ellas me permiten hacer un acercamiento al saber sobre el hombre en la psicología y descubrir las limitaciones que, a la fecha, se le vienen presentando.

pierde y no cambia; la segunda es la personalidad, lo cual corresponde a lo adquirido, lo que puede cambiar por las circunstancias, lo que se puede modificar, perder o dañar.

De estas dos condiciones, la personalidad se corresponde con las funciones propias de la conciencia de sí y la conciencia objetiva; en ella se juega la tarea humana, pues conocerse a sí mismo es conocer la estructura de la propia máquina, la función de las diferentes partes, las condiciones que rigen su trabajo, por ello hay que estudiar al hombre; el medio para hacerlo es la observación de sí mismo. Sin embargo, si el estudio de sí mismo es el primer paso hacia la posible evolución del hombre, cabe preguntarse: ¿es posible el estudio de sí mismo?<sup>78</sup> Ya Kant manifestaba la imposibilidad de conocer los fenómenos *en sí*, ¿no se corresponde esta condición con la imposibilidad kantiana?

Siguiendo a Ouspensky, el hombre aprende que cuanto más puede controlar una manifestación, menos dañina puede ser, y cuanto más mecánica sea, más dañina puede ser. Por esto, a las manifestaciones mecánicas hay que resistírseles para poder observarlas y controlarlas. Esta es una tarea dificultada por dos obstáculos: la identificación, que sume al hombre en el sueño, y la consideración, que agota al hombre en su preocupación, la duda y la sospecha.

El lenguaje es una limitante para entender al hombre en la medida que lo unifica, por esto se hace necesario clasificarlo para distinguirlo, así:

- 1. El hombre físico.
- 2. El hombre emocional.
- 3. El hombre intelectual.

---

<sup>78</sup> Parece ser que este planteamiento se corresponde con el fundamento de la antropología trabajado por Sartre en su Conferencia de Araracuara, (1987), donde se defiende que dicho fundamento estaría en quien se da a la tarea de conocer al hombre, de ahí que su idea está en fundamentar la esencia.

- 4. El hombre producido por la escuela; se acerca al conocimiento de sí mismo, es el hombre que alcanza un centro de gravedad permanente: busca la unidad, conciencia, “Yo” permanente.
- 5. El hombre que adquiere la unidad y conciencia de sí mismo.
- 6. El hombre que alcanza la conciencia objetiva.
- 7. El hombre que ha alcanzado todo lo que un hombre puede alcanzar: un Yo permanente y una voluntad libre.

Este último hombre logra controlar los estados de conciencia en sí mismo y no puede perder nada de lo que ha adquirido; es, de alguna manera, inmortal dentro de los límites del sistema solar.

No deja de sorprender la cercanía que tienen estos planteamientos sobre el hombre con los que en su momento produjera Kant, no obstante, se mezclan con la idea de evolución darwiniana, aunque se puedan diferenciar por el hecho que esta idea del hombre que se defiende en la psicología sigue siendo una idea de tipo teleológico, que ha de llegar a un estado de plenitud, de perfección y, si se quiere, de total completitud. Habría que decir que esta percepción de la psicología conduce a la idea de una total armonía, de un equilibrio pleno y de una superación total de los *condicionamientos* a los que está sometido el hombre en su existencia histórica.

Cabe pensar, que el descubrimiento que hace la psicología acerca del hombre como un ser de funciones superiores, le permite desarrollarse y producir métodos de conocimiento sobre el hombre con el objeto de contribuir a la superación de las limitantes que generan conflictos, por su disfuncionalidad psíquica, e inhiben el desarrollo efectivo de la personalidad, los cuales impiden evolucionar hacia la consecución de los objetivos propios del hombre, que podrían recogerse en la aspiración a la realización plena de su ser.

La psicología, vista y trabajada desde cualquiera de las escuelas, procura conocer las condiciones psicológicas del desarrollo en que está el hombre y, a través de su

diagnóstico, busca conocer las limitaciones que *patologizan* su evolución y propone mecanismos de *intervención*, correctivos, con el fin de *restablecer* las condiciones limitantes a su *normalidad* y, así, propiciar un camino que le *restituya* al hombre las posibilidades de continuar en la búsqueda de lo que en su vida se ha propuesto alcanzar.

Las condiciones de *normalidad* o *anormalidad* usadas por la psicología para referirse al hombre, se corresponden con estas características tendenciales y, a la vez, estructurales en las que éste se encuentra inmerso, pues, dadas las falencias psíquicas a las que está expuesto el hombre de todos los tiempos y lugares, la psicología se ajusta a una condición de tipo universal (es la tendencia). En ello han trabajado numerosos científicos de la psicología y allí han producido sus más extensas discusiones, pues todos ellos buscan mostrar los alcances generales de sus hallazgos, ofreciendo sus experimentos y resultados obtenidos por medio de un método que se haya creado, como los más significativos y generalizables de los que se haya tenido noticia. Son los casos de trabajos como los de Piaget y Vygotsky con las teorías del desarrollo, Freud y Lacan con el psicoanálisis y la *constitución* del hombre por sobre la naturaleza o Pavlov y Skinner con las teorías de la conducta, por nombrar sólo algunos de los clásicos en este campo de estudio. Sin embargo, con contadas excepciones, todos coinciden en el carácter estructural que identifica a la psicología o mejor a la psique, pues el hombre también ha de ser estudiado por esta disciplina en el campo contextual; la cultura incide significativamente en los procesos de desarrollo y la evolución del hombre siempre se ha de dar en condiciones sociales, políticas, económicas y culturales muy concretas, con lo que se reconoce el nivel simbólico en el que está inmerso el hombre, lo cual hace que éste no produzca los mismos resultados en todos los tiempos y lugares.

Esta “certidumbre” de la psicología hace que se creen diversos frentes de estudio y trabajo especializado, pues, de alguna manera, lo que se busca es contribuir a la superación del hombre. Aquí se juegan las propuestas de la psicología educativa, del aprendizaje, social, cognitiva, del desarrollo, evolutiva, etc., con la que cada cual pretende hacer su contribución para el mejoramiento de las condiciones psíquicas en las que se debate el hombre.

Por cualquier vía, la psicología tiene en mente lo funcional y lo disfuncional sobre el hombre y por ello se ajusta a la idea de allanar y despejar el camino para que él pueda transitarlo aprovechando al máximo las posibilidades que le ofrece su vida y lograr hacer más significativa su existencia. Todo ello influye de manera importante en los programas de formación de maestros en Colombia, como acontece en la Universidad Santo Tomás, en la segunda mitad del siglo XX.

## **2.8 El hombre en la Economía y la Sociología**

La economía, como tantos otros saberes entre los que se destaca la filosofía, entiende que *el hombre es un ser de necesidades que le obligan a encontrar medios que hagan posible su satisfacción*; esta condición constitutiva del hombre hace que el grado de satisfacción o no de las necesidades sea el dispositivo que hace posible que el hombre obtenga placer o experimente dolor. Este polo de tensión, por tomar uno de los caminos más importantes en su abordaje, lleva a que el hombre intuya -por reflexividad- y defina la función que han de desempeñar y los usos que han de asignársele a los medios para la evitación del dolor y lograr el placer.

La economía *descubre y sabe que el hombre gasta su vida* en conseguir este propósito: alcanzar el máximo de placer y evitar, cuanto más pueda, el dolor. Placer y dolor son nodales en la existencia del hombre; de éstos el que más influye para dinamizar y potenciar el desarrollo de la economía, en su positividad, va a ser el placer, pues para lograrlo son precisos los recursos que lo faciliten. Por este medio sería posible entender el reconocimiento que hace Foucault a la Economía como una de las ciencias que emerge sobre la base de nuevas empiricidades<sup>79</sup>, y se ha de entender la emergencia y ejercicio del poder, que en su acepción social ha de conformar o constituir el campo por él llamado biopoder<sup>80</sup>.

---

<sup>79</sup> Cfr., Foucault, (2003).

<sup>80</sup> Según Foucault, (2000, p. 218), es el inverso del poder soberano: “*hacer vivir y dejar morir*” 218.

La modernidad, dentro de algunas de sus acepciones, *libera* al hombre del yugo determinista y lo adentra en el mundo de lo posible; desde entonces la satisfacción de la necesidad no está más sometida a un canon, a una norma o prescripción más allá de la moral, ahora se funda en el sujeto (en sentido personal y social) y hace que éste decida sobre la bondad (en términos de positividad) de la acción. El *individuo* es ahora principio y fin de la moralidad, cosa que ya había proyectado Kant con su planteamiento acerca del imperativo moral, desde el cual el hombre encuentra su orientación respecto a la finalidad de su actuar. En este sentido es notable aún el lastre del determinismo propiciado por Galileo con el perfeccionamiento del sistema copernicano, de Descartes con su racionalismo centrado en el sujeto y Newton quien produce su síntesis con la matematización del mundo, encerrándolo en la idea de un funcionamiento mecánico, determinista y sometido a leyes lógicas desde donde se afirma una concepción sincrónica, regulada y permanente a la que se somete todo lo existente. Con la matemática como sistema mensurable se formaliza la realidad, se justifica su crecimiento, desarrollo y contingencia, se afirma el carácter causal de los fenómenos, su transitoriedad; desde esta perspectiva sería posible decir que el hombre desarrolla los sistemas de conocimiento positivo con el fin de controvertir este carácter mecánico en el que está inmerso, para lo cual se apoya, decididamente, en las teorías de la evolución que, como mediación, le permiten seguir su camino y mantener la esperanza de superarse, trascenderse.

El hombre moderno sigue estando determinado, no obstante parecer lo contrario, y ha de funcionar según unas leyes predeterminadas, fijas y, en cierta forma, estáticas; con ello se abre la posibilidad de marcar su camino bajo la presunción de un universal con el que necesariamente habrá de coincidir. No cabe aquí una concepción de diversidad o multiplicidad (fuente de la actual crisis de la modernidad), al punto que la idea de un hombre como referente del mundo tendría que corresponderse con la concepción de una máquina perfecta, funcional, previamente diseñada y fijada para producir un tipo de resultado. La *correspondencia* se posiciona como el principio que valida la adecuación a la Idea, hecho este que permite entender que la ciencia y el conocimiento que ella provee sea objeto de tematización y no de problematización.

Habría que esperar hasta Kant quien, para superar *en parte* este impase mecanicista-determinista, crea y propone la categoría de *sujeto trascendental*, con lo que abre una brecha, genera un *intersticio* donde es posible pensar al hombre-sujeto desde otras condiciones, esto es, en términos de posibilidad. El descubrimiento del hombre bajo *la condición de posibilidad* es, podría decirse, *acontecimiento* que favorece y propicia la emergencia de las nuevas empiricidades de las que forman parte la economía, la sociología, la psicología, la lingüística y en general la simbólica, en fin, aquellos conocimientos que se reúnen bajo las nominaciones de Ciencias Sociales y Ciencias Humanas. Como la referencia que da sustento y reúne estas nuevas empiricidades es el hombre, todas ellas se conjugan bajo el enunciado de “Ciencias del Hombre”, pues se fundan en las condiciones de posibilidad que propicia la experiencia empírica.

En la procura del placer y la evitación del dolor, la economía va a jugar un papel fundamental, pues bajo esta finalidad se van a referenciar los bienes como aquello que posee valor de uso. Las teorías del valor –en la perspectiva de los neoclásicos- que acompañan el avance y desarrollo de la económica, van a depender del valor de uso que se otorgue a los objetos de los que se vale para lograr sus fines.

Si el valor se localiza en el hombre-sujeto, como plantean los humanistas estudiosos de la Economía y la Sociología, el trabajo va a ser la instancia que permite medirlo (cualitativa y cuantitativamente) y apropiarse su resultado en el campo de la producción de bienes; el trabajo exigido para la producción de un bien sería la razón (representación) que establece la medida y relación de intercambio para ampliar el espectro de la satisfacción de las necesidades del hombre como lo concibe Adam Smith (1974):

Entre los hombres [contrario a los animales] los talentos más dispares se caracterizan por su mutua utilidad, ya que los respectivos productos de sus aptitudes se aportan a un fondo común, en virtud de esa disposición general para la permuta o el trueque, y tal circunstancia permite a cada uno de ellos comprar la parte que necesita de la producción ajena. (p. 19)

Para la economía el hombre es creador y productor de todo cuanto necesita para cultivarse a sí mismo en el camino hacia la consecución de sus *finés*; lo que produzca el hombre ha de estar a su servicio, en función de su realización humana. Como el hombre ha de reconocerse en el producto de su trabajo, aquí estaría su aprehensión y apropiación de sí, la constitución de su identidad. Sin embargo, para que esto sea posible, se tienen que eliminar los obstáculos que se presentan a los hombres para alcanzar estos objetivos.

Marx ve estos obstáculos en la propiedad de los medios de producción y en la fetichización de la mercancía, -a lo que se reduce al hombre-. Lo uno se corresponde con la propiedad instrumental del capital y lo otro con la alienación o extrañamiento del hombre en el producto de su trabajo, desde donde se afínca y genera la pérdida de su identidad<sup>81</sup>. Es posible que en este sentido Marx sea un neoclásico, pues, como Smith, encuentra que la riqueza de una nación es el producto del trabajo humano útil, diferenciándose uno de otro en la concepción que tienen respecto de la distribución del producto del trabajo, para uno de manera planificada en una economía de Estado y para otro en una economía de libre mercado y sin intervención estatal.

Si el valor se ubica en el objeto y no se reconoce que quien lo arroja o asigna es el trabajo exigido en su proceso de producción, es el objeto el que determina su utilidad o uso y el hombre se somete a esta determinación, se diluye, entra en su etapa de extrañamiento. En este sentido se produce una pérdida de libertad, aspiración que había *conquistado* el hombre en la modernidad, y se entra en una instancia de determinación desde el afuera, con lo que se contravienen las *pretensiones* del hombre de ser sujeto que decide sobre su ser y sobre los medios que han de facilitarle su realización y felicidad. En este punto es comprensible que Foucault, como también Deleuze, conciba que el hombre sea un sujeto sujetado en el campo de la sociedad de control<sup>82</sup>.

---

<sup>81</sup> Cfr. Marx, (1946, pp. 3-102).

<sup>82</sup> Deleuze (2006, pp. 280-286) lo plantea con toda claridad en su Post-Scriptum sobre las Sociedades de Control: “La empresa, (...) instituye entre los individuos una rivalidad interminable a modo de sana competición, como una motivación excelente que contrapone unos individuos a otros y atraviesa a cada uno de ellos, dividiéndole interiormente. (...) en las sociedades de control nunca se termina nada (...) lo

Lo que hasta ahora se ha planteado abre una discusión que es necesario dejar sentada en cuanto que es nodal sobre el problema del extrañamiento: si el hombre es un problema epistémico tendiente a desaparecer, como lo dice Foucault<sup>83</sup> y prevé Nietzsche<sup>84</sup>, al punto que está siendo sustituida su presencia y deslegitimada la pregunta por su ser, ¿sigue siendo válida la perspectiva de trabajo que indaga acerca del saber sobre el hombre? ¿Se diluye este preguntar en el preguntar por su humanidad? Al parecer ésta es una problemática que obliga a *repensar* los discursos que sobre el hombre y sus formas de acontecer se han producido. Bajo esta perspectiva se hace necesario reformular o plantear de nuevo las preguntas y ubicarlas, ya en la modernidad, ya en la posmodernidad, pues según la etapa histórica donde se localicen se obtendrán diferentes resultados.

Sería pertinente un nuevo posicionamiento, pues, de no llevarse a cabo, se estaría en la dinámica de *contraponer* continuidad, progreso y evolución y no se reconocería la ruptura, el acontecimiento, el azar y la eventualidad como procesos o situaciones de *complementariedad* que devienen *otro*, lo que podría llevar a reconocer la condición rizomática de la realidad y la existencia para descubrir allí su posible novedad<sup>85</sup>. Este nuevo posicionamiento haría posible *perder* la perspectiva del proyecto para entrar en la instancia del trayecto y abre la posibilidad de afirmar la presencia del hombre en su condición (formas) de relevo. Se deja ver de cerca el velo que ha cubierto el preguntar por el hombre, pues, al parecer este preguntar se ha diluido en el interés por afirmar lo humano, en cuanto fin, dejando ocultado o sumergiendo el basamento de lo que ha de hacerlo posible.

---

esencial ya no es una marca ni un número, sino una cifra: la cifra es una *contraseña [mot de passe]*, en tanto que las sociedades disciplinarias están reguladas mediante *consignas [mots d'ordre]*. (...) el hombre ya no está encerrado sino endeudado”.

<sup>83</sup> Morey, (1989, p. 55).

<sup>84</sup> Cfr. Nietzsche, (2003).

<sup>85</sup> Cfr. Deleuze y Guattari, (2006).

El saber que sobre el hombre se puede reconocer en los discursos y quehaceres interventivos de la Economía se funda en su afirmación del hombre como ser de necesidades, lo que le lleva a producir conocimiento sobre aquello que hace posible su superación y las condiciones en que éstas pueden ser satisfechas. En este sentido la economía se afirma como una ciencia positiva que opera en torno de la racionalidad de la distribución y usufructo de los recursos (naturales y producidos) en función de su cometido: propiciar placer al hombre y reducir, si no pudiera eliminar, el dolor, al mostrar las condiciones en que es posible llevar a cabo la satisfacción de sus necesidades.

Este proceder de la economía es lo que denota su complejidad, especialmente cuando se le exigen soluciones que no son de su competencia, interfiriendo con su trabajo; esto se ve en la preocupación de algunos economistas por encontrar una fundamentación más allá de la moral que justifique su conocimiento, su actuar y su función<sup>86</sup>. Este preguntarse por los fines a los que responde la economía en relación con los sujetos a los que debe servir evidencia el reconocimiento de que el estudio sobre las condiciones materiales en que se satisfacen las necesidades no es suficiente, pues se tendría que procurar que esta satisfacción sea posible para todos o, por lo menos, para el mayor número de hombres y mujeres en la sociedad.

El trabajo de la economía ha concebido su tarea en el análisis de las condiciones formales que hacen posible la mayor productividad, la acumulación de bienes que amplíen el rango de uso y utilidad, razón de más por la que ha priorizado la búsqueda del crecimiento para incrementar los satisfactores en función del placer que implica superar la necesidad. Bajo esta visión es superado el hombre natural y se pasa al campo del formalismo, una abstracción para la que las condiciones de existencia se particularizan; la vida es entendida como una lucha por la supervivencia donde opera la selección natural prevista y sustentada en las teorías de la evolución. En esta competencia por la sobrevivencia se implementan innovaciones tecnológicas que

---

<sup>86</sup> Puede verse en los planteamientos de Smith, (1941).

propicia la ciencia. Esta es, en parte, la crisis a la que se ve abocada la economía, al descubrirse fuera de la realidad, tecnificada y modelada por la matemática, al perder su norte como ciencia del hombre y ausente de la experiencia empírica vital.

Los fines que persigue la ciencia económica llevan a la necesidad de descubrir cómo opera en la realidad, cómo se produce su funcionamiento y qué tipo de relaciones propicia en el campo de lo social; por esto, operando el pensamiento a la manera de los newtonianos con la física, Locke piensa que la sociedad está gobernada por leyes semejantes a las leyes que gobiernan el universo físico y es el resultado del comportamiento del individuo; en ello funda su estado de equilibrio<sup>87</sup> y, por tanto, de simplicidad. Se describe un funcionamiento mecánico de la sociedad en el que el hombre queda atrapado o determinado por la infraestructura, hasta en la sociedad sin clases donde se presume realizar el ideal de igualdad.

La economía clásica en su intento de hallar leyes que expliquen los fenómenos económicos hace a un lado al hombre y le reemplaza, en su capacidad de modificarse a sí mismo y su medio, por las fuerzas del mercado, a las que atribuye la virtud de ordenar cosas y bienes dentro de una presunción de equilibrio. La economía hace del equilibrio una formalidad, pues la realidad es que esta es una formulación meramente hipotética en torno a la procura de estabilidad.

Con base en lo anterior es posible decir que a la economía no le interesa distinguir entre agentes y factores que intervienen en los procesos económicos; asimismo, asume un hombre (como humano) abstraído de su entorno, de la sociedad en la que vive y del ecosistema en el que se desarrolla<sup>88</sup>. En este nivel, la economía se percibe más como un trabajo técnico.

---

<sup>87</sup> Cfr. Morán, (año IV, No. 14, pp. 159-174).

<sup>88</sup> Cfr. De Paz y Miedes, (p.10).

Este proceder de la economía *afecta* a algunos economistas que como Smith, en la Teoría de los Sentimientos Morales, analiza las regiones del alma para descubrir las reglas naturales que norman la conducta del hombre; piensa que hay que conocer la conducta, en sus instintos y pasiones para descubrir las leyes que gobiernan el comportamiento humano. Hay una visión mecanicista del hombre, su comportamiento está fijado a escala *natural* y, esta visión, se traslada a la concepción social del hombre, desde donde entiende que “La prosecución del interés personal promueve el bienestar de todos los demás. La naturaleza encomienda a cada individuo al cuidado de sí mismo, porque nadie puede aventajarle en ese menester” (Franco 1974, p. XX)<sup>89</sup>, apreciación con la que responde Smith al análisis que sobre el egoísmo y el exceso realizara Mendeville. Con base en esta concepción afirma Franco que “la raíz de la moralidad reside, para Smith, en la simpatía” (p. XX).

Smith considera la sociedad necesaria para el individuo, pues “la persona aislada, sin comunicación con otros seres, no se detiene a pensar en el mérito o demerito de sus acciones; necesita incorporarse a la sociedad para ver proyectada su conducta en el proceder de las demás gentes” (p. XXIII). El carácter social del hombre se da por la necesidad del proceder de los demás, con el fin de crear reglas que se fundan en la experiencia y consolidar normas de juicio después que miles de casos concretos han pasado por los sentimientos aprobatorios o reprobatorios.

Con este paño de fondo, para Smith “es suficiente que dejemos al hombre abandonado a su iniciativa, para que al perseguir su propio interés promueva el de los demás” (p. XXV). Es notable la relación que se establece entre el interés económico y la organización del hombre en sociedad, de ahí que se entienda que “el trabajo es la clave de la riqueza y proporciona el fondo que suministra todas las cosas que son necesarias y útiles” (p. XXVI). De otro lado, Smith:

---

<sup>89</sup> Cfr. Franco, (1974).

supone que el impulso psicológico primordial en el hombre, como ser económico, es el afán de lucro (...) [en esta perspectiva] supone la existencia de un orden natural en el universo, conforme al cual todos los empeños individuales, en el sentido del egoísmo, se conjugan para componer el bien social. (p. XXXVI)

Aquí podemos encontrar las bases del *Laissez faire*, liberalismo económico o no intervencionismo:

Puesto que existe un orden natural mediante el cual el egoísmo luminoso de todos los hombres se agrega para conseguir el máximo bien de la sociedad; puesto que existe una ‘mano divina’ que guía a cada hombre a la obtención de su propio lucro, para contribuir al bienestar social, la consecuencia clara es que el Gobierno resulta superfluo, salvo para mantener el orden y realizar ciertas funciones de rutina. El mejor Gobierno es el Gobierno que gobierna menos. La mejor política económica es la que brota de la acción espontánea e imperturbada de los individuos. (p. XXXVII)

Es probable que Smith (1941) se pliegue a ciertas concepciones sociales del hombre, aunque pareciera hacer una crítica radical a ellas. Citando a Hobbes para quien:

el hombre se ve impulsado a refugiarse en la sociedad, no por ningún amor natural hacia sus semejantes, sino porque, faltándole la colaboración de los otros, es incapaz de subsistir holgadamente y al abrigo de todo peligro. Por este motivo, la sociedad se convierte en una necesidad para él, y cuanto propenda al sostén y bienestar sociales, es considerado como cosa que remotamente fomenta su propio interés; por lo contrario, todo aquello que amenaza con perturbar o destruir la sociedad, lo considera en cierta medida dañino y pernicioso a sí mismo. La virtud es el gran sostén y el vicio el gran perturbador de la sociedad humana”. (p. 139)

Entiende que la sociedad posee una determinada valoración por parte del hombre según ésta le favorezca o no, según le posibilite la prosperidad o la ruina, en cuanto le provee lo necesario “para la comodidad y seguridad de su existencia” (p. 139).

Esta perspectiva marca una cierta simpatía que, descrita como *egoísta* por Hobbes, Smith no admite así, pues éste replica con evidencias que la simpatía no necesariamente es egoísmo, dado que condolerse del sufrimiento del otro es, de alguna manera, ponerse en el lugar del mismo, sentir como si fuese él aunque no lo sea en realidad. Smith piensa que esta confusión se produce por una “falsa interpretación del mecanismo de la simpatía” (p. 143).

Hobbes entiende que “el estado de naturaleza es un estado bélico, y que con anterioridad a la institución del gobierno civil no es posible la existencia entre los hombres de una vida social segura y pacífica” (p.143); esto lo lleva a afirmar que “la conservación del orden social (...) consiste en sostener las instituciones políticas” (p.143). Smith piensa que Hobbes:

admitió que su intención fue la de sujetar la conciencia de los hombres de un modo inmediato al poder civil y no al eclesiástico, en cuya turbulencia y ambición aprendió a ver, por el ejemplo de su propia época, la causa principal de los desórdenes sociales. (p. 144)

Todo ello le lleva a pensar:

que la esencia de la virtud y del vicio no consistía en la conformidad o inconformidad de las acciones humanas con la ley de un superior, sino de la conformidad o inconformidad con la razón, que de este modo fue considerada causa primera y principio de la aprobación y reprobación. (p. 146)

Frente a esto piensa Smith que:

la razón no puede hacer que un objeto resulte por sí mismo agradable o desagradable; la razón sólo puede revelar que tal objeto es medio para obtener algo que sea placentero o no, y de este modo puede hacer que el objeto, por consideración a esa otra cosa, nos resulte agradable o desagradable. (p. 148)

De este modo “nada puede ser agradable o desagradable por sí mismo, que no sea porque así nos lo presenta un inmediato sentido y sensación” (pp. 148-149).

Puede verse una estrecha relación entre la economía y la sociología, pues si la primera se presenta como la fuente para el estudio de las condiciones que hacen posible la satisfacción de las necesidades para el hombre, la segunda busca conocer las condiciones en que este potencial pueda ser mejor aprovechado en función de la mayor parte de los individuos; a este respecto dice Schumpeter (1967), analizando la teoría sociológica en Marx: “Las condiciones o formas de la producción constituyen el determinante fundamental de las estructuras sociales, las cuales, a su vez, engendran las actitudes, las acciones y las civilizaciones” (p. 30); frente a esta visión Schumpeter piensa que “nuestro trabajo cotidiano da forma a nuestra conciencia y nuestra posición en el proceso productivo determina nuestra concepción de las cosas (...) y el ámbito social que cada uno de nosotros puede abarcar” (p. 30).

Estos planteamientos permiten ver que la sociología ha creído saber que el hombre, en su sentido, tiene un carácter social, pues es en la sociedad donde el hombre entra en su etapa de individuación e identidad, construye su identidad como sujeto en relación con los otros y *crea sujetos* (instituciones) en los que referenciarse. Estos *sujetos* van a ser sus condiciones de posibilidad en la organización y participación de lo social. Con referencia a este presupuesto dice Habermas (2002) que:

la subjetividad, que es lo que convierte el cuerpo (Leib) humano en un recipiente animado del espíritu, se sustenta sobre las relaciones intersubjetivas con los demás. El sí mismo individual sólo se forja por la vía social del extrañamiento e, igualmente, sólo puede estabilizarse en el entramado de unas relaciones de reconocimiento intactas. (p. 51)

El hombre, como ser necesitado de la sociedad, es un haz de relaciones, es dependiente de ella y ellas, pues “sólo en esta malla de relaciones de reconocimiento

reguladas legítimamente pueden los seres humanos desarrollar y mantener una identidad personal (a la vez que su integridad física)” (p. 52).

La individuación del hombre se cumple en el proceso de socialización y, por las relaciones intersubjetivas que se producen al entrar en el mundo de lo público, alcanza el grado de persona, con lo cual se conquista singularidad y auto-referencia. Ahora, las formas como estos procesos se llevan a cabo son tarea del desarrollo propio de la sociología que, en sus análisis ha ido conduciendo, progresivamente al logro de objetivos biopolíticos<sup>90</sup>.

Organizar la vida del hombre en la sociedad es intervenirlo con el fin de conseguir de él una respuesta vital a la norma y la regulación; esto ha de ser más valioso en la medida que los sujetos se auto-regulen, se conduzcan por sí mismos y se fijen sus propios “límites”. Sin embargo, es importante dejar claro que todo ello está mediado por las leyes del mercado y que en éste prima la demanda. Así, el saber sobre el hombre que esgrime la sociología está interferido por las funciones económicas que el hombre mismo manifiesta y realiza. En este sentido se ve a la biotécnica como un *peligro* para la vida del hombre dadas las posibilidades de transformación que ésta ofrece. Cabe aquí la idea marxiana, traída por Schumpeter (1967) en la que se afirma que “en la sociedad capitalista, el proceso económico significa perturbación” (p. 63).

Volviendo a la perspectiva sociológica, el hombre se descubre (¿o se reconoce?) como ser histórico-social y, esto, lleva a intentar comprender esa extraña realidad que lo compone o de que está hecho, en cuya acción se distingue, se diferencia “siempre que el sujeto o los sujetos de la acción *enlacen* a ella un *sentido* subjetivo” (Weber, 1964, p. 5ss.). Desde aquí Weber va a desprender toda su concepción de construcción de *tipos ideales*. En este sentido se entiende al hombre como una posibilidad de ser construido,

---

<sup>90</sup> El carácter propio de la biopolítica se funda en que todo cuanto produce el hombre en la sociedad influye, en forma determinante, en la vida de los sujetos que la constituyen. En torno a la vida se generan múltiples acciones que la intervienen y su intervención cumple una función explícita de control. Al decir de Foucault. (2000, p. 219): “los mecanismos, las técnicas, las tecnologías de poder”.

producido, generado, por tal, el hombre, como individuo, es “hecho por la sociedad, pero la sociedad viene del pasado y ha sido hecha por otros individuos” (Almeida, 1995, 28). Bajo esta concepción, se entiende que “la educación [sea] un esfuerzo continuo para imponer al niño maneras de ver, de sentir y de actuar, a las que no hubiera llegado espontáneamente (p. 25)<sup>91</sup>. Por esto entiende Almeida que “La educación es una suerte de coerción” (p. 31) en la que, por su proceso de individuación y socialización, el hombre se hace inteligible. De otra parte, esto hace posible entrar en la dinámica de entender al hombre como la única criatura que tiene que ser educada (Schopenhauer), pues como dice Kant (2003) “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre” (p. 31).

Este planteamiento kantiano deja ver y descubre que el hombre en la modernidad es poseedor de una cierta plasticidad, lo que hace que sea posible hacerlo, constituirlo, generarlo, “producirlo”, conducirlo hacia un objetivo superior, loable y, por tanto, el hombre es aquí sujeto de perfeccionamiento. En perspectiva sociológica, es claro que el hombre, si se constituye en el proceso social, se individualiza y socializa y, al tiempo, contribuye a la creación y construcción de la sociedad, es una realidad abierta, inacabada, dinámica y con posibilidad o potencial de cambio; es en este sentido que se hace entendible el que el hombre *devenga otro* y que procure alcanzar una *segunda naturaleza*, pues la que le ha sido dada por nacimiento no le es suficiente y está “obligado” a procurarse otra. La educación emerge en la modernidad como la alternativa, lo que ha de hacer posible esta meta cuyo objetivo está en la consecución ontológica de la igualdad, principio que orienta en la modernidad los ideales de la democratización de la sociedad. La educación para todos, a la manera propuesta por Comenio es, a la vez, un hecho histórico y un acontecimiento, al punto que produce una ruptura en los procesos sociales y políticos, fundamentalmente, y abre espacios para la lucha irrestricta por lo que van a ser los derechos que se fundan en el hombre.

---

<sup>91</sup> Cfr. Durkheim, citado por Almeida (1995, p. 31).

La “conquista” de la igualdad fundamental -de carácter ontológico-, es un hito en la historia al que contribuye de modo significativo la tradición cristiana. Con base en esta visión (y lógicamente las que ofrecen las diversas tendencias filosóficas) se fundan y crean variedad de teorías en torno de la humanización y es por lo que se afirma que lo humano no es natural sino que se sustenta en una tarea a ser desarrollada y alcanzada. Se ha de entender como una meta. Veámoslo en el campo de la educación.

## 2.9 Saber sobre el hombre en la Educación

La educación forma parte de la tradición social y en la modernidad parte del descubrimiento y afirmación del hombre por naturaleza imperfecto<sup>92</sup>; la dependencia del hombre desde el momento del nacimiento, la larga etapa de acompañamiento por parte de sus progenitores y familiares hasta hacerse medianamente independiente, la escasa capacidad para habérselas con el mundo, la necesidad de aprender a defenderse y a crear los medios para la consecución de los medios apropiados para la satisfacción de sus necesidades; el duro camino en el crecimiento y los avatares que tendrá que pasar hasta hacerse adulto, pero sobre todo, las duras pruebas para conquistar y justificar su lugar en el mundo y la sociedad a la que pertenece, son todas razones connotadas para reconocer el valor de la educación para el hombre y abandonarse a sus bondades como apoyo importante y herramienta determinante para poder ser, a su modo, el hombre en su mundo. Kant (2003) afirma que “sólo por la educación nos convertimos de criaturas animales en hombres” (p. 98).

La educación ha acompañado al hombre desde que tiene *conciencia* de sí y de ser parte del mundo. Kant entiende que “El hombre debe ser disciplinado, pues por

---

<sup>92</sup> A este respecto es muy importante el tratado de pedagogía de Kant (2003, p. 32) que se viene citando y que es base de este apartado referido al saber sobre el hombre en la educación; así dice: “es una observación tan importante para un espíritu especulativo, como triste para un amigo del hombre, ver cómo los poderosos, la mayor parte de las veces, no se cuidan más que de sí y no contribuyen a los importantes experimentos de la educación, para que la naturaleza avance un poco hacia la perfección”. Igualmente, son importantes aquí los escritos pedagógicos de Hegel.

naturaleza es salvaje, y debe ser informado, pues es bruto. En el orden natural es bueno, pero malo en el orden moral” (p. 103); estas son razones más que suficientes para ver que el hombre sin educación no sería nada de lo que se espera sea; en este sentido “El hombre debe ser educado, amaestrado (proceso adecuado)” (p. 103), con esto, el hombre para Kant “es bruto durante algún tiempo, pero pronto útil e inteligente” (p. 104).

El hombre tiene carencia de humanidad y esto es expresión de la barbarie de que es objeto cuando no se somete a los preceptos de la razón, por ello, como se mencionó más arriba, para Kant, “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser (...) tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (p. 31). La educación es el camino para hacer que broten las disposiciones naturales del hombre y posibilitar que alcance su destino; con la educación del hombre se contribuye al bien del mundo.

Para la educación el hombre es un sujeto objeto de *cuidados*, para lo que Kant propone la disciplina (es su carácter negativo); también está necesitado de formación, lo cual encuentra en la instrucción y la dirección (aquí estaría lo positivo). En este campo se ve cómo la institución escolar se va haciendo cada vez más necesaria, en cuanto *dispositivo* para el desarrollo de la actividad educadora, pues en ella las estrategias, los objetivos e intenciones de la educación se hacen más evidentes y factibles; de este mismo modo, aparece la necesidad de un hombre educador, formado para la función educativa, lo cual complejiza cada vez más sus propósitos y obliga a pensar la educación en su carácter de bien social. Se mueven las preguntas en torno de ¿Quién ha de ser el educador? ¿Cuáles han de ser las características que lo distingan? ¿Dónde se ha de llevar a cabo el acto y hecho educativo? ¿Cómo y quién ha de pagar al educador? ¿Quién ha de tutelar el proceso educativo?; surge aquí la pertinencia acerca del tema y problema de la formación de los maestros que han de asumir la tarea de la educación: ¿Cómo se produce ésta? ¿En qué se funda? ¿Cuáles son sus prioridades? ¿Con qué programas se lleva a cabo? ¿Cómo se estructura su currículo? ¿Quién o quiénes direccionan su formación? ¿Con qué políticas se produce su formación? ¿Qué funciones ha de cumplir?

Las preguntas se podrían multiplicar; sin embargo, lo que aquí interesa es rastrear el saber sobre el hombre que aparece en los programas de formación de maestros en Colombia, en la Universidad Santo Tomás como referente, con el fin de analizar los acontecimientos que hacen posible su emergencia y los modos de instalación de este saber en ellos.

El sistema educativo colombiano traslada y asume, fundamentalmente, el saber sobre el hombre producido por la modernidad eurocentrista. No obstante sus ideales de libertad, igualdad y fraternidad en estas latitudes no se hicieron presentes y, en cambio, permanecen todas las inequidades que marcan la discriminación y la exclusión en los procesos sociales.

Desde esta perspectiva, la educación en Colombia también entiende al hombre como perfectible. Se afirma, con Hutchins, que “La educación es el intento deliberado de formar a los hombres en términos de un ideal; es el intento de una sociedad para producir el tipo de hombre que desea” (pp. 23-25)<sup>93</sup>; en este sentido se enfocan todos los esfuerzos por conseguir que los hombres que habitan este territorio logren superar esta falencia y se dispongan a hacer sus contribuciones para el buen desarrollo de la sociedad.

Se une a la concepción de Fröebel respecto a que el hombre es un ser inteligente, racional y consciente, características que la educación procura contribuir a desarrollar con el fin de que el hombre se conozca a sí mismo y viva en paz con la naturaleza<sup>94</sup>, de ahí que, en esta dinámica, plantee Fernández que el hombre “si tiene pervertidos sus sentimientos morales, si no tiene conciencia de sus deberes, si no tiene educada la

---

<sup>93</sup> En la celebración de los veinticinco años de existencia del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, se realizaron diversos eventos con el fin de mostrar sus actuaciones desde su fundación en 1968, con la reforma constitucional que le dio vida. Con esta intención se produjo el texto que aquí se referencia. Cfr. De Bedout, (1994, p. 29).

<sup>94</sup> De Bedout, (1994, p. 29).

sensibilidad ni desarrollada la conciencia moral, es un azote para la humanidad, y al mismo tiempo un verdugo que a sí propio prepara su suplicio”<sup>95</sup>.

Se delega un papel realmente importante a la educación en lo referente a la formación del hombre en todos los campos; al punto dice Ibáñez-Martín (1981): “Conviene hacer notar que una tarea formativa bien realizada concluye en el logro de la forma perfecta: mediante la formación, por tanto, aspiramos a desarrollar en el hombre una segunda naturaleza” (pp. 32-33). Se mantiene la idea de imperfección del hombre y se muestra el camino que ha de seguir para superar esta limitación. Desde aquí se entiende el horror de Merleau-Ponty, al descubrir la crueldad de que es capaz el hombre, al punto de llegar a firmar que: “No se explica nada por el hombre, pues éste no es una fuerza sino una debilidad en el corazón del ser”<sup>96</sup>.

Lo anterior permite ver que el saber y reconocer al hombre como ser inteligente no obsta para someterlo a un proceso educativo, pues algunos se convencen de que “La inteligencia del hombre actual, en lugar de encontrarse a sí misma en la *verdad*, está perdida entre tantas verdades” (p. 83).

Por otra parte, el hombre para la educación se sabe productivo, creador, constructor; sin embargo, hoy se concibe más como un insumo en el proceso productivo, según lo afirma Delors (1996): “un medio, antes que un fin” (p. 88).

Para contrarrestar esta situación, Delors dice que la educación debe contribuir a desarrollar en el hombre su “cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad” (p. 106); la educación tiene que hallar los medios adecuados para ser potenciados, pues el que se sepa esto del hombre no significa que se realice *per sé*. Esta acción sobre el hombre hace posible el que llegue a un ejercicio apropiado de su autonomía, al desarrollo de su pensamiento crítico, con lo que

---

<sup>95</sup> De Bedout, (1994, p. 44).

<sup>96</sup> Cfr. Ibáñez-Martín, (1981, p. 43).

se habilita para llegar a producir juicios propios encaminados a determinar lo que ha de hacer en las diversas circunstancias de la vida.

Bajo esta perspectiva parece claro que, si bien se sabe de las capacidades del hombre, se hace necesario garantizar las condiciones en que éstas puedan ser cultivadas; a ello tendrá que responder la educación para favorecer el desarrollo de una personalidad en el hombre, esta realidad que se descubre, en síntesis, como *posibilidad*, necesitado de cambio, transformación y constitución, pues parece encontrarse a medio camino y frente a un cúmulo de atajos que le obligan a decidir cuál seguir para lograr su cometido, si es que acaso tuviera alguno.

El hombre sigue siendo en la educación algo por lo que hay que apostar; a este respecto dice Savater (2000) que habría que reeducar al hombre con el fin de “propugnar la disposición autopoietica del hombre, obligado a inventarse e instituirse a sí mismo a partir de su libertad” (p. 87). Este *inventarse* es hacerse humano, cosa que el hombre realiza en sociedad, siendo ésta su referente; al parecer ningún hombre puede humanizarse siendo un ermitaño.

De alguna manera el hombre usa la sociedad para constituirse a sí mismo y, a ello contribuye significativa y técnicamente la educación, pues es ésta la que ofrece los medios y *forma* al hombre en las tácticas que precisa para lograr ser “otro”. El sujeto que el hombre llega a ser pasa por el tamiz de la disciplina para forjar la disposición que conduce al ejercicio de la voluntad; con estas herramientas propiciadas por la educación el hombre está en posibilidad de humanidad, esto es, como dice Savater (2000): “humanidad como comunicación y respeto polémico, no como engrudo amoroso (...) a este humanismo le llamo “impenitente” porque no lleva la humanidad como una carga expiatoria” (pp. 14-15).

Este tipo de *egoísmo* constitutivo del hombre es el que, según las ideas liberales, favorecen a la sociedad y a la comunidad humana, pues la construyen y enriquecen potenciándola para alcanzar su máximo desarrollo, ya que al momento que el hombre

logra este grado de autonomía, la sociedad avanza, se moviliza, se transforma y cambia. Al parecer la incertidumbre en la que se halla la sociedad actualmente está marcada más por la desconfianza en el hombre y sus búsquedas y, sobre todo, en los métodos que emplea la educación para garantizar el aprendizaje de las técnicas que habiliten al hombre en la consecución de sus fines. Esta educación necesaria para que el hombre llegue a ser lo que le corresponde y complete su tarea auto-creadora se ha puesto en *manos* de la institución educativa, la que ha sido erigida como *dispositivo formativo del hombre para su desempeño social*. A este respecto afirma Álvarez (2003):

la institución escolar fue prácticamente el único medio a través del cual se podía expandir la ‘civilización occidental’. El proyecto Ilustrado de educar para alcanzar la perfección humana en cada individuo, solamente podía hacerse a través de la escuela, pues no existía otro dispositivo de comunicación más eficaz, a no ser la prensa. (p. 128)

Desde este nivel es posible convenir con Martínez (2003) en el contraste que realiza respecto a la educación y los fines perseguidos por ella, ayer y hoy, con los que se visibiliza el paso de la expansión a la competitividad como función de la escuela:

La definición original de educación (...) más clásica (...) entendida como proceso de socialización, cede terreno rápidamente a una concepción que equipara educación con capacitación para el trabajo, entrenamiento o desarrollo de aprendizajes efectivos, que sería la finalidad asignada desde una ingeniería de la educación. Se trata (...) más recientemente, del realismo educativo interesado en la competencia y la productividad. (17-18)

La escuela sigue siendo el *dispositivo* empleado por la educación para la formación; hoy se le pone en cuestión, al punto de anunciar o profetizar su desaparición, so pena de revolucionarse, cambiar, transformar o modificar su objeto, hacer que éste desaparezca para fijarle a la institución otros objetivos; desde aquí se empieza a entender el que se le declare obsoleta, pues, como dispositivo de individuación social otorgante de técnicas

para el desarrollo del hombre hasta constituirse en aquello para lo cual cree que está y que tiene que perfeccionarse, ha pasado a instrumentalizársele a favor del sistema productivo, haciendo de ésta (la escuela) ya no un medio para la socialización del hombre sino un medio para su tecnificación y desempeño utilitarista. El hombre ya no hará lo que quiere en su constitución como hombre que tiende a perfeccionarse, sino que hará sólo lo que le es permitido y se le exige para que justifique su *valor de existencia* en el mundo, a través de la sociedad productiva de la que “es parte integrante”. Hacia ello tiende la modernización de la escuela y la diversificación educativa.

La educación escolar se ha afirmado en su competencia para llevar al hombre a la reflexión, como medio adecuado para hacerlo volver sobre sí mismo, pues si bien la escuela hace uso de la razón para saber lo propio del hombre que lo habilita para su ser otro, el volver sobre sí parece necesario como medio de evaluación para valorar la bondad o no del proceso que se viene implementando. En este sentido, es el hombre mismo quien determina las formas de su hacerse sujeto, humano, otro; la variedad no obliga a la disparidad, ella puede contribuir a mantener lo diverso como factor de enriquecimiento de la sociedad. Es el hombre mismo quien se opone, con sus prácticas, a la automatización, maquinización o robotización de su mundo. De alguna manera el hombre todavía no se conforma, combate y resiste la sentencia de su desaparición.

La educación *sabe* que el hombre se constituye a sí mismo y que su ser otro lo decide él mismo; para el hombre dar este paso sabe que necesita disciplina; para ello, crea la escuela como dispositivo que ofrece –con sus educadores- las herramientas y forma al individuo hasta hacer de éste un hombre capaz de lo humano. No se renuncia a la naturaleza ni se le somete a ella, se le habilita para mejorarla y, en este sentido, alcanzar otra, una “segunda naturaleza”, como modo que se ha posicionado para expresar el convencimiento de que el hombre “evoluciona”, “cambia”, se “transforma” y será siempre otro; ahora, ¿será el hombre quien ha decidido sobre sí mismo y las *formas* que está dispuesto a darse? De ser así, ¿podrá continuar haciéndolo?, si no, ¿dónde ha de hallar las herramientas que ya no le ofrezca o facilite la escuela para lograrlo? Desde el

planteamiento anterior se podría decir con Flórez (2001), refiriéndose al hombre en la educación:

la pedagogía es una disciplina que estudia y propone estrategias para lograr la transición del niño del estado natural al estado humano, hasta su mayoría de edad como ser autoconsciente y libre. La descripción y explicación de semejante proceso de transición se subordina a la meta de la formación de los jóvenes en el sentido de su humanización. (p. XXXII)

Este presunto saber sobre el hombre aplicado a la educación, por el maestro, abre un cúmulo de posibilidades pedagógicas para él, en términos de su “autodeterminación” en el mundo social. En este sentido, la pedagogía ha de ser acción intencionada (formadora), pues como dice Hegel (2000): “el hombre sólo es lo que debe ser mediante la formación (...) El educar a los niños para personas autónomas debe ser considerado como “el segundo nacimiento de los niños”” (p. 15)<sup>97</sup>; de ahí que para Hegel “La pedagogía es el arte de hacer éticos (sittlich) a los hombres: considera al hombre en cuanto natural y muestra el camino de volverlo a alumbrar, de transformar su primera naturaleza en una segunda, de carácter espiritual” (p. 34).

Para esto se precisa de coacción pedagógica, esto es: “La violencia que efectúa la naturaleza a la determinación de la libertad, es superada mediante la otra violencia, mediante la coacción pedagógica” (p. 36); desde este nivel se entiende el que, para Hegel, la formación “es un trabajo duro pues tiene por cometido la superación de la mera subjetividad, la vanidad y la arbitrariedad de una subjetividad que no se ha elevado todavía hasta lo universal y lo objetivo” (p. 40).

El saber sobre el hombre en los programas de formación de maestros, en la Universidad Santo Tomás, pareciera mostrar esta coacción pedagógica para que el maestro se desprenda de sí mismo, de su subjetividad, y se discipline con el fin de alcanzar su condición de personas autónomas.

---

<sup>97</sup> Hegel, (2000).

## **2.10 ¿Hacia una reconstrucción del saber sobre el hombre?**

Quizá sólo sea posible decir que el hombre es una realidad, un fenómeno de la naturaleza que aún, a pesar de mucho haber andado y de mucho habérselo preguntado e intentado apresar en las respuestas en que se le ha pretendido aprehender, todavía no nos es suficientemente extraño.

Entre los muchos objetos posibles sobre los que los hombres han puesto sus ojos y ejercitado su voluntad de saber, el hombre le ha aparecido como el más inasible, escurridizo, indómito, inaprehensible, aunque ciertamente sujetable, de alguna manera amarrable, sugestionable, amedrentable, pues, de hecho se le infunde miedo o temor con el fin de recortar sus alcances y aspiraciones, tanto en el mundo personal como en el social.

Las técnicas y tecnologías con las que se ha procurado abordar al hombre no siempre han sido adecuadas para el conocimiento de este “objeto”, pues al ser así mismo sujeto del conocimiento de sí, no ha sabido como desprenderse de sus propios condicionamientos que le faciliten positivizar su realidad para prescribirla y hacerla, en cierta forma útil y efectivamente cognoscible.

¿A qué régimen de verdad se inscribe el hombre en los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás? ¿Cómo se rige y disciplina su discurso? ¿Desde dónde se fijan reglas y controles a dicho discurso?

En el caso de la educación, como disciplina que se funda en el hombre y le sirve en él a la sociedad de la que emerge, al decir de Foucault (2005):

por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de

educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican. (p. 45)

En este sentido es posible entender la inasibilidad del objeto de las ciencias humanas en los planteamientos de Foucault, al hacer la arqueología de estas disciplinas que encuentra diseminadas por todos los saberes y que advierte como impertinente asignarles un régimen de epistemologización; si están *metidas* en todo ¿cómo podría controlárseles, cómo limitárseles?.

Sin embargo, los discursos sobre el hombre, como el de todo conocimiento, tendrán que limitarse a tres funciones, al decir de Foucault: “replantearnos nuestra voluntad de verdad; restituir al discurso su carácter de acontecimiento; borrar finalmente la soberanía del significante” (p. 51). Estas líneas que marcan su plan de trabajo en el Colegio de Francia son pertinentes al caso del hombre en el mundo de la educación; ésta lo produce bajo un régimen de verdad, lo circunscribe en un discurso en el que lo hace ser acontecimiento y lo posiciona, no obstante, ha sido prácticamente imposible desprenderse de la sobrevaloración del significante, lo cual nos mantiene aún atrapados.

Reconstruir el camino seguido en el saber sobre el hombre implica disponerse a verlo y pensarlo de otro modo, abrirse a la posibilidad de descubrir que puede ser diferente y/o distinto a como se ha presentado y reconocer en él otras formas de regularidad que lo marcan y hacen de él objeto de discurso y acontecimiento, sin someterlo a una estructura de significación que lo hace rígido e inhábil para explorar y llegar a *ser* lo posible.

Bajo esta connotación foucaultiana, el saber sobre el hombre en los programas de formación de maestros en Colombia, a lo que contribuye la Universidad Santo Tomás en este campo de trabajo social, procuran reorientar su discurso fundados en la condición situacional que identifica a esta realidad educativa y pedagógica, desde la cual el hombre deviene nuevo lenguaje pero la acción del maestro continúa a encarnar responsabilidad y compromiso. Para la Universidad Santo Tomás, el hombre

colombiano se sabe parte del mundo pero se descubre en situación diferente frente al mundo.

### 3. SABER SOBRE EL HOMBRE EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS: UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Para la Universidad Santo Tomás, en los programas de formación de maestros, el hombre se concibe como sujeto de saber, *centro* o, quizá, *forma mediática* del que todo fluye y al que todo tiende; todo pareciera *estar referido* al hombre en cuanto ser pasivo y todo pareciera *salir* del hombre en cuanto que ser activo, que por tal, sería un ser dotado de capacidad para decidir sobre lo existente. El hombre aparece, también, como objeto de saber -problema-, en razón de lo cual se lo somete a un *régimen de verdad* con el que se procura desvelar su naturaleza, conocer su constitución, la materialidad y espiritualidad que posee –o lo poseen- y que hacen que sea el hombre que es; *descubrir* al hombre ha sido afrontarlo como objeto con el fin de apropiárselo en *su* realidad *pasiva*, por lo cual se intenta registrar su funcionamiento, su comportamiento, aprehenderlo y arrojar claridad sobre sus formas de existir y ser. De este modo, saber del hombre sería posibilitar su conocimiento fenoménico para ejercer sobre él dominio; este dominio *constituye poder* que, según sus *usos*, permite tanto hacerlo aparecer como disolver; este proceder implica *crear los modos estratégicos* con los que se le pueda intervenir, no sólo para saber *qué es* y *cómo es*, sino, sobretodo, para *hacer que sea lo posible* modificando sus modos de existencia. Esta intención implica modelarlo, formarlo, *hacerlo otro*. Su actualidad o emergencia –forma de aparición o disolución- responde al régimen de verdad que lo potencia.

La perspectiva de acercamiento al hombre que se asume permite *fixar el régimen de verdad* constituyente, es decir, la positividad que define el proceder de su aprehensión y dominio; descubrir esta positividad y su uso en los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás, marcó la ruta que sigue esta investigación. También procura hacer visibles las condiciones que hacen y han hecho posible que emerja o se mantenga una determinada forma hombre en los programas de formación de maestros que ofrece y sirve la Universidad.

Este régimen de verdad hace presencia en la historia educativa y pedagógica de la USTA desde su fundación como la Tomística de Santafé en 1580; se particulariza según “El punto de vista de la USTA” (Zabalza, 1990, 14) dejando claro que la verdad no tiene un solo modo de manifestarse, un único modo de ser; el de la USTA tiene “una estructura conformada por tres elementos: alguien que ve o mira, desde un lugar, en determinada dirección” (p. 14). Esta perspectiva circula por los textos y documentos a través de los cuales la USTA orienta el proceso formativo de los maestros inscritos en sus programas de licenciatura. Con los textos de *módulo profesional* se realiza el seminario de inducción de estudiantes a la institución y al estudio profesional de su licenciatura: en Filosofía y Ciencias Religiosas (1989)<sup>98</sup>, Filosofía e Historia (1987), Filosofía y Letras o Filosofía Pura; en ellos la Universidad declara que:

Entrar en la Facultad de Filosofía de la Universidad Santo Tomás implica (...) asumir en calidad de miembro activo de la comunidad universitaria el objetivo fundamental de la Facultad a nivel filosófico, es decir, la proyección de la cosmovisión cristiano-tomista, a través de una real integración de la ciencia y la técnica con el quehacer hermenéutico y reflexivo sobre la existencia del hombre latinoamericano. Implica, por tanto, profundizar en la significación que tiene para la cultura colombiana y latinoamericana su autoexpresión filosófica, su ethos cristiano.

La preocupación fundamental ha de llevarlo, pues, a prepararse como profesional de la filosofía para contribuir mediante el ejercicio de la misma, al esclarecimiento teórico de las distintas manifestaciones de la vida cultural de la nación y del continente.

---

<sup>98</sup>Este texto se reproduce según las necesidades del programa (para cada especialidad) y se ha mantenido vigente en la institución hasta hoy. Los diversos textos de Módulo Profesional que orientan a cada una de las licenciaturas responden los mismos interrogantes fundamentales planteados en los componentes que estructuran los tres ejes de formación de maestros. El eje filosófico y el psicopedagógico son comunes a los programas; la particularidad corresponde a la especialidad en que se vincula el estudiante a maestro licenciado. Aunque se han revisado todos los módulos profesionales de las licenciaturas, incluso en sus diversas ediciones y reimpressiones, aquí se presentará y tomará como referencia lo contenido en el Módulo de Filosofía y Ciencias Religiosas con el fin de evitar repeticiones innecesarias; no obstante, se harán las salvedades a que hubiere lugar, si fuere indispensable, para alguna de las especialidades.

La Universidad tiene presente que la formación filosófica no se puede entender sin una seria exigencia de la sólida asunción del pasado y la tradición clásico-filosófica. Así mismo, que tal asunción se debe dar en un contexto, mediante una concreción histórica-cultural, en la cual está llamada a realizarse. De ahí que el estudio de los autores y etapas del pensamiento filosófico occidental se oriente a percibir la influencia de los mismos y su validez en la historia y la tradición del pensamiento latinoamericano y colombiano. (p. 10)

Esta programática en la que se define el rumbo del formando como maestro filósofo -especializado en Ciencias Religiosas, Historia, Letras, Pura, etc.-, en los programas de licenciatura de la USTA, además procura “la integración de las disciplinas pedagógicas y sociales a la rigurosa formación racional crítica” (p. 12) como apoyo al proceso educativo del hombre que se quiere formar, “todo lo cual explica la composición del plan de estudios en el cual se articulan”<sup>99</sup> (p. 12).

Los programas se constituyen sobre tres ejes o componentes de formación, que procuran responder a los objetivos fijados:

1. El componente filosófico distribuido en dos subcomponentes: el *filosófico-histórico* en el que se “presentan modelos de filosofar que se han dado a lo largo de la historia del pensamiento humano y que nos inician propiamente en los problemas y modalidades que el discurso filosófico ha tomado hasta nuestros días” (p.12); su objetivo es:

permitir al estudiante la revisión seria y crítica de la tradición filosófica, considerada esta revisión como uno de los elementos epistemológicos sólidos de nuestro discurso filosófico latinoamericano. Constituye pues, el momento previo a la autenticidad del filosofar, que previene contra la improvisación y el olvido o desconocimiento de la tradición. (p. 12)

---

<sup>99</sup> Cfr. Planes de estudios por semestres y materias: Filosofía y Ciencias Religiosas, p. 21; Filosofía e Historia, p. 22; igualmente se presentan para los programas de Filosofía y Letras o Filosofía Pura, etc.

Este subcomponente histórico está enfocado a responder al proceso y necesidad de *normalización* de la actividad filosófica, esto es, conocer y trabajar sobre los problemas concretos que atañen o competen al quehacer de la filosofía en cuanto que saber particular y universalizante dentro del concierto de las ciencias; de este modo, los programas incluyen el estudio sistemático y riguroso de los problemas con los que el filosofar se ha enfrentado y posicionado en las diversas etapas de la historia humana, particularmente en la cultura de Occidente. En este sentido se aborda el estudio de la tradición, su preguntar, sus sistemas de pensamiento teórico y práxico, la constitución de sus escuelas, sus procesos de legitimación, sus respuestas y discrepancias a las problemáticas de la época correspondiente, sus creaciones, concepciones, aportes al desarrollo y/o progreso de la historia humana, sus distinciones y universalizaciones, etc., todo lo cual se produce desde el ver y entender del sujeto crítico, localizado espacio-temporalmente y en perspectiva latinoamericana.

Este modo de enseñar-estudiar-enseñar profesionalmente la filosofía, podría decirse, hace posible extender en el tiempo sus problemas centrales: el mundo, el hombre y Dios, para referirse a ellos en términos de su vigencia o impertinencia, juzgar y hacer visible su actualidad o emergencia, sus modos, usos y utilidad, sus contribuciones al avance, progreso, desarrollo y evolución de la humanidad; de alguna manera se busca saber sobre su adecuación o no a las necesidades del hombre y la sociedad del momento, así como de su participación en los procesos de legitimación dentro del orden constituido y constituyente de la realidad dada y por darse.

El subcomponente *filosófico-histórico* parece ofrecer la información *necesaria*, según su mirada, del saber filosófico legado, que permite hacer competente, por su dominio, al maestro en su ejercicio profesional docente y que, en cuanto que humanista, logre alcanzar los objetivos de formación propuestos en el programa al que se ha vinculado, dentro de los servicios que presta la Universidad. De esta manera la USTA considera haber habilitado al formando-maestro para el filosofar, es decir, considera haber creado las condiciones apropiadas en el estudiante para avanzar en el desarrollo y *arte de pensar* y producir o generar pensamiento, actualizar el pensamiento teniendo en

cuenta que el *ver* del sujeto tiene como sus condicionantes situacionales al *tiempo* y al *lugar*, pues es con ellos que parece posible pensar con un *propósito*, en una dirección, como lo ha dicho Zabalza (1990: 14).

El subcomponente *filosófico-sistemático* tiene como objetivo “permitir al alumno la profundización en los grandes temas y problemas de la filosofía que buscan responder por las actividades concretas del hombre situado espacio temporalmente” (USTA, 1989, 12-13). Este componente filosófico en el orden histórico –o de los problemas- y sistemático –o de las problematizaciones- preparan para “orientar la reflexión hacia América Latina”; esta orientación formativa en el modo de filosofar se inicia con el estudio situacional de Tomás de Aquino en el

contexto socio-económico, cultural y religioso del siglo XIII para permitir la lectura comparada con nuestra situación latinoamericana, además de la valoración de la vigencia del pensamiento tomista para el hombre de hoy y en el interior de un discurso filosófico colombiano y latinoamericano. (p. 14)

En correspondencia con el subcomponente histórico, el sistemático es muestra de localización, ubicación, temporalización y extensión, necesarios para el filosofar, pues la producción de pensamiento tendría que darse dentro de una realidad dada (estructura) y no fuera de ella, no obstante el pensar sea una actividad externa a la realidad sobre la que se intentará emitir *su* palabra.

De algún modo filosofar, como en cualquier modo de conocer, siempre será emitir *una* palabra sobre *lo otro*, hablar *por el otro*, en su nombre, *generar acción en lo otro*, *es*, por qué no decirlo, *responsabilizarse de lo otro*, *hacerse cargo de su existencia*. Bajo esta acepción del componente sistemático, si “la función del filósofo es pensar [y] pensar es meditar. Meditar es como un rumiar, como un *volver* sobre las cosas” (Rubio, 1980, p. 19), *filosofar es hablar desde las cosas mismas, hacerlas hablar por el pensar y meditar filosófico del filósofo*.

Como se puede ver, esta distinción formativa del maestro en el campo del saber y el conocer de la filosofía, así como del actuar filosófico o del ser filósofo, es mostración de lo histórico-universal (problema) en lo sistemático-particular (problematización), lo cual parece ser evidencia de la distinción entre el estudiar filosofía y el hacer filosofía. *Recitar* a los filósofos, tener memoria para comunicar e informar sus creaciones y producciones es una parte de la formación de los maestros en el orden cognitivo, pero intentar hacer de estos maestros filósofos es una tarea que, si bien no es fácil de lograr, la USTA entiende que es algo que tiene que propiciar. (cfr. Módulos profesionales: Objetivos de formación). Pensar al hombre en esta realidad latinoamericana y colombiana, saber de su aparecer al interior de los programas de formación de maestros en la USTA, implica realizar una arqueología de sus modalidades enunciativas como evidencia de la forma hombre que se procura constituir.

2. El componente psicopedagógico está conformado por “las disciplinas pedagógicas así como las ciencias del comportamiento humano y las materias de fundamentación científica e investigativa” (p. 14). Es “el área de capacitación básica en la formación y preparación del docente USTA, como elementos fundamentales de la búsqueda del sentido del hombre” (p. 14).

Este componente tiene como fundamento la perspectiva de la filosofía personalista en la que “el alumno se considera autor y responsable de su propio aprendizaje, el cual le permite afirmarse de manera autónoma en la búsqueda de su identidad” (p. 14). Además, desde la base teórica,

el alumno dueño de sus actos opondrá a la determinación ciega de los impulsos, el manejo de sus estructuras somato-psíquicas, en él mismo y en la práctica pedagógica, en busca del cambio de estructuras a través de sus quehacer humano y profesional. (p.14)

Para la enseñanza el maestro “necesita el acopio de instrumentos científico-pedagógicos necesarios para la proyección de sus aprendizajes en su labor profesional”

(p. 14). Bajo esta dinámica curricular, el subcomponente de psicología “busca capacitar de manera teórica y práctica al docente en los conocimientos básicos de la psicología, que le permitan desempeñar con eficacia su labor” (p. 15). El subcomponente de tecnología educativa cumple la función de

capacitarlo en la planeación, administración, ejecución y evaluación de diferentes estrategias didácticas, de manera que su ejercicio profesional como docente esté en coherencia con sus objetivos y los presupuestos de su actividad de filósofo y (...) encarnado en las necesidades educativas de su ambiente (p. 16).

El subcomponente de investigación reconoce que por “el avance del conocimiento en el mundo actual, así como la importancia de la interdisciplinariedad en la elaboración de [los saberes], el docente filósofo especializado en (...) necesita una preparación seria en el campo de la investigación” (p. 16).

**3.** El componente disciplinar –o de especialización- habilita en el conocimiento particular de los saberes para desempeñarse como profesional Licenciado en el campo de la educación formal de nivel intermedio y superior. Cualquiera que sea la especialidad:

se busca capacitar al alumno para que analice con criterios histórico-filosóficos los procesos educativos y los hechos y situaciones de la historia (...), orientándolos hacia la búsqueda del desarrollo en América Latina, en el horizonte de los principios de la filosofía tomista<sup>100</sup>.

Los programas de formación de maestros, en la Universidad Santo Tomás, comparten el componente filosófico y el psicopedagógico; con base en ellos es posible conocer el régimen de verdad en el que se funda la forma hombre que propugnan y describir sus modos enunciativos.

---

<sup>100</sup> Cfr. USTA. (1987, p. 15).

En este momento, el perfil del maestro egresado de la USTA se entiende y pretende como:

“Una persona que se comprenda a sí mismo y a los demás como personas libres y dignas, inquietas por la verdad y capaces de promover en la sociedad los valores del auténtico humanismo cristiano según el legado tomista”. “Una persona con idoneidad profesional tal, que desde su trabajo académico, tanto en su actividad filosófica, como en su dedicación [en la especialidad] y psicopedagógica, se comprometa verdaderamente en la tarea de promoción de la comunidad a que pertenece, por la problematización de los hechos y las ideas, a la luz de los contenidos de la verdad cristiana” (...) “Un profesional de la filosofía (...) de juicio ponderado, sincero y objetivo sobre la realidad, de manera que se acerque al “ser latinoamericano” para propiciar y operacionalizar cabalmente el cambio, dentro de parámetros de justicia y bien para todos, en la construcción de la identidad de nuestro pueblo” (...) “una persona capaz de integrar razón y fe en un compromiso cristiano, histórico y político, cimentado en la investigación, la reflexión de la praxis a la luz de la fe, la razón y la crítica”. (Módulo profesional, p. 19)

Con esta caracterización, la USTA se propone “formar personas con un sentido cristiano de la vida, dentro de la libertad y la búsqueda sincera de la verdad, sin imponer patrones rígidos o dogmáticos en el plano de la acción o del pensamiento” (p. 19). Esta forma hombre fundada en el régimen de verdad cristiana que contiene a la persona, podría entenderse a la manera de Foucault (1979), como:

el correlato indispensable de la función fundadora del sujeto: la garantía de que todo cuanto le ha escapado podrá serle devuelto; la certidumbre de que el tiempo no dispersará nada sin restituirlo en una unidad recompuesta; la promesa de que el sujeto podrá un día –bajo la forma de la conciencia histórica- apropiarse nuevamente todas esas cosas mantenidas lejanas por la diferencia, restaurará su poderío sobre ellas y en ellas encontrará lo que se puede muy bien llamar su morada. (p. 20)

Bajo estos referentes se muestra, por una parte, lo que se propone la Universidad saber y comunicar sobre el hombre, fundada en el régimen de verdad que sustenta la revelación cristiana: “la creencia y la afirmación de que en Jesús, Dios revela al Padre y al hombre, en la concepción desconcertante de un Dios Amor, fundamento de toda igualdad y fraternidad entre los hombres” (USTA, 1989, 72), desde donde el hombre se concibe como:

pecador pero redimido y capaz de un orden radicalmente nuevo (...) donde los valores de la justicia y el amor prevalezcan sobre el egoísmo y la muerte, problema este encarado en la significación del hombre Jesús, paradigma de la humanidad y de las posibilidades de la historia. (p. 72)

En función de esta perspectiva cambiante de la historia, por ejemplo, “se habla de la necesidad de la constitución de una filosofía latinoamericana que muestre la singularidad del proceso histórico-cultural de América Latina, la historicidad y humanidad del hombre latinoamericano” (p. 44); a este nivel se propone asumir el carácter encarnacional del pensamiento:

la reflexión filosófica latinoamericana se hace a partir de un contexto situacional, desde la situación y realidad del hombre latinoamericano y colombiano, sirviendo sus intereses, conociendo su rico pasado histórico y cultural y proponiendo, como toda filosofía, alternativas y modos de ser para un hombre concreto y una situación concreta. (p. 44)

De este modo es posible fijar los presupuestos filosóficos, educativos y psicopedagógicos sobre los que se estructuran los programas de formación de maestros en la USTA, fuentes de la descripción arqueológica de la forma hombre que hace presencia en ellos, principalmente abordada en los textos-guía con los que se desarrollan los programas -como su dispositivo- y sobre los que se objetiva el análisis en este trabajo investigativo.

### 3.1 Perspectiva filosófica de los programas de formación de maestros

En correspondencia con lo anterior, la orientación cristiana y latinoamericana del filosofar y educar de la USTA tiene un marcado acento en las problematizaciones históricas que muestran o velan esta realidad (PEI, 1998, pp. 29-33); procura desentrañar y hacer visibles las formas de dependencia sociocultural, especialmente europeizante, que han influido en la conformación del hombre latinoamericano y colombiano, sus problemas en cuanto al conocimiento y constitución de *su* identidad, la conformación de *su realidad*, personal y colectiva, lo que, al parecer, le hace bastante proclive a mimetizarse, obstaculizando significativamente sus procesos de *sustantividad*<sup>101</sup>.

Esta orientación latinoamericana y colombiana hace énfasis en los procesos emancipatorios y liberacionistas que incentivan una formación de maestros-profesionales, a través de una educación que se para y sitúa sobre *un* filosofar crítico de la tradición que debilita las condiciones propias, tendiente a gestar un proceso de reconocimiento y *autopoiesis* del hombre y de la realidad que constituye desde *su dar de sí*. La fuerza de los programas con los que se *forma a los maestros* aquí se descubre en su intento por hacer de éstos, metódica y pedagógicamente, maestros-profesionales, que se constituyen y emergen –como supuesto– con base en un *pensamiento propio*, en el que las prácticas de lucha por la vida y la existencia significativas se produzca desde sus *notas* constitutivas, factor fundamental para sopesar su valía ética y moralmente. En este sentido, la USTA (1989) define su actuar comprometido en “propiciar una auténtica unidad ideológica para el robustecimiento de las instituciones democráticas y la prevalencia de la moral, a la luz de los postulados de Santo Tomás de Aquino” (p. 44).

---

<sup>101</sup> Este es un concepto propuesto y desarrollado por Zubiri, (1986, pp. 19-102) con el fin de sustituir el ya poco significativo, por lo confuso, de sustancia, haciendo énfasis en el carácter propio del hombre que consiste en “hacerse” siendo *el* mismo (en su ser ontológico) pero no *lo* mismo (en su existir). Complementa esta perspectiva en los campos educativo y pedagógico Niño (1998, capítulos 1 y 2).

La fuente filosófica de la USTA se funda en el pensamiento y concepción cristiana del hombre-persona presente en la obra de Santo Tomás de Aquino:

construido en el diálogo crítico entre la razón y la fe, que afirma la dignidad de la persona, fundada en la semejanza con Dios, la necesidad del desarrollo armónico de todas sus potencialidades, al tiempo que enfatiza su dependencia del Creador y su vocación trascendente y social. (USTA, 2004, p. 11)

Con este enfoque se asume que “Tomás de Aquino expresa en su más riguroso sentido la asimilación del pasado como una de las actitudes esenciales para la creación de ciencia” (Herrera y Salazar, 1989, p. 3). Desde este proceder:

La valía de Tomás radica (...) en su honestidad, rigor, responsabilidad y compromiso para con la realidad de su tiempo (...); desde el ámbito de la ciencia, analizó su significación y creó un sentido nuevo en su momento histórico a partir de su militancia activa en la causa del saber. (p. 3)

Con base en estos *presupuestos tomistas* la USTA estructura los principios generales que la rigen, fija sus objetivos educativos y formativos, elabora sus metas y produce sus características identitarias (cfr. Herrera y Salazar). Así la USTA procura “mantener vivo el espíritu tomista, entendido como una búsqueda permanente de la construcción de la verdad. Verdad siempre huidiza y escurridiza que no se deja agotar (...), jamás terminada y finiquitada” (p. 13).

En este sentido:

como factor de humanización cristiana del entorno natural y social, pretende no sólo la formación científica, sino el desarrollo natural y trascendental de la persona humana, a la luz de la doctrina de la Iglesia y del pensamiento de Santo Tomás. (USTA, 1990, p. 23)

Zabalza (1990) lo refiere y sintetiza cuando expresa y comenta parte de las finalidades constituyentes de la Universidad:

Encontramos en el Estatuto la referencia a su pasado: continuar la tradición de la Universidad Tomística; a su presente: proporcionar los medios científicamente válidos para que quienes se formen hoy en ella sean capaces de interpretar al hombre colombiano; a su carácter universitario: generar conocimiento mediante la investigación y transmitirlo a través de la docencia; a su autonomía: expresar su propia identidad como condición para integrarse de manera específica a los procesos del desarrollo nacional; a su cotidianidad: comprometerse con la verdad, excluir la posibilidad de contradicción entre fe y ciencia, y afirmar la universalidad y la libertad que exige la investigación de la verdad; a su tomismo: desarrollar el humanismo cristiano a la luz del pensamiento de Santo Tomás; a su colombianidad: aportar su capacidad científica, técnica y humanística para responder a las necesidades reales de la sociedad colombiana y promover el desarrollo integral de nuestro pueblo. (p. 15)

El saber sobre el hombre que ingresa a los programas de formación de maestros encuentra también apoyos en la filosofía personalista –de corte neotomista- que desarrolla Manuel Mounier (1992)<sup>102</sup>, quien propone como finalidad “*rehacer el Renacimiento*” (p. 588). Esta perspectiva la concreta en su concepción de humanismo para el que propone tres etapas ascendentes: civilización, cultura y espiritualidad (cfr., p. 586); desde aquí entiende Mounier que “una espiritualidad encarnada, cuando es amenazada en su carne, tiene como primer deber liberarse y liberar a los hombres de una civilización opresiva en lugar de refugiarse en temores, en lamentaciones, o en exhortaciones” (p. 586)<sup>103</sup>.

---

<sup>102</sup> Se tiene en cuenta la filosofía mounieriana en cuanto que ésta vertebra gran parte de los contenidos de los programas a través de sus desarrollos producidos e implementados como orientación en los textos que acompañan los procesos de enseñanza-aprendizaje, como lo expresa el Dr. Luis José González Álvarez (cfr., entrevista).

<sup>103</sup> Esta perspectiva circula por los textos-guía producidos y utilizados por la USTA para lograr su cometido formativo de maestros. Concretamente se puede ver funcionando en la introducción al texto de Filosofía Contemporánea, producido por Roberto Salazar Ramos (1983, pp. 13-16).

Siguiendo a Mounier, la Universidad Santo Tomás afirma que “el individualismo liberal (...) negó, (...) la unidad de vocación y de estructura del hombre, ese principio universal de igualdad y de fraternidad que el cristianismo había establecido contra el particularismo de la ciudad antigua” (p. 597). Si bien Mounier critica el orden individualista liberal, tampoco convalida la propuesta de orden marxista-colectivista, la dictadura de Estado fascista o el nacionalsocialismo que hace reposar su sustancia en la comunidad del pueblo y en los que el individuo no puede pretender tener derechos en el círculo de su persona (cfr., p. 605).

Entiende Mounier, desde su visión cristiana, que superar la miseria es ponerse en condiciones de ser hombres, esto es, “una vez vencida la miseria, cada uno debe estar desprovisto de apegos y de tranquilidad: cada uno debe conocer sus fuerzas y su medida” (p. 619); con esta concepción, los programas de formación de maestros con los que se compromete la Universidad Santo Tomás, parten del convencimiento mounieriano de que:

El trabajo revolucionariamente profundo no es (...) despertar en el hombre oprimido la conciencia de su sola opresión, incitándole así al odio y a la reivindicación exclusivos, y por ende a una nueva evasión de sí mismo; es ante todo mostrarle como fin último de esta rebelión la aceptación de una responsabilidad y la voluntad de una superación, sin la cual todos los aparatos no serán más que buenos útiles en manos de malos obreros; y educarle desde ahora para una opción responsable y libre en lugar de disolver su energía humana en una buena conciencia colectiva y en la espera, aunque fuese exteriormente activa, del milagro de las “condiciones materiales”. (p. 619)

Este proceder marca un tipo de acción y reflexión, especialmente filosófica, teológica, histórica y cultural, que la USTA reconoce en perspectiva latinoamericana, *desde donde* toma distancia de los determinismos técnicos tanto como de las ideas claras dado que ambos modos de proceder con respecto al hombre y su situación niegan sitio a la persona. “Nosotros afirmamos (...) que *la persona es la única responsable de su*

*salvación y que sólo ella posee la misión de aportar espíritu allí donde lo espiritual desaparezca” (p. 621).*

Con base en esta afirmación:

La persona, efectivamente, siendo la presencia misma del hombre, su característica última, no es susceptible de definición rigurosa (...) no podemos más que describir la vida personal, sus modos, sus caminos y hacer una llamada a ella (...) la persona es un absoluto respecto de cualquier otra realidad material o social y de cualquier otra persona humana. (pp. 625-626)

En esto parece distinguirse la persona del individuo que sustenta al régimen capitalista y burgués: “La vida de la persona (...) *es presencia y compromiso*” (p. 628), de ahí que “El sacrificio, el riesgo, la inseguridad, el desgarramiento, la desmesura, son el destino ineluctable de una vida personal” (p. 632); en este sentido no es extraño que “cuanto más alta es la calidad de nuestra vida personal, más ampliamente abre sus abismos la soledad. Por eso el lugar que se le da es, quizá, la mejor medida del hombre” (pp. 642-643).

Cabe, entonces, el requerimiento del compromiso, de la acción y la decisión:

El primer acto de mi iniciación a la vida personal es tener conciencia de mi vida anónima. El primer paso, correlativo, de mi iniciación a la vida comunitaria es la toma de conciencia de mi vida indiferente: Indiferente para los demás, porque está indiferenciada de los demás. Aquí estamos por debajo del umbral donde comienza la vida solidaria de la persona y de la comunidad. (p. 638)

Esta perspectiva filosófica personalista de corte mounieriano recoge en mucho la tradición tomista en la que se afirma la Universidad Santo Tomás y que se expresa ampliamente en su misión estratégica para la década 1997-2006 (cfr. PEI, 1998, pp. 34-

40). Le sirve, además, como medio (dispositivo) expedito para conseguir *dar forma* al hombre con el que ella se siente histórica y situacionalmente comprometida.

La *forma persona* constituye la representación propia del hombre-cristiano como la *forma matemática* lo ha sido en la explicación científica del mundo. De esta manera podría decirse que, en parte, la Universidad entra en la dinámica de la afirmación que controvierte Foucault (1979):

Hacer del análisis histórico el discurso del contenido y hacer de la conciencia humana el sujeto originario de todo devenir y de toda práctica son las dos caras de un sistema de pensamiento. El tiempo se concibe en él en términos de totalización y las revoluciones no son jamás en él otra cosa que tomas de conciencia. (pp. 20-21)

La perspectiva crítica de Foucault frente a los que defienden “los derechos imprescriptibles de la historia y (...) el fundamento de toda historicidad posible” (p. 23), muestra que:

lo que tanto se llora no es la desaparición de la historia, sino la de esa forma de historia que estaba referida en secreto, pero por entero, a la actividad sintética del sujeto; lo que tanto se llora es ese devenir que debía proporcionar a la soberanía de la conciencia un abrigo más seguro, menos expuesto, que los mitos, los sistemas de parentesco, las lenguas, la sexualidad o el deseo; lo que se llora es la posibilidad de reanimar por el proyecto, el trabajo del sentido o el movimiento de la totalización, el juego de las determinaciones materiales, de las reglas de práctica, de los sistemas inconscientes, de las relaciones rigurosas pero no reflexivas, de las correlaciones que escapan a toda experiencia vivida; lo que se llora es ese uso ideológico de la historia por el cual se trata de restituir al hombre todo cuanto, desde hace más de un siglo, no ha cesado de escaparle. (pp. 23-24)

En este nivel de problematización parece quedar atrapado el enfoque que tienen los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás, bajo el

convencimiento de que “el alguien que mira es un sujeto personal con larga historia, con más de cuatrocientos años de vida universitaria” (Zabalza, 1990, p. 14).

### ***Organización de los programas y textos***

La Universidad Santo Tomás se dedica a este trabajo social educativo-formativo desde el año 1580 con la entonces Tomística de Santa Fe, en calidad de *Estudio General*. El cierre de la Universidad por disposición gubernamental en 1861 la mantuvo alejada de esta actividad y servicio hasta su restauración (7 de marzo de 1965), cuando reinicia labores académicas con los programas de Ingeniería civil, Economía y Administración de Empresas, Derecho y Ciencias Políticas, Sociología y un Instituto de Teología para laicos, reconocidos mediante Decreto Ejecutivo Presidencial No. 1772 del 11 de julio de 1966.

El Instituto de Teología se transforma en Facultad de Filosofía desde 1968, acogiendo la recomendación expresa del entonces evaluador por parte del ICFES, Dr. René Uribe Ferrer, en octubre de 1967, y aprobada por el Ministerio de Educación Nacional según Resolución 4894Bis, del 20 de noviembre de 1969, con dos ramas: Filosofía y Ciencias Religiosas y Filosofía y Humanismo. Este último programa fue evaluado por el ICFES en noviembre de 1969 y produjo sus primeros egresados en 1972. (cfr. Archivo MEN. Carpeta 8, caja 379: Informes rendidos al ICFES, en diversas fechas, sobre las evaluaciones a los programas de licenciatura en Filosofía de la Universidad de Santo Tomás, con el fin de aprobarlos o extender su tiempo de aprobación).

El programa de Filosofía y Ciencias Religiosas es el más antiguo y ha gozado de evaluaciones positivas por parte de los comisionados del ICFES; es el programa con el que se inicia en 1975 la modalidad de Educación a Distancia o Desescolarizada, bajo la dirección del Dr. José Luis Sanz Tena, O.P., los doctores Joaquín Zabalza Iriarte, O.P., Luis José González Álvarez, Jaime Rubio Angulo, Juan José Sanz Agradados y Germán Marquínez Argote, quienes redactan los primeros módulos de autoenseñanza; ya para

1976 se crea el sistema desescolarizado como Centro de Enseñanza a Distancia-CED en calidad de órgano administrativo (cfr. Archivo MEN. Carpeta 8, caja 382) y se nombró como director al Dr. Luis José González Álvarez (Archivo USTA, folio 768)<sup>104</sup>. Posteriormente el CED se convirtió en la actual Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia- VUAD.

En los programas presentados al ICFES para su registro en 1980, aparecen explícitos los objetivos institucionales para la formación de maestros profesionales; aquí *se ven* circulando concepciones de hombre, sus intenciones de educarlo y *hacerlo* diferente -sobre todo funcional-, acciones para completarlo y dotarlo con lo que se cree le falta para que sea capaz de realizar la transformación socio-cultural que exigen el país y los postulados de la justicia. *La profesionalización docente* asegura la idoneidad pedagógica y la eficacia de su quehacer; en este sentido se propone la reconstrucción del pensar y ejercitación del método filosófico enfocado hacia el mundo y valores del hombre latinoamericano (cfr. folio 769). Se explicita la *opción* en torno de lo latinoamericano, lo *situacional* y la modalidad a distancia que hace que sus programas sean únicos, incluso en la flexibilidad del tiempo para culminar estudios (cfr., folio 771-772); en su conjunto el Centro de Enseñanza Desescolarizada-CED es el *dispositivo* usado en su aplicación y realización.

El CED también facilita el seguimiento y gestión de los programas:

fomenta el desarrollo de metodologías a distancia que permiten la interrelación entre el profesor y el alumno, de tal manera que se enfatice la actividad personal, la originalidad y la actitud crítica y creativa; brinda instrumentos para la actualización intelectual permanente, desde una perspectiva latinoamericana, sin restricciones de edad, sexo, lugar, tiempo y ocupación; elabora y suministra el material didáctico, escrito y audiovisual, requerido por las distintas unidades académicas de la Universidad en esta modalidad. (Folios 769 y 770)

---

<sup>104</sup> En lo sucesivo se referenciará este archivo sólo como folio.

La Universidad produce la mayor parte de los textos-guía para el trabajo académico con los estudiantes en los programas de licenciatura, en sus diversas especialidades: Pura, Letras, Ciencias Religiosas, Lingüística y Literatura o Historia, los cuales responden estructural y analíticamente a los programas sintéticos en su presentación y registro documental.

### ***Estructura de los programas***

Desde su restauración en 1965 y reconocimiento por el Decreto 1772 del 11 de julio de 1966 y hasta 1971, es posible reconocer los primeros programas sintéticos con los que la Universidad desarrolla su actividad académica-formativa de maestros, localizados en el archivo entre los folios números 924 a 1026<sup>105</sup>.

Para su reconocimiento oficial se produjeron procesos de evaluación de los programas por parte de organismos del Estado, solicitadas por la Universidad, con el fin de lograr sus licencias de funcionamiento y posterior aprobación. Primeramente la Universidad recibió visita oficial de ASCUN en 1967, entidad que emitió concepto no favorable sobre la Facultad de Educación que la Universidad había creado ese mismo año (cfr., folio 1504)<sup>106</sup>; en octubre 3 de 1967 el Dr. René Uribe Ferrer, encargado por el Fondo Universitario Nacional-FUN, rindió informe de su visita al Instituto de Filosofía y Ciencias Religiosas practicada los días 31 de julio, 1 y 2 de agosto de 1967 e hizo algunas recomendaciones de ajuste a los programas que fueron acatadas por la Universidad (cfr., folios 1530-1542) en su reforma académica para cumplir con los requerimientos tendientes a la posterior aprobación de éstos.

*La primera estructura general de los programas, en esta etapa, es como sigue:*

---

<sup>105</sup> Tomado de la documentación oficial de la Universidad. Archivo activo de la Facultad de Filosofía.

<sup>106</sup> Comentario a modo de referencia de María, Carlos J. (5, 6 y 7 de mayo de 1980, p. 3) en su Informe de evaluación sobre el programa de Licenciatura en Filosofía y Humanismo de la Universidad Santo Tomás.

1. En su encabezado se identifica la materia por su nombre.
2. Los contenidos se distribuyen por temas a ser tratados, al parecer de modo secuencial.
3. No presentan objetivos generales y específicos, modos de enseñanza o metodologías a ser implementadas, formas de evaluación aplicadas, bibliografía específica ni complementaria.

Al parecer, objetivos, metodología, evaluación y bibliografía son competencias propias de los maestros en su autonomía y libertad de cátedra, cosa explicable desde la concepción humanista de la formación, para la que el que conoce su disciplina es el que está capacitado para enseñarla.

La *segunda estructura general de los programas* aparece a partir de 1971, como resultado de una reforma académica en la USTA. Ya se empieza a pensar la organización del sistema de Educación a Distancia-CED que va a operar a partir de 1975. Estos programas sintéticos se localizan en el archivo entre los folios 779 a 923 y 1027 a 1051; luego su estructura general sufre algunas variaciones con el fin de responder a “los cambios operados en la vida universitaria del país, en la transformación de la cultura y las ciencias, y en particular lo exigido por los Decretos 080 y 2799 de 1974” (USTA, 1990, 19); de ese modo se referencian los programas que se han venido desarrollando en la Universidad y se ratifican en “la reestructuración académica y administrativa” (p. 19) que condujo a la aprobación y legalización del Nuevo Estatuto de la USTA en 1990. Se registran así:

1. En su encabezado se identifica la materia por su nombre.
2. Se explicitan objetivos a ser alcanzados de un modo secuencial y teniendo en cuenta los propósitos de consecución de competencias o habilidades en los estudiantes, fundado en el ver, juzgar y actuar como método, tomado de la aplicación que hizo la Iglesia en el proceso y desarrollo del Concilio Vaticano II. Este método fue elaborado como medio para acceder a un diagnóstico de la realidad social, producir un análisis crítico sobre ésta y permitirse proponer formas de acción

tendientes a la transformación de la realidad con el propósito de contribuir a la tarea evangelizadora de la Iglesia en la instauración del Reino de Dios en el mundo, especialmente trabajado en América Latina por la Conferencia Episcopal Latinoamericana-CELAM, en su 2ª Conferencia celebrada en Medellín-Colombia, en el año de 1968.

3. Los contenidos se distribuyen por unidades temáticas siguiendo el orden de los objetivos de enseñanza-aprendizaje; se desglosan por subtemas, asumiendo una perspectiva del conocer encaminada de lo general a lo particular, hasta llegar a puntualizar los problemas sobre los que se ha de focalizar el trabajo del maestro para conseguir dirigir la acción del estudiante.

4. La bibliografía se hace explícita; generalmente propone un texto-guía producido por alguno de los profesores de la Facultad y publicado por la Editorial USTACED, para atender a los propósitos educativos y formativos de la Universidad. Se acompaña de una amplia bibliografía complementaria sobre el tema en su producción universal y, en lo posible, continental, nacional, regional y local, siempre que contribuya a los objetivos de profesionalización que se ha fijado y en la orientación latinoamericana con la que se compromete la institución.

La Universidad Santo Tomás parte del convencimiento de que *todo está referido al hombre*. Bajo esta perspectiva, modo de ver y entender la realidad, la Universidad se permite usar y hacer suyo el planteamiento de Leonardo Boff (s. f.):

Porque la fe cristiana es un modo de ser ontológico que mira la realidad toda a partir de Dios encarnado en Jesucristo, considera también la praxis de los hombres, aún sin referencia explícita al misterio cristiano, bajo la luz de la salvación o perdición, de aceptación de Dios o de su rechazo. La historia de la salvación atañe a todos indistintamente dentro de sus situaciones concretas propias. Los portadores de la salvación no son exclusivos (cristianos, Iglesia-institución), sino todos pueden serlo. La liberación de Dios en Jesucristo se anticipa en la historia y se mediatiza en las realidades humanas sociales, económicas, políticas, personales. Función de la teología es poder discernir qué praxis humanas visibilizan la liberación o la impiden. Por eso su

quehacer no se limita al ejercicio intrasistémico de los de la misma fe, sino se extiende a todos los hombres. (USTA, 1989, 136)

Este planteamiento puede ser un camino importante para esta investigación sobre la actualidad del hombre en los programas de formación de maestros, que en su forma analítica hacen presencia en los textos-guía que acompañan el proceso educativo y formativo de maestros en la Universidad Santo Tomás.

### ***Estructura de los textos-guía***

La perspectiva filosófica personalista funda el trabajo académico en la responsabilidad permanente del sujeto consigo mismo y los otros en su entorno social. Este ha sido un camino entendido y asumido por la Universidad Santo Tomás en su tarea educativa-formativa de maestros licenciados, desde donde es posible acceder al presupuesto de que la educación se moviliza y adecúa a las condiciones específicas que le corresponde vivir al hombre de una época y en un lugar determinado. Esta periodización y localización se asume como principio universal del hecho educativo y como evidencia de que la educación no puede ser más que una mediación al servicio del hombre para posibilitar la práctica conducente a producir los cambios necesarios que faciliten su realización y mejoren sus condiciones de vida.

En este horizonte de comprensión adquiere sentido la perspectiva de autoeducación y formación permanente que se ha postulado, progresivamente, y que acoge UNESCO (1971):

En el curso de los diez últimos años es cuando ha tomado cuerpo realmente la idea de la educación permanente. Sería indudablemente un error ver en ella un descubrimiento de nuestro tiempo. La idea de continuidad del proceso educativo no es nuestra. Conscientemente o no, el ser humano no cesa de instruirse a lo largo de toda su vida, y en primer término bajo la influencia de los ambientes donde transcurre su existencia, y por efecto de las experiencias que vienen a modelar su comportamiento, su concepción

de la vida y los contenidos de su saber. Lo que ocurre es que esta dinámica natural no encontraba apenas hasta ahora estructuras en que apoyarse para trascender el azar e inscribirse en el sentido de un proyecto deliberado; sobre todo, las ideas recibidas acerca de la instrucción, por definición escolar y juvenil, le solían prohibir concebirlas en términos de educación. Y es verdad que en el espacio de unos pocos años, la misma evidencia práctica se ha impuesto de un extremo del mundo a otro, la mayoría de los hombres no están suficientemente equipados para responder a las condiciones y a los albures de una vida vivida en la segunda mitad del siglo XX... Por consecuencia, se ha demostrado que la empresa educativa no será eficaz, justa y humana sino al precio de transformaciones radicales que afectan a la sustancia del acto educativo, del espacio educativo y del tiempo de la educación, en una palabra, avalan el concepto de educación permanente. (pp. 218-219)<sup>107</sup>

Los textos producidos por los profesores de la USTA como guía en el estudio de la filosofía, la psicopedagogía y la especialidad del programa al que se vinculan los estudiantes para acceder a la licenciatura tienen este carácter; se inscriben en el marco de los objetivos institucionales y, con base en ellos, pretenden orientar la enseñanza con el propósito de facilitar el autoaprendizaje, la autoformación y la consecución de la autonomía de los futuros maestros. Son textos con una clara intención didáctica.

Como modelo se puede tomar cualquiera de los textos dado que estructuralmente son sinópticos. Se identifican en su formato editorial y de presentación; obviamente sus diferencias se dan en el orden de los objetivos y contenidos según sea la materia en función de la cual se produce el texto; en razón de ello cambia la información, las actividades complementarias de aprendizaje como ejercicios y los procesos de comprobación o autoevaluación para medir el aprendizaje alcanzado y producir la autocorrección en los casos en que no se logra el óptimo.

---

<sup>107</sup> Gómez. (1991, p. 148).

Para evitar discrepancias sobre su elaboración, a partir de 1983 se estandariza la producción de textos-guía con el uso del modelo: “Pautas mínimas para la elaboración del material impreso” producido y propuesto por Baquero y Parra (1987, 548-551):

1. *Selección del tema*: se acude al currículo, que determina el tema del texto.
2. *Elaboración del programa*: se realiza con base en el tema y en el currículo, teniendo en cuenta el formato de los programas: justificación, objetivo general, metodología, etc.

Estos pasos forman el marco de referencia con el cual se trabaja el texto.

3. *Elaboración de las unidades*: son las guías fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y pretenden suplir el contacto profesor-alumno. Obedecen a unos objetivos y conllevan una autoevaluación permanente.

- a. Se debe elaborar un cuadro que responda a tres columnas: Aquí se utiliza la técnica OTI.

<i>Objetivos</i>	<i>Temas</i>	<i>Indicadores de evaluación</i>

- b. Cada unidad debe estructurarse así:

1. *Motivación*: es importante motivar constantemente al estudiante con frases o párrafos cortos y significativos que introduzcan en el nuevo tema.
2. *Enunciar el objetivo (u objetivos)*: cada unidad tiene varios objetivos, es decir, la determinación lo más exacta posible de conceptos, habilidades, actitudes, etc., que debe dominar el estudiante. Se debe hacer resaltar un poco este enunciado.
3. *Hacer la prueba de entrada*: con base en uno o varios interrogantes, se reafirma el aprendizaje y se sondea sobre el nuevo contenido. Estos interrogantes deben tener una “confirmación” o respuesta, preferiblemente en la siguiente hoja.

4. *Presentación del contenido*: en esta parte se dará toda la instrucción que se considera necesaria.

5. *Autoevaluación*: cada unidad debe presentar ejercicios que reafirmen el contenido y evalúen el aprendizaje. Su respuesta debe ir en una hoja diferente.

6. *Actividades complementarias*: en esta parte se deben sugerir ejercicios que puede hacer el estudiante, consultas, lecturas, análisis, críticas, etc. Deben ir acompañadas de unas instrucciones para ser realizadas: bibliografía, metodología, puntos a tratar, etc. Estas actividades pueden llegar a ser la base de futuros seminarios o congresos.

7. *Vocabulario*: todo el texto debe hacerse en un lenguaje sencillo; esto no elimina la posibilidad del manejo de un lenguaje científico, o por lo menos diferente.

Por ello se hace necesario un glosario, que puede ir en la parte inicial o final de la unidad.

8. *Indicaciones*: se deben presentar esquemas, cuadros y/o dibujos que el autor juzgue convenientes.

a. *Elaboración de cuestionarios específicos*.

a. *Prueba de entrada*: todo texto debe plantear unos interrogantes acerca de los conocimientos o habilidades previos que debe manejar el estudiante antes de iniciar el nuevo programa. Estos ejercicios deben tener unas respuestas correspondientes, que reafirman el aprendizaje, preferiblemente en la siguiente hoja.

b. *Autoevaluación final*: es un cuestionario que lleva a una revisión total del contenido. Como los anteriores ejercicios, debe tener las respuestas correspondientes.

c. *Evaluaciones presenciales y a distancia*: de la suma de todos los ejercicios y especialmente del último surgirán las pautas para la realización de estas pruebas con sus correspondientes respuestas.

b. *Elaboración de elementos formales*: en este punto se deben elaborar:

a. *La introducción del texto*: con base en la justificación del programa, en el objetivo general y en los criterios del orientador y del programa.

- b. *La conclusión (o conclusiones)*: respecto de todo el texto.
- c. *Un epígrafe inicial*: una frase o párrafo que vaya involucrando al estudiante en la filosofía del programa del CED.
- d. *Una bibliografía*.
- e. *Una metodología*: que dará acceso al texto y modo de manejarlo. Es una dosificación del aprendizaje que será dada al comienzo o dentro del texto o unidad.
- f. *Un índice*.

Educación y liberación en América Latina, de Juan José Sanz Agradados, publicado por la USTA. 1ª ed. 1979, 2ª ed. 1983 y 3ª ed. en 1985, es otro modelo de texto-guía, producido antes del modelo estándar referenciado; esta es su estructura:

- El documento se distribuye fundamentalmente por unidades de trabajo a la manera de temas y subtemas a ser abordados en forma secuencial.
- Cada unidad de trabajo desarrolla la información pertinente al tema y subtema producido por el autor, a modo de ensayo o de exposición temática.
- El texto-guía es apoyado al final de cada unidad de trabajo con capítulos o fragmentos de las obras de autores que coadyuvan al aprendizaje y comprensión de los temas tratados en el programa.
- Después de cada unidad estudiada se proponen una serie de ejercicios de autocomprobación que debe realizar el estudiante, tendientes a orientar su proceso de aprendizaje.
- Con el fin de matizar o controlar mejor la subjetividad del estudiante, donde es necesario, se ofrecen luego las respuestas más acertadas a los ejercicios propuestos para que se proceda a su revisión y corrección.
- Ofrece amplias referencias bibliográficas y, en general, actualizadas al momento de la publicación.
- Se recomiendan lecturas fundamentales para profundizar y completar el aprendizaje de los temas de estudio.

- Luego se enriquece el texto-guía con una serie de lecturas que complementan la temática tratada, producidas por autores ampliamente reconocidos en el mundo académico e intelectual o por organismos institucionales legítimamente constituidos o reconocidos en el campo educativo e investigativo propio o que tiene que ver con la materia, tanto a nivel nacional como internacional.
- Al finalizar cada lectura de apoyo se presenta un cuestionario de comprobación de la lectura que tiene como finalidad orientar al estudiante en su aprehensión, apropiación, interpretación, entendimiento y aplicación del texto, en la dinámica de la producción del pensamiento filosófico en perspectiva latinoamericana.

El texto-guía se constituye en la referencia central para el estudio de los temas propuestos en el programa y la guía para la realización de los aprendizajes, así como la evaluación en los programas de formación de maestros, tanto en lo que corresponde a la autoevaluación orientada como a las evaluaciones a distancia y de carácter presencial. Un esquema interesante que recoge la guía instructiva del proceso y desarrollo del estudio y aprendizaje dentro de la modalidad de educación a distancia, es el que aparece en Rubio (1980, p 13).

De igual forma, las guías de evaluación que presentan los textos son variadas y responden a diversos esquemas para facilitar el proceso de estudio y aprendizaje del estudiante; Gómez (1991) la presenta así:

A continuación encontrará usted un cuestionario que le servirá para recapitular conocimientos, comprobar y controlar su propio aprendizaje, y, además, le irá dando luces e ideas para el futuro, cuando usted tenga la misión de verificar y evaluar el aprendizaje de otros: sus alumnos.

También encontrará, más adelante, las soluciones a las diferentes cuestiones propuestas.

Usted debe leer atentamente cada cuestión, y ver qué es lo que se le pide para resolverla (encerrar con un círculo, escribir una o más palabras en los espacios, escribir un nombre, un número o una letra, etc.).

No debe consultar las soluciones mientras está resolviendo el cuestionario. Esto sería trabajar a ciegas y engañarse a sí mismo.

Le sugerimos anotar con lápiz sus respuestas para poder hacer más limpiamente las posibles rectificaciones.

Frente a cada serie de cuestiones verá también sus correspondientes valores convencionales. Una vez resuelto todo el cuestionario (sin mirar las soluciones), compare sus respuestas con las respuestas que encontrará en la página de las soluciones, y proceda a calificarse.

Si la suma de sus calificaciones es inferior a 3 (tres), le aconsejamos volver al texto para ubicar las cuestiones erróneas o dudosas.

Terminada esta actividad, siga adelante con la próxima unidad. (p. 58)

Los cuestionarios con los que se lleva a cabo la comprobación del aprendizaje, en este caso, son: 1) cuestiones de complementación; 2) cuestiones de apareamiento o emparejamiento; 3) cuestiones discriminatorias o alternativas; 4) cuestiones de afirmación-razón; 5) cuestiones de selección múltiple (cfr., pp. 58-64). Además presenta pruebas de asociación (p. 127), pruebas de reconocimiento (p. 185) y cuestiones de analogía (p. 265)<sup>108</sup>.

En este nivel de la evaluación del aprendizaje es importante el esquema orientador presentado por Salazar (1983) como pasos para el estudio:

---

<sup>108</sup> También se presentan sistemas de evaluación con cuestionarios tendientes a producir algunos ensayos, como los que propone Sanz Adrados (1985, pp. 49, 57, 62, 69, 78, 124, 131, 140, etc.); Marquínez (1984, pp. 37, 65, 95, 123, 170, 229, 263) los va a llamar “ejercicios hermenéuticos”; Baquero y Parra (1987, pp. 53-57, 129-135, 180-182, 201, 219-222, 264-267, 395-400, 450-455 y 539-545) “repasso formativo”; Beltrán (1976, pp. 37, 46, 55, 83, 120, 121, 149, 172, 174, 203, 222, 224, 232, 233, 234, etc.) los llamará estudio y así sucesivamente. Los esquemas de actividades complementarias y evaluativas son componentes de todos los textos-guía y cumplen funciones de aplicación de conocimientos, autoevaluación y heteroevaluación.

Antes de iniciar el estudio de esta asignatura, lea y esquematice los contenidos de los objetivos generales que se proponen para que usted los alcance a través de la lectura y análisis de los distintos capítulos que conforman el programa. Es fundamental que usted se acostumbre a estudiar por objetivos.

Lea el índice general del libro y remítase después a los objetivos específicos de cada capítulo, en los cuales consta lo que se espera que usted logre al final del estudio de cada uno de dichos capítulos. Ello le permitirá tener una visión global del programa y los contenidos de la asignatura, y podrá ubicarse en su estudio.

Utilice, para la conceptualización de las categorías filosóficas que se manejan en diferentes capítulos, cuadros sinópticos, esquemas, ideogramas, etc., en donde usted vaya poniendo a prueba su comprensión y análisis de la lectura.

Una vez hecho el estudio de cada capítulo, remítase a los Ejercicios y Actividades que aparecen en los Nos. 15 y 24 del índice del texto, con el fin de que autoevalúe su asimilación y comprensión de los contenidos, y pueda aplicar el manejo de dicha información según las indicaciones que allí aparecen.

Si la autoevaluación de la asimilación y comprensión de los contenidos es satisfactoria, siga con el siguiente capítulo, y así sucesivamente. Si ha encontrado dificultades en la asimilación y comprensión de la información, remítase a los objetivos y repita la lectura. Si sus dificultades continúan, pida asesoría presencial o por correspondencia al profesor de la asignatura. Resueltas sus dificultades, continúe el estudio.

La elaboración de la Evaluación Formativa a Distancia debe hacerla sólo al finalizar el estudio de todo el material, pues le facilitará tener una visión global de todo el contenido y enfrentar con mayor facilidad su realización. (p. 17)

Se tiene aquí un procedimiento completo de inducción, paso a paso, al estudio y aprendizaje de una materia o asignatura y en el que se hace evidente una intención clara de modificar el intelecto y entendimiento del hombre en su proceso de perfeccionamiento, particularmente situado en el contexto del pensamiento y realidad del hombre latinoamericano y colombiano.

### 3.1.1 Saber sobre el hombre en el componente filosófico

#### 3.1.1.1 Subcomponente histórico: el hombre como problema de conocimiento

Se parte del supuesto de que el hombre es para sí mismo problema. En cuanto tal, esta indagación se localiza en el marco del pensamiento moderno, momento en el que pasa a ser considerado *objeto* de conocimiento para un *sujeto* que está en posibilidad de aprehenderlo ejerciendo dominio sobre su realidad constitutiva, esto es, las *dimensiones* por las que éste se muestra, se hace visible y cognoscible, entrando a formar parte del mundo objetivo manifiesto como representación.

Este modo de objetivación tiene un recorrido histórico que la Universidad Santo Tomás identifica a través de los variados sistemas de pensamiento y conocimiento que ha producido el saber filosófico, de ahí que sus programas de formación de maestros comiencen por hacer un acercamiento al estudio del pensamiento milenario del Lejano y Medio Oriente.

La **Filosofía Oriental** abre los estudios filosóficos con el fin de mostrar el camino que se propone en estas culturas para conocer y aprehender al hombre, hasta conducirlo a un nivel de perfección que sigue el camino del *misticismo* extensamente vinculado a la vida ascética en su práctica liberacionista, a través de técnicas como el Yoga, mediante la cual es posible entrar en sintonía cósmica, conocer y dominar la naturaleza del hombre, los ciclos de causaciones –reencarnaciones- y las leyes que las rigen. Con el breve esbozo de esta *forma mística* proveniente de Oriente se hace un acercamiento a la **Filosofía y/o Religión Hebrea** donde se descubre una *forma* antrópica fundada en la intención, la libertad, la unidad, la responsabilidad, la proximidad, la historia y la teleología. Se abre la posibilidad de pensar la presencia de un Ser externo, Dios único y Creador que se manifiesta y revela en la historia, causa de todo lo existente, referencia y meta de perfección humana que se funda en un ideal de justicia (cfr. Folios 780-781).

El paso comparativo por estas dos tradiciones muestra la diversidad de concepciones en torno del hombre, el mundo y la divinidad; la tradición semita va a permitir entrar en un mundo en el que el hombre solicita la presencia de *una Voluntad* y exige su aparición; la *actualidad* del hombre en su forma unitaria, libre y responsable lo faculta para *decidir*, incluso respecto del modo de ser del Otro como prójimo. Esta proximidad al Otro, en la práctica, da lugar a pensar la interdependencia del hombre con respecto al otro hombre. La interdependencia está representada en la figura constitutiva del *pueblo* que, como Otro, tiene primacía sobre el individuo; más aún, el hombre es una realidad radicalmente dependiente del Otro como su afuera creador.

Esta relación implica un direccionamiento del actuar del hombre en cuanto humano, una regulación moral y una intencionalidad ética como garantías para la convivencia social del pueblo; la forma hombre interdependiente que halla su razón de ser en su comunidad cultural, guardadas las proporciones, podría decirse es la apertura a lo que habrá de ser en Occidente la apuesta por una *forma hombre-cristiano*, en cuanto que éste ha sido *renovado, transformado y redimido en Cristo*, es decir, de ser un hombre referido a Dios como posibilidad para su existencia se pasa a un Dios referido al hombre que, por su Voluntad, decide no sólo *revelarse* sino *encarnarse en el hombre mismo* - Jesús de Nazaret-, se materializa, historiza y objetiva, de modo tal que la relación del hombre no está ya más referida a un afuera sino a un adentro, esto es, se le iguala en el cara a cara comunicacional del hombre con el otro hombre.

Esta *mundanización* de Dios inevitablemente trastoca la historia del hombre, modifica sus prácticas, exige *nuevos lenguajes* –discursos- y *formas* para explicar su realidad y acontecer. De tal modo, pensar al hombre es pensar a Dios y viceversa: ¿Cómo entrar, entender y explicar la dinamicidad relacional de esta historia en la que el hombre pasa a ser responsable de sí mismo y del mundo?; por este camino sería posible iniciar una reflexión filosófica por la que se intente entender que el hombre está *obligado a darse forma*, hacerse, constituirse.

Para conseguirlo habrá de  *echar mano y usar* lo que está a su alcance. El saber filosófico –expresión de la cultura griega- muestra un largo camino recorrido intentando dar razón de la relación entre  *el adentro de la realidad constituida y el afuera constituyente*. Al parecer, mientras hubo un afuera referente, el hombre fue problematizante pero no problema; en el momento en que el afuera pasó a ser parte constitutiva del adentro, el hombre se volvió sobre sí y se constituyó en referente y problema, lo que lo hace ser algo extraño: problema de conocimiento que a su vez problematiza lo conocido. Este extrañamiento le implica  *trascender-se*, tomar distancia de sí, de su condición natural constitutiva, para  *ver y ver-se como fenómeno*, objeto de conocimiento que en su aprehensión hace posible ejercer sobre él dominio y control; dicha objetivación (acción del hombre como sujeto) será garantía de positivización ( *metanoia*: conversión, transformación, cambio, ver de otro modo) de la realidad y, sobre todo, alternativa de salvación en la perspectiva cristiana contenida en los programas de la Universidad Santo Tomás.

Bajo esta perspectiva histórica del saber del hombre fundado en la  *necesidad* de explicación, el problema, el objeto de conocimiento se modifica a medida que se transforma el entorno en el que se manifiesta, se muestra o se hace presente; de ahí que sea objeto condicionado por un sujeto situado en un espacio y un tiempo, conocimiento marcado por la transitoriedad, lo eventual, lo cultural y civilizatorio aunque se mantenga el régimen de verdad histórica que lo sustenta. A este nivel, es el dominio del sujeto que permanece idéntico a sí mismo.

El hombre objetivado ya no ha de ser  *lo mismo*, pero el sujeto permanecerá  *el mismo*. Su variabilidad defronta y conflictúa las  *verdades* que sobre este fenómeno se han producido, al punto que como problema se presume universal pero su apropiación, aprehensión y conocer cambian conforme evoluciona, progresa y se desarrolla su historia, haciendo evidente en él una realidad problematizante. Desde esta perspectiva cabe el principio: “a viejos problemas nuevas preguntas”; este hecho se patentiza, entre otros, a través del texto de Xavier Zubiri que acompaña el desarrollo del curso (cfr. Folio 782).

Este entronque epistemológico lleva a que se piense, en la USTA, que el discurso de la *Filosofía Antigua o Grecorromana* se funda en el pensar sofista de que “la problemática se centra en el hombre y en su comportamiento” (Sanz y González, 1996: 16). El texto-guía muestra un hombre históricamente condicionado y mediado para la producción de su reflexión filosófica; de ahí

La demarcación del saber, distinguiendo los conocimientos verdaderos de los aparentes o falsos (...) [en lo que concurre] un estatuto particular del saber, [sobre el que] se elaboran los grandes sistemas filosóficos clásicos [que dan paso a la búsqueda] de un ideal de vida digno del hombre en un mundo políticamente ajeno. (p. 16)

En este sentido se le nombra como ser estructural y dependiente de una serie de factores externos: discursos filosóficos epocales que le caracterizan y lo abren a la producción de juicios en torno a su utilización ideológica expansiva imperial en Occidente. Descubre un hombre localizado, de valor crítico frente a la dependencia cultural que encubre *su* identidad nacional; el programa presenta una forma realista y diferencial como fuente del filosofar para acceder a *su* realidad. El carácter condicionado, dependiente e histórico permite descubrir un hombre pasivo, sometido al cambio, el progreso, la evolución –incluso del pensamiento–, modo por el que accede al reconocimiento de los discursos que le han precedido como sus *a-priori* y que, por su estudio, permite afirmar la transitoriedad de sus formas de mostración (cfr., p.14). Zea (1972) lo define como “ente histórico; es decir, un ente cuya esencia es el cambio (...) situado en una determinada circunstancia” (Sanz y González, 1996, p. 21)<sup>109</sup>, de ahí que la circunstancia problematizante deba ser resuelta por el hombre. “Para vivir, para

---

<sup>109</sup> El texto-guía es el referente central; en él se muestra la recepción que ha tenido la filosofía y sus problemas en la Universidad Santo Tomás, los diversos autores y producciones que le han dado vida a los programas de formación de maestros-licenciados y, por supuesto, los enunciados que permiten describir y analizar la forma hombre que el texto-guía asume y pone como dispositivo en el proceso de formación de maestros, de acuerdo con la filosofía y objetivos educativos de la institución. Para evitar tantas reiteraciones, en el documento se nombrará al autor que se cita pero no su obra y sólo se dejará como referencia la página en que aparece en el texto-guía que se está trabajando.

existir, tiene que modificar su circunstancia y su vida (...) Este ir el hombre adaptándose y adaptando la circunstancia se plasma en cultura” (p. 21). Un constante movimiento de la pasividad a la actividad.

En el sentido anterior piensa Salazar Bondy (1969) que “la filosofía que encontramos en la historia hunde sus raíces en una tradición reflexiva (...) Nadie llega a la filosofía por la espontaneidad de su conciencia, sin nexo con la comunidad pensante de la historia” (pp. 18-19), sin embargo, “no se puede aprender filosofía sino a filosofar, decía Kant” (pp. 20-21), lo cual va muy de la mano con la problematización de lo circunstancial y la movilidad de la verdad, como lo expresa Zea: “saber el hombre que no puede atenerse a soluciones ajenas, sino que en cada época y en cada lugar tiene que buscar soluciones propias, ha dado lugar a que se hable de la posibilidad de una filosofía americana” (p. 23).

Bajo estas características, los autores en los que se apoya el curso (filósofos Pre-áticos, Eleatas, Sócrates, Platón, Aristóteles y filósofos helenísticos-romanos para abordar sus temáticas y problemas –Ontología, el conocimiento, la antropología, la ética, la política o la función de la filosofía-) son evidencia del modo como circula y se moviliza la forma hombre que se procura, sus creaciones, superaciones y transformaciones. El curso es acompañado por una variedad de historias de la filosofía, autores que han estudiado esta etapa del pensamiento, y algunas de las *obras* de los autores mencionados que se consideran más representativos (cfr., folios 783-788).

En este nivel ya se muestra cómo aparece una forma particular de saber sobre el hombre: contextual, eventual, transitorio, sujeto a los condicionamientos de la historia local, regional, nacional, continental, internacional y mundial. No obstante este carácter pasivo genera inconformidad, al punto que Sanz y González (1996) entienden y muestran que

En Grecia aparece un nuevo principio transformador de toda la realidad: el espíritu de libertad. La concepción oriental del alma sombría y profunda deja paso al espíritu

como conciencia del mismo sujeto humano y de su independencia con respecto al mundo exterior. La libertad resultante de esta corriente explica el surgimiento de una nueva cosmovisión, manifiesta no sólo en la filosofía, sino en la ciencia, en el arte, en la política. (pp. 28-29)

Desde ya se perfila un régimen de verdad (distintiva) que *pareciera* enfrentarse a los regímenes de verdad totalizante; por esto, “El **arte** griego es testimonio de un espíritu que imprime en la materia el sentido de la libertad (...) es personal y original” (p. 29), determinante y constituyente en cuanto sujeto, con lo que pareciera justificarse el pensar formas hombre que emergen de las condiciones culturales e históricas que marcan, por ejemplo, el *filosofar latinoamericano* asumido como objetivo en los programas de formación de maestros profesionales en la Universidad Santo Tomás. Aquí ya aparecen diversos modos de pensar que remiten a la constitución de un saber *científico* que posibilita enunciar al hombre de distintos modos. En términos políticos:

El hombre, consciente de su libertad creadora, abandona la forma de convivencia gregaria por sometimiento a un déspota (...) para vincularse como ciudadano capaz de trazarse racionalmente en unión con los demás ciudadanos el propio destino y las propias leyes de la ciudad. Así aparece por primera vez en la historia una sociedad de hombres libres, con plena participación en la configuración del estado. (p. 29)

Este parece ser un paso importante en el mundo griego para llegar a hacer “del conocimiento científico algo universal y desinteresado, interesante por sí mismo, aparte de las aplicaciones que pudiera tener” (p. 29). Con esto, el “conocer las últimas causas de las cosas, las razones más profundas y universales de la realidad (...) [dio inicio al] pensamiento filosófico” (p. 29); desde entonces se le conoce como un saber último, trascendente y metafísico que bien pudiera verse en función de la *forma cristianatomista* que caracteriza y procura la USTA: por analogía, “su actitud inquisitiva y crítica con espíritu de libertad, nos sirve de modelo en nuestra preocupación por comprender la situación del pueblo latinoamericano” (pp. 29-30).

En este sentido al hombre latinoamericano, guardadas las distancias con el griego, se le nombra como ser “sometido a las estructuras impersonales del sistema y a las políticas imperialistas de las grandes potencias” (p.30) que, dentro de la tradición mítica, mantiene acorralado al hombre y la filosofía lo descubre urgido de liberación.

Esta desmitificación toma fuerza por y en la posibilidad de participación política que, como en los sofistas, se centra en la reflexión sobre “el pensar y actuar del hombre” (p. 33) abandonando la problemática cosmológica anterior de la tradición preática centrada en la naturaleza. Esta etapa genera “la búsqueda de un ideal moral que descubra el camino de la felicidad” (pp. 33-34); es un período de discurso ético que procura “la imperturbabilidad individual frente al mundo exterior” (p. 34). La universalización de este modo de filosofar se logra por extensión del imperio romano.

La filosofía del siglo V, en tiempos de Pericles, se centra “sobre el hombre y todo lo humano” (p. 65); su expresión más sobresaliente va a estar a cargo de “los sofistas, maestros (...) [en el] uso brillante de la palabra” (pp. 65-66); éstos afirman la existencia “de una naturaleza común a todos los hombres que fundamenta el derecho y la ley natural” (p. 66), planteamiento desde el que se entiende la sentencia de Protágoras: “El hombre es la medida de todas las cosas; de las que son en cuanto que son, y de las que no son en cuanto que no son” (p. 66). Esta concepción sobre la conformación de la realidad como verdad constituyente por parte del hombre, es importante por cuanto problematiza el *dónde* ella reside; su relativización no es una negación o sospecha de no existencia, pero sí es afirmación de su residencia en el hombre por cuanto es él quien valora; a este respecto dice Protágoras (según lo refiere Platón en el Teeteto):

los oradores sabios y buenos hacen que aparezcan a las ciudades cosas justas las honestas en vez de las perniciosas. Pues las cosas que a cada ciudad parecen justas y honestas, lo son para ella mientras las estime tales; pero el sabio, en vez de perniciosas para la ciudad, las hace ser y aparecer útiles. (p. 73)

Con base en este proceder sofista –distinguiéndose- Sócrates entendía que “en la formación moral de la juventud (...) residía el futuro del hombre mismo y de la ciudad” (p. 68); este convencimiento de Sócrates “orienta hacia el conocimiento del propio sujeto y de su conducta” (p. 68) que descansa en el ““conócete a ti mismo”. Ese es el camino para alcanzar la virtud que hace al hombre feliz” (p. 68), esto es, la verdad, que radica al interior del hombre y la descubre “como si éste mismo, con sus propias respuestas, la diese a luz dentro de su propio ser” (p. 70).

Por inducción Sócrates descubre el concepto universal: “En nuestro conocimiento partimos de experiencias concretas. Cuando contemplamos las experiencias particulares hallamos aspectos comunes, que se repiten en todas. Al destacar la nota común tenemos el concepto universal (...) válido para todos” (p. 70). Experiencia es una propiedad humana que, como reflexión, favorece la superación del conocimiento primario, se lo trasciende en su carácter subjetivo hasta llegar a ser una *práctica virtuosa* en la que caben todos los hombres. Esta certidumbre socrática es fuente de la doctrina moral en la que el bien del colectivo prima sobre el particular, pues el conocimiento previo, reflexionado, sabiamente dirige los actos y hace que éste quede incluido. En esto consiste la virtud que, muy posiblemente, pueda llamarse y representar en compromiso y responsabilidad, como lo sostiene la Universidad Santo Tomás.

Platón va a afirmar que “la felicidad suprema del hombre será la contemplación libre de las Ideas, para lo cual se necesita liberar el alma de los apegos materiales que le impiden elevarse a la contemplación de las mismas; lo cual exige virtud, purificación, ascetismo” (pp. 95-96). Parece claro que el hombre es una realidad imperfecta, dependiente, en permanente “lucha interior (...) entre las tendencias opuestas que se manifiestan en su existencia” (pp. 97-98) y que hacen de él “un doble ser, sin unidad real” (p. 98), de donde se entiende que la virtud “indica el retorno a la contemplación del mundo superior de las Ideas como fin trascendente de la vida del hombre” (p. 99). En este sentido coloca las bases “para determinar el sentido práctico de la conducta humana (...) Tender a la contemplación de las Ideas por la ciencia, el amor y la virtud será el deber moral máximo y fundamental del hombre” (p. 101).

La filosofía platónica sigue en la dinámica del hombre referido a una realidad externa (Dios); en Las Leyes declara que: “No se ha hecho el Universo para el hombre, sino que cada hombre ha sido hecho para el Universo, en el cual reina un sublime orden y armonía” (p. 101); aquí se invierte la perspectiva sofista al declarar que “Dios es la medida de todas las cosas” (p. 102). En esta dinámica comparativa, Platón entiende que el hombre está dominado por el apetito irascible, las pasiones, los placeres y los actos del alma concupiscible (cfr., p. 102), lo que lo haría inapto para ser referencia de medida.

Ya en la perspectiva hilemórfica Aristotélica, el hombre es materia: “sustrato o constitutivo general de una sustancia corpórea, aquello de que algo está hecho” (p. 146) y forma: “lo que hace que la materia tenga un modo especial de ser, que algo sea lo que es” (p. 146); el alma va a ser considerada por Aristóteles como “la forma sustancial del cuerpo. Constituye con el cuerpo una sola sustancia: el hombre” (p. 148).

La ruptura que produjo Alejandro Magno con la extensión del Imperio Romano, vulneró la seguridad que el hombre griego había forjado con su participación en el gobierno de la ciudad. Esta pérdida significó el replegarse en “la intimidad de la vida privada (escuelas morales) o se refugia en la vía mística (neoplatonismo)” (p. 203) con lo que se pasa a una búsqueda de paliativos para el cultivo de la vida personal, en procura de “una vida feliz al hombre solitario (...) la imperturbabilidad interior frente al mundo externo (ataraxia)” (pp. 203-204), abriendo nuevamente el espacio al campo religioso, especialmente con Séneca, Epicteto y Marco Aurelio, éstos ya en los albores del cristianismo, donde Séneca anuncia “la fraternidad universal del género humano, la igualdad de todos los hombres, su dignidad (“Homo res sacra homini”) y la necesidad del amor al prójimo” (p. 208).

Muy marcado por la concepción cristiana, Epicteto establece que: “el bien y el mal existen en nosotros mismos, no fuera. La libertad está en el interior de cada hombre, en el dominio de sí mismo, en no depender de lo exterior” (p. 208). Marco Aurelio sigue el camino de “la independencia del mundo exterior, la obligación de hacer el bien, la

solidaridad con todos los hombres y con el universo y la preparación para la muerte que nos abre a la verdadera vida” (p. 209).

El pensamiento filosófico grecorromano va a ser un pensamiento de transición al cristianismo que, como experiencia, va a modificar sustancialmente el proceder de la filosofía. En su visión religiosa modifica la concepción del hombre con respecto a su relación con lo trascendente, consigo mismo y con el mundo; es lo que antes se ha nombrado como el cambio en la relación de un hombre referido a Dios por la de un Dios referido al hombre; igualmente la de un hombre referido al mundo por la de un mundo referido al hombre, concepciones que hacen del hombre realidad central, ser privilegiado, constituyente y total, propiciador de sentido, creador y señor de la historia.

El programa de *Filosofía Medieval y Renacentista* sigue la linealidad de la historia como condicional para la acción del filosofar; con base en esta auto-dependencia se producen los acercamientos a las corrientes, los autores y sus aportes al desarrollo filosófico posterior. La situación práctica y vital del cristianismo, que se ha venido conformando, hace que surja y tenga especial tratamiento la producción de una filosofía con énfasis en la revelación y la encarnación de Dios en Jesucristo, desde donde se pretende claridad y distinción entre lo humano y lo divino como realidad de plenitud que converge en el hombre Jesús de Nazaret que, por acción benevolente del Padre, adquiere la forma del Cristo en quien se renueva toda la creación y se hace manifiesta toda la bondad y misericordia de Dios para con el hombre; Jesucristo se instituye Alfa y Omega, principio y fin de lo existente; su vida, como mostración –testimonio- de la plenitud de Dios, se evidencia en su *abandono* a la Voluntad del Padre.

En la filosofía medieval y renacentista, el mensaje cristiano es presentado como “una Sabiduría nueva, dotada de originalidad frente al pensamiento antiguo” (Beltrán y Sanz, 1997, p. 13); se constituye *un régimen de verdad completamente nuevo* que se va a proponer, posicionar y defender como principio y guía de la perfectibilidad del hombre. De este modo toma fuerza la idea constituyente de una *forma hombre* en la que Cristo, como el ungido, será su referente, su arquetipo humano e histórico de perfección.

El posicionamiento y práctica para la conquista y realización de esta *nueva forma* produce el discurso apologético y moralista que se observa y sigue a través de las polémicas propiciadas por las inevitables tendencias heréticas de la época. El programa, en su texto-guía, muestra las rupturas con el modo de filosofar anterior y evidencia dos etapas en las que se descubren el florecimiento de la filosofía cristiana y su transición en la Baja Edad Media, tiempos en los que surgen las escuelas como *dispositivos del saber*<sup>110</sup>, esto es, de la enseñanza sobre Dios y sus formas de manifestación en la historia, de modo particular en Jesucristo, en quien se afirma la revelación definitiva de Dios, su viva imagen y semejanza, su novedad para el hombre.

La práctica filosófica de esta época posiciona una *forma hombre* que emerge como *extrañamiento* de su providente externo; del hombre hay un saber por adecuación; para dar cuenta del hombre hay que conocer a Dios y para conocer a Dios-Padre hay que hacerlo a través del Hijo; Jesús, el Cristo, es camino adecuado que hay que conocer e *imitar* para retornar al Creador; el conocimiento de Jesucristo hace posible dar cuenta del hombre; en su ser igual a Él se hace enseñable y dirigible, pedagógicamente, a su fin último, cual es la salvación. Tertuliano dirá: “Es suficiente con interrogar el alma del hombre en la fuerza ingenua de su naturaleza para que ella atestigüe espontáneamente el conocimiento de Dios: “Alma naturaliter christiana”, el alma es naturalmente cristiana” (p. 41).

Para San Agustín el hombre “es un “alma racional que tiene un cuerpo mortal y terreno para su uso” y el alma es definida como “cierta sustancia dotada de razón que está allí para dominar y regir el cuerpo”” (p. 70). Esta perspectiva agustiniana marca decididamente la filosofía cristiana, pues la superación del dualismo platónico le lleva a entender que:

---

<sup>110</sup> A pesar de lo novedoso que es el concepto, podría decirse que son *dispositivo* en cuanto que es en ellas donde es posible hacer visible las largas discusiones en torno del conocimiento sobre lo humano y lo divino. Desde las prácticas de enseñanza que en ella se producen emergen *saberes* cada vez más diferenciados que poco a poco configuran sus propios objetos de estudio.

Son funciones especiales del alma: la memoria, el entendimiento y la voluntad. “Estas tres cosas, memoria, pensamiento y amor, me pertenecen, no se pertenecen a sí; lo que hacen no lo hacen por sí, sino por mí; yo soy el que obro por ellos... En resumen, yo soy el que por la memoria recuerda, yo soy el que por el pensamiento piensa, yo soy el que por el amor ama. Es decir, yo no soy la memoria, no soy el entendimiento, no soy el amor, sino que poseo a los tres” (De Trinitate XV, 22). Y ese “yo” que se distingue de sus actos, permanece a través de todos ellos igual e idéntico a sí mismo (...) “Cada uno es lo que ama” (Sermones, 121,1). La operación sigue al ser y el ser se especifica por lo que hace, por lo que ama. El hombre es autor, no simplemente actor. (p. 71)

En San Agustín “la inmortalidad del alma (...) es una necesidad para entender el ser del hombre que busca la felicidad plena y que no es asequible en esta vida” (p. 71). Continúa: “Nos hiciste para ti y nuestro corazón está inquieto mientras no descansa en Ti” (p. 71). De ahí que:

“Hemos de vivir recta y justamente sobre la base de la ley eterna, por medio de la cual es conservado el orden de la naturaleza”. Esta “ley eterna” que está grabada en nosotros, coincide con la sabiduría y voluntad divinas. La “ley eterna” no suprime la libertad del hombre, simplemente muestra el deber ideal frente a lo cual el hombre, que se define por su voluntad, podrá realizarse. (p. 73)

En perspectiva moral, “cuando el hombre domina sus impulsos y apetitos ordenándolos al bien, encuentra la paz. El mal, el pecado, no es sino la transgresión de la ley divina que desordena e invierte las cosas” (p. 74). Muy seguramente este modo de proceder en la elaboración del saber filosófico mediado por la fe antro-po-religiosa que caracteriza la comunicación de la experiencia cristiana mina y vulnera los sistemas de poder estatuidos; se producen momentos de transición significativos en los que hubo de adaptarse a nuevas realidades –en el orden del poder político- para conseguir realizar la tarea de cristianizar, por ejemplo, a los reyes bárbaros, como le correspondió a San Isidoro de Sevilla; este hecho conduce a alianzas y colaboración entre la Iglesia y el Estado, característica de la Edad Media, que va a generar “el florecimiento cultural que ocasiona la formación del Sacro Imperio Romano Germánico denominado

“renacimiento carolingio” que propiciará el desarrollo de la cultura recogida fundamentalmente por los monjes, y divulgada a través de las escuelas (...) originando la “escolástica” propiamente dicha” (p. 101).

Contribuye Boecio a la escolástica con su distinción entre esencia y existencia, es decir, su cuestionamiento de los universales: ““no es lo mismo el ser que lo que es” (“Diversum est esse et id quod est”)” (p. 102), lo cual va a ser fuente de la metafísica en Tomás de Aquino, pero que va tener presencia a lo largo de la contemporaneidad filosófica, propiamente del siglo XX. A su vez, Escoto entiende que en “el hombre (...) se recapitula la naturaleza entera. La racionalidad difusa en todo el universo es esencialmente humanidad, y recíprocamente, en el espíritu humano está contenido idealmente el universo” (p. 106).

La discusión sobre el valor de los universales amplía el espectro de la reflexión filosófica en los siglos XI y XII; allí se emiten algunos enunciados sobre el hombre; para el caso del realismo moderado “sólo los individuos existen concretamente; los conceptos universales tienen, sin embargo, un valor real al derivarse por abstracción mental de las cosas particulares” (p. 132); para los Nominalistas “no existen más que realidades individuales, los géneros y las especies no son realidades, sino palabras, sonidos” dice Roscelino (p. 132). Para el realismo extremo, Guillermo de Champeaux, “la esencia universal es única e idéntica para todos los individuos” (p. 132); va a ser Pedro Abelardo quien entienda que:

el concepto universal tiene una dimensión lógica y otra metafísica. En el nivel lógico, el término o vocablo está en contacto con la realidad significada. Cuando digo: “Juan es hombre”, la única realidad física es la de “Juan”, pero el atributo “hombre” no es una mera palabra, sino que expresa la verdad del sujeto. En el plano metafísico (...) el concepto no se refiere solamente al conjunto de los seres, sino que alcanza a una realidad inmanente e intrínseca a cada individuo (...) “Juan” tiene la realidad ontológica de la naturaleza humana, aunque con esto no se alcance el conocimiento de los diferentes individuos, sin embargo, expresa la realidad genérica. (p. 132)

Desde la filosofía árabe, Avicena piensa que “por el entendimiento agente –común para toda la especie humana- se nos infunden las ideas generales, los universales espirituales” (p. 152); a su vez afirma que el entendimiento agente “es el principio metafísico de las formas sustanciales, o sea, el que hace ser a las cosas lo que son” (p. 152). Para Averroes, este “entendimiento agente es inmortal. El alma humana individual debe ser mortal y material como el cuerpo que anima” (p. 153).

El ingreso del pensamiento aristotélico a las universidades, con los frailes dominicos en el siglo XIII, en respuesta a las transformaciones socioeconómicas y políticas:

suscita agudos problemas y enfrentamientos, despierta inquietudes, abre nuevos horizontes y origina distintas posiciones. A la vez, da lugar a una crisis de rejuvenecimiento y crecimiento, caracterizada por la iniciativa, el espíritu crítico y la búsqueda de un hombre nuevo en una nueva sociedad”. (p. 176)

Los conflictos del ingreso del pensamiento aristotélico en la universidad será superado por el trabajo de “Alberto Magno y Tomás de Aquino, quienes elaboran la síntesis entre teología cristiana y filosofía aristotélica” (p. 177). Por su lado, el pensamiento de San Buenaventura, fundado en la tradición agustiniana franciscana, manifiesta que “El hombre es un ser compuesto de cuerpo material y de alma espiritual (...) Dios crea las almas y las ordena a la unión del cuerpo. El alma, entonces, tiene su autonomía y es la que informa al cuerpo” (p. 217). Cree que “la existencia del hombre tienda necesariamente hacia Dios” (p. 217) en lo que tiene que ver con el conocimiento de las verdades auténticas y puras.

La escuela dominicana, en cabeza de sus dos grandes teólogos: Alberto Magno y Tomás de Aquino, produce la síntesis aristotélica en la escolástica y entienden que “El conocimiento racional es (...) una actividad humana completamente autónoma respecto de la fe. Por tanto, la filosofía y la teología son disciplinas diferentes, pero complementarias, ya que la verdad es una sola” (p. 233). Para Tomás de Aquino:

El conocimiento humano no posee ninguna idea innata, sino que todas las adquiere por los sentidos, la imaginación, el intelecto agente y el pasivo, a partir de la realidad objetiva (...) explicar el conocer implica establecer las relaciones entre el sujeto y los sentidos”. (p. 240)

De este modo, saber sobre el hombre es reconocer que “el hombre es un microcosmos, ya que es la síntesis y recapitulación de toda la naturaleza” (pp. 244-245), así:

El hombre está situado en el vértice de lo material y de lo espiritual. Por tanto, el hombre corona y da sentido a todos los demás seres de la naturaleza, porque es el “grado más perfecto de vida”, y “el fin de todo el proceso generador universal” (S.C.G. 1,3, c. 22). El hombre, entonces, tiene un fin intrínseco a sí mismo, más allá del universo. En virtud de la razón, que le permite conocer, y de la voluntad, que le permite ser libre, el hombre se asemeja a Dios. Es más, el hombre está dotado de lenguaje, que le permite comunicarse, y mediante las manos puede proveerse de cuanto necesita, según modalidades infinitas (S. Th. 1, 91, 3,2). (p. 245)

La multiplicidad de enfoques que presenta la filosofía medieval y renacentista se muestra en la multiplicidad de autores y escuelas que recorren esta época histórica y que intenta recoger el texto-guía producido por Beltrán, F., y Sanz, J. J. (1978/1997). Le complementan textos de Historia de la Filosofía como: Copleston, Etienne Gilson, Guillermo Fraile y Jacques Chevalier (cfr., folios 793-799), además, fragmentos de las obras de los autores más representativos de esta etapa: Justino, Agustín, Boecio, Anselmo, Buenaventura, Tomás de Aquino, Escoto, Suárez, Vitoria, Moro, Maquiavelo y Bacón (folio 801). Sin embargo, a pesar de las diferencias y enfoques, todos coinciden en un objetivo común: posicionar una nueva *forma hombre* que tiene el sello del ser cristiano. Este objetivo se logra no sin tropiezos, pues se debate este nuevo filosofar con la tradición griega de la que no le será fácil desprenderse.

De todos modos, para Beltrán y Sanz (1997), “El “Otro” en la visión cristiana, es trasunto de Dios que se revela en el marginado y en el interior de la conciencia del

hombre que se despoja de sus propias alienaciones para ponerse “cara-a-cara” frente al Otro” (p. 16); en este sentido “se trata de construir solidariamente un proyecto humano de Justicia que progresivamente se irá dando como fermento revolucionario en la realidad socio-política” (p. 16). Este modo cristiano de proceder el hombre en la historia permite “descubrirse mutuamente como personas iguales” (p. 16). Ha cambiado de modo muy significativo la situación concreta del filosofar en esta etapa, pues ha emergido el cristianismo como un verdadero suceso, como acontecimiento. Bajo esta perspectiva dice Julián Marías (1963):

Mientras la mayor dificultad de la metafísica griega era dar razón ontológica del movimiento, en el Cristianismo se trata, ante todo, de interpretar la realidad que encontramos ante nosotros como un ens creatum; y esto obliga, a su vez, a preguntarse por otro modo de ser (...) intensifica enormemente la conciencia de historicidad del hombre. (Beltrán y Sanz, 1997, p. 20)

A este nivel el cristianismo está ligado a la conciencia histórica, referido a la temporalidad, limitado en el tiempo y tendiente a un final; la Historia empieza con la “creación del mundo –más concretamente, del hombre-, [continúa con la] redención [y culmina con el] juicio final” (Julián Marías en Beltrán y Sanz, 1997: 20). En la perspectiva de Abelardo, cita Delhaye (1961), “Corresponde a la razón encontrar la verdad mediante una reflexión personal y el juego de las distinciones” (Beltrán y Sanz, 1997: 33) atendiendo a las características por las que discurre sobre el *sic et non*; con lo cual inaugura una forma de teología y exposiciones sistemáticas que evidencian la movilidad del pensar y acontecer sujeto a las condiciones sociohistóricas.

La ruptura que se empieza a dar entre el filosofar medieval y el renacentista logra vulnerar la absolutez con la que se venía produciendo y desarrollando el saber fundado en los presupuestos de verdad –revelada- con los que se operaba entonces; se controvierde con la escolástica “resaltando actitudes estéticas, naturalistas e individualistas” (p. 319). Esta reacción hace posible volver a estudiar los textos de los antiguos griegos y romanos con el fin de buscar en ellos argumentos filosóficos que den

soporte a las controversias; el que se los haya usado como discurso recursivo para posicionar y legitimar un cierto *concordismo* en torno de la verdad, da fuerza al escepticismo que acompaña todo el Renacimiento. Aquí ya encontramos fuentes en las que se va a producir una importante corriente renacentista conocida y posicionada como *humanismo* que, a su vez, abre paso “a una concepción antropocéntrica y naturalista” (p. 319); ésta va a ser catapulta para la emergencia y posicionamiento del hombre *individuo* sobre el que se va a parapetar el filosofar posterior, base del quehacer “político, económico y cultural” (p. 319) que se consolidará en la llamada modernidad.

El humanismo va a ser principalmente literario y pedagógico, resaltando diversas tendencias, desde la relectura de la tradición filosófica grecorromana. Incluso la escolástica es usada para tratar y analizar problemas como:

la Conquista de América, los derechos y relaciones entre los pueblos y los de éstos con sus soberanos, etc. Para tratar éstos y otros problemas de filosofía política y de Derecho Internacional utilizaron, en muchos casos, ciertos principios éticos sugeridos por las grandes figuras de la Filosofía Medieval, en especial por Santo Tomás, con lo cual demostró el TOMISMO su capacidad de iluminar y sugerir posturas audaces frente a situaciones políticas difíciles y cruciales. (p. 321)

A este respecto Francisco de Vitoria piensa al hombre en términos de dignidad de la persona humana: “La misma naturaleza del hombre determina sus derechos naturales innatos: el derecho a la vida y a todo cuanto necesite para mantenerla, conservarla y defenderla” (p. 321). Siguiendo a Tomás de Aquino, entiende Vitoria que “El hombre en cuanto persona, en cuanto a sus cosas y bienes, es más de la república que de sí mismo” (p. 322). En este sentido se entiende al hombre como persona, sujeto de derechos “en cuanto se proyecta libremente en el servicio a la república, en cuanto sirve al bien común, al otro...” (p. 322).

En la perspectiva anterior:

Suárez enseña que si bien es cierto que Dios es el origen remoto de toda autoridad, no la confiere directamente a los gobernantes, sino que hace depositario de ella al pueblo que, a su vez, puede delegarla en los gobernantes, manteniendo siempre el pueblo el derecho a exigir y controlar el uso del poder en beneficio del Bien Común. (p. 323)

Así, en el **Renacimiento** surgen nuevas concepciones de la naturaleza en contra de las defendidas por el Medievo, pues se empieza por entender el mundo como infinito y sin límites, eliminando la concepción de centro y torpedeando la idea de la tierra como su lugar: “El mundo es dispersión, multiplicidad diferenciada; Dios es unidad absoluta” (p. 324), en los planteamientos de Nicolás de Cusa.

Por este camino emerge una nueva filosofía política, para la que el hombre y la comunidad dejan de ser sagrados y se “agudizarán el individualismo, los absolutismos de Estado y la voracidad del mercantilismo, digno antecesor del capitalismo: la alteridad es relegada con la Modernidad” (p. 325). Aquí entra Maquiavelo con su absolutismo de Estado: “el fin al que todo debe subordinarse, incluso el orden moral. Todos los medios son lícitos cuando se trata de conseguir los fines políticos” (pp. 325-326).

Para Hugo Grocio “la naturaleza del hombre implica esencialmente la sociabilidad, que es el punto de partida de todo derecho positivo humano, siendo su fin, perfeccionar la justa convivencia social” (p. 326). En esta dinámica Tomás Moro, en su utopía, “describe un Estado ideal y ejemplar, en el que la tolerancia religiosa y el comunismo de bienes son el fundamento de la felicidad social” (p. 326). Poco a poco el mundo se vuelve más fenoménico, objeto de observación y experimentación expresada en fórmulas matemáticas, abriendo paso a lo que se conocerá como la gran revolución científica, en la que “La ciencia está orientada al dominio de la naturaleza –entorno- por el hombre” (p. 328). Bajo esta acepción es posible entender el *carácter circunstancial* que implica el conocimiento científico, desde el cual es posible *reconocer su positividad*, pues, modificadas las circunstancias o condiciones, muy seguramente cambia el fenómeno y con él la realidad que conforma.

Este modo de conocer la realidad, posibilitada por una nueva relación de dominio y utilidad en la que el hombre *libremente decide* sobre la función y uso del saber, propiciará nuevas maneras de filosofar que harán que emerja el hombre mismo como problema, parte integrante de la realidad que se intenta dominar y usar, lo cual favorece la problematización de las formas, condiciones y posibilidades del conocer, para superar el riesgo de objetivización-cosificación a que queda expuesto el hombre como sujeto agente del mismo.

Esta tesis central de la problemática sustenta el saber sobre el hombre en los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás, como se ha presentado en los objetivos educativos de la institución.

Por su parte, el programa de *Filosofía Moderna y Contemporánea* tiene el propósito de “Caracterizar críticamente las diferentes corrientes de la filosofía moderna y sus representantes [y] Valorar y enjuiciar el aporte de estas corrientes al quehacer filosófico en la actualidad y en América Latina” (folio 803). En este programa se explicitan las rupturas de pensamiento que se venían gestando en el Medievo y Renacimiento; su intento es *dar* respuesta a los supuestos del escepticismo renacentista en torno del conocimiento para, desde ahí, propiciar la reflexión de orden epistemológica que va a ser el sustento temático y problemático del trabajo científico de la modernidad.

La modernidad se enfrenta al *cómo* del conocimiento, esto es, al cómo se constituyen los objetos de conocimiento, qué los hace posible, cuáles son sus fuentes y límites -si los hay-, cuáles sus condicionamientos. En este nivel, los problemas filosóficos del conocer y su discusión se produce, principalmente, entre las corrientes racionalista y empirista; ambas llegarán a ser sustantivas en la *afirmación del sujeto cognoscente*; sus usos fueron útiles para la definición y organización de las sociedades modernas, desde donde se producen prácticas que históricamente se van renovando, es decir, se modifican los regímenes de verdad sobre las que se sustentan, hasta llegar a *encubrir, ocultar o velar* las evidencias de dominación y sujeción del individuo que

conforman las sociedades contemporáneas. Esta parece ser una de las *sospechas* en las que se funda la certidumbre de su incidencia en la estructuración del pensamiento latinoamericano y es una más de las razones importantes que se esgrimen para ser estudiados por los futuros maestros que se forman como profesionales en la Universidad Santo Tomás.

La USTA desarrolla la temática fundamental del programa a través del texto-guía producido por Hernando Barragán Linares (1995). Encuentra que la modernidad se centra “en el estudio de la problemática del hombre (...) afectada por un predominio de la razón, de donde se ha de desprender el marcado acento subjetivista” (pp. 15-16); su desarrollo

muestra cómo el sujeto se va constituyendo en fundamento del pensar hasta ir eliminando paulatinamente la función del objeto y llegar a un idealismo absoluto, donde el objeto desaparece a cambio de la autonomía total de la conciencia que se vuelve fuente de todo. (p. 16)

Abre con el pensamiento filosófico racionalista de Renato Descartes, para quien “El hombre es una sustancia pensante. (...) en cuanto que nos intuimos como seres pensantes, podemos deducir de la claridad y evidencia de ese pensamiento nuestra propia existencia” (p. 29); para Descartes “el hombre está compuesto de dos grandes principios: la *res cogitans*, (cosa pensante), de naturaleza espiritual, la *res extensa* (cosa extensa), de naturaleza material” (p. 29), cuya unión sólo puede ser accidental y no sustancial. Así, al ser completamente diferentes espíritu y materia, surgen serios problemas para dar cuenta de sus posibles relaciones.

La forma hombre, yo-pensante, que hace su aparición en Descartes está acompañada por el desarrollo del pensamiento racionalista de filósofos como Malebranche, quien sostiene que “Si la fe juega un papel tan importante en la orientación del hombre, éste por medio de su inteligencia ha de llegar necesariamente a la conquista de la verdad, de la sabiduría, que es el verdadero camino de todo ser

pensante” (pp. 38-39), dado que “el hombre no puede conocer las cosas como se manifiestan, sino que el único medio de llegar a conocerlas es a través de las ideas” (p. 39), pues “los sentidos (...) sólo sirven como directrices de la acción del hombre para la conservación de la vida o para realizar cualquier actividad práctica, pero jamás para conocer la verdad y su fundamento” (p. 39). La perspectiva de Malebranche niega en el hombre “la posibilidad de cualquier causalidad recíproca entre el alma y el cuerpo [lo que] supone la necesidad de que acuda a Dios como causa de todos los fenómenos que se pueden dar. Así sólo habría una verdadera causa: Dios” (p. 39). Como “Dios no comunica a ningún ser la capacidad de ejercer causalidad en otros seres (...) la libertad del hombre queda totalmente negada, y con ella la posibilidad de la vida moral y de la responsabilidad de los actos humanos” (p. 39).

A su modo Spinoza, desde su concepción sobre Dios como la única sustancia, entiende al “hombre (sustancia pensante) como modalidad de la sustancia divina” (p. 48); en tal sentido, “La libertad no ejerce ninguna función en el hombre; él está determinado en sus causas, pero generalmente no lo advierte y por tal motivo cree que obra libremente” (p. 48), con lo que se pierde “la distinción entre sujeto cognoscente y la realidad como algo trascendente y objetivo” (p. 50).

Leibniz, por su parte, llega a postular la teoría de la “armonía preestablecida” con lo que se entiende al hombre como realidad programada donde no cabe “hablar de acciones humanas” (p. 74).

Kant, en su idealismo trascendental, formula la revolución copernicana indicando que “el conocimiento siempre se ha tratado de explicar en base al hecho de que es el sujeto el que gira en torno del objeto” (pp. 93-94). Sin embargo, lo que se trata de mostrar es que “es el objeto el que gira en torno de las estructuras apriorísticas de que viene dotado el sujeto; y sólo en ellas se garantiza la objetividad” (p. 94).

Este pensador del siglo XVIII se reconoce en la historia del pensamiento filosófico, como el más grande revolucionario del proceder filosófico-científico de la época, pues

no sólo replantea las preguntas con las que se abordan los problemas del conocimiento sino que, además, es un redimensionador y creador de conceptos, al punto que ello marca las diferencias con respecto al proceder de la filosofía y/o la ciencia precedente.

Kant produce el sistema criticista con base en el cual va a urdir su tarea creativa: hacer emerger la *forma sujeto*, que, como *sujeto trascendental*, se afirma en las categorías de la razón. La *ideación del sujeto* le permite superar los límites de la materia y *pensar otra corporeidad*; espacio y tiempo son concebidos como condicionales del ser particular e individual, pero estos condicionales son *rebasados en el sujeto*, al momento de trascender *para* constituirse o erigirse en principio universal. Su sistema va a *permear* el desarrollo del saber filosófico y científico a lo largo de la modernidad; va a ser la fuente inspiradora de la pragmática posterior, esto es, de la creación de *dispositivos* para producir, distribuir y aplicar el conocimiento científico bajo la *certera* presunción del dominio de la realidad fáctica con el fin de hacer que se transforme y constituya otra, siempre en función y al servicio del sujeto; de este modo *se procura la perfectibilidad* que se enseña y distribuye a través de los sistemas educativos, por los que se busca *formar al hombre como sujeto de derecho y sujeto de deber* tendiente a que prevalezca el *bien* general sobre el particular. Su sistema parece influenciar significativamente nuestra educación, aunque el ejercicio del deber, por el que se privilegia el beneficio general, todavía no encuentra en la práctica su camino.

En el pensar de algunos intelectuales de nuestro tiempo, Kant es un pensador aún insuperable, al punto que, en la mayoría de los casos, se le nombra de modos diferentes pero en el fondo se continúa con los mismos problemas de su época; lo que aparece como *nuevo* sería en el orden de los *dispositivos* que se crean para poder asirlos y conducirlos a “mejores aguas”. Parece ser que a Kant, como pensara Gilles Deleuze, todavía no se le acaban los problemas, de ahí que aún sea difícil el que venga otro filósofo a reemplazarlo, todavía no cede el turno y con ello, habría que decir que, todavía no se acaba el trabajo ni el quehacer de la filosofía. En este sentido vale acercarse a los planteamientos de Kant, teniendo en cuenta que para ello se hace necesario no entender los presupuestos en el sentido de la tradición, sino siempre

sospechando que lo que se enuncia puede tener un sentido distinto del que usualmente se le otorga<sup>111</sup>.

De esta manera es posible adentrarse en lo que Kant va a entender cómo *saber sobre el hombre*, los modos como se lo nombra, para poder descubrir la forma hombre que desde él es posible afirmar en la modernidad y de qué manera circula en los programas de formación de maestros que se sirven en la Universidad Santo Tomás, durante la segunda mitad del siglo XX en Colombia.

El texto-guía muestra lo siguiente: Kant “no está interesado en hacer un estudio de los objetos del conocimiento, sino más bien de los elementos que están implicados en el sujeto que conoce” (p. 97), es decir, las condiciones que se encuentran en el sujeto y que “no están dadas en los datos empíricos” (p. 97). En este nivel afirma que:

La forma es el aporte que hace el sujeto para que se pueda dar el conocimiento. La forma es una estructura o un molde de la sensibilidad, cuya función principal es recibir el conjunto de sensaciones (la materia) para ordenarlas, unificarlas, darles una forma. Las formas son puras porque se las puede estudiar independientemente de los datos empíricos, aunque de hecho están dadas para hacer posible la experiencia.

Cuando la materia del conocimiento (sensaciones o intuiciones sensibles) ha sido recibida en la forma pura a priori de la sensibilidad, obtenemos como resultado el fenómeno. Fenómeno es el conocimiento de lo que aparece, lo cual significa que conocemos las cosas no como son en sí (noúmeno) sino como aparecen (fenómeno). El fenómeno es, pues, la integración o la síntesis de los datos sensibles (materia) en las formas a priori suministradas por el sujeto. (pp. 97-98)

Este principio estético debe completarse con el analítico, pues sólo así ha de ser pensado por el entendimiento y establecer sus relaciones; esta actividad “coge los fenómenos y los enlaza en conceptos puros” (p. 99). De este modo se hace claro que “El

---

<sup>111</sup> Para esta discusión y aclaraciones, es importante el documento de Deleuze, (Marzo y Abril de 1978). [www.philosophia.cl/](http://www.philosophia.cl/).

entendimiento no puede percibir y los sentidos no pueden pensar cosa alguna. Solamente cuando se unen resulta el conocimiento” (p. 99).

Para Kant es importante dejar claro, dice Barragán, que “el entendimiento no hace más que pensar, relacionar, enlazar fenómenos; sus estructuras están hechas para hacer posible la experiencia” (p. 108) para llegar a entender que “la verdad y el error se dan solamente en el juicio, en la relación del objeto con el entendimiento” (p. 108) y no radican en los sentidos. Este proceso encuentra su unificación en las ideas de la razón: “Las ideas vienen a realizar la síntesis absoluta de toda posible experiencia” (p. 109). Como síntesis:

en la idea Alma o “yo” se van a unificar todos los fenómenos correspondientes al sujeto; en la idea “Mundo” se unifican todos los fenómenos externos al sujeto; y en la idea Dios se unifican todos los fenómenos correspondientes tanto al sujeto como al mundo. (p. 109)

Si bien la razón se ocupa de lo especulativo, ésta “también se preocupa del uso práctico” (p. 111), esto es, de “las condiciones del comportamiento humano (...), la metafísica de las costumbres (...), la moral como ciencia” (p. 111). El estudio de la voluntad en las leyes que la rigen da cabida a la causalidad libre para llegar a entender que “La razón como fundamento a priori del conocimiento, no sólo permite conocer el mundo físico sino también todo lo referente a la actuación consciente del hombre, la moral, las costumbres, el derecho” (pp. 111-112).

Esta tarea que se fija Kant le lleva a distinguir dos clases de hechos dentro de los que ubica los hechos morales en propiedad de “seres racionales, dotados de voluntad, capaces de obrar con libertad y de acuerdo a la representación de sus propios principios. La necesidad de la causalidad queda excluida en el obrar humano. El hombre se determina autónoma y libremente” (p. 112). Si el hombre es un ser de voluntad éste es, entonces, un ser de motivos que le mueven a actuar y condicionar su acción a la utilidad de la misma, mientras que:

una voluntad buena (...) no se determina por el resultado de la acción ni por el interés, (...) sólo mira al bien por ser bien (...) obra por obligación y no por inclinación (...) lo que se hace por deber alcanza el verdadero valor moral”. (p. 113)

De esta manera se estructura lo que Kant va a llamar el imperativo categórico (compuesto por *la máxima* –de carácter subjetivo- y *la ley* –de carácter objetivo-), lo cual es adecuación de la máxima a la norma: “obra sólo según aquella máxima por la que al mismo tiempo puedas querer que se convierta en ley universal” (p. 116). Con este planteamiento *el hombre es fin en sí mismo* y supera su uso como medio: “obra de modo que en cada caso te valgas de la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de todo otro, como fin, nunca como medio” (p. 116).

La modernidad va a hacer uso del pensamiento kantiano a su manera, pues la integración del racionalismo y el empirismo que Kant produce es disgregada por algunos filósofos posteriores que radicalizan una u otra posición. El idealismo va a tener fuerza en el modo de privilegiar las puras determinaciones de la razón, desvirtuando o dejando de lado los datos empíricos, con base en lo cual “ha de negar (...) toda posición realista, para ver el mundo como una actividad creadora del sujeto pensante” (p. 142). Su punto de apoyo cartesiano está dado por la autoconciencia o “cogito” central en la objetividad:

Al colocar como criterio de certeza la evidencia, la distinción y la claridad de las ideas, le dio a la Filosofía un carácter puramente subjetivista que tiende siempre a eliminar paulatinamente la función del objeto, hasta convertir la autoconciencia en el fundamento de todo lo real. (p. 142)

A su turno Fichte constituye un Yo ontológico que, como conciencia, es sujeto absoluto, “fuente del saber y de lo real” (pp. 142-143). El yo no sólo será pensamiento de la realidad sino realidad misma: “el yo no sólo es finito, sino también infinito” (p. 143). Será finito en cuanto que se le opone la realidad externa e infinito por cuanto es fuente de la realidad que se le opone como un no-yo, con lo que “convierte la actividad

del sujeto en fuente de objetividad, la cual no puede ser limitada por nada externo” (p. 143). En el idealismo de Fichte queda el “sujeto como creador del objeto, tanto en el aspecto formal como en el material” (p. 145).

Por su parte Federico Schelling, encuentra que el hombre es la conciencia, el despertar del espíritu que habita la naturaleza en estado de inconsciencia (cfr., p. 147). En esta concepción “el proceso histórico del hombre está guiado por el espíritu y camina siempre hacia un orden más perfecto, ya sea en el campo de los derechos del hombre o en el de la organización social” (p. 148).

El idealismo racional lo representa Guillermo Federico Hegel, para quien “se pierde la distinción entre el sujeto y el objeto, entre Dios y la naturaleza, para colocar como base de todo la idea absoluta (...) única capaz de explicar y de contener en sí toda la multiplicidad finita” (pp. 150-151). En Hegel “el ser finito en sí mismo no tiene consistencia, no tiene racionalidad. Pero (...) si se parte del hecho de que lo infinito es única y total realidad, podremos desde él comprender y explicar la finitud” (p. 151), de la que aún participa el hombre.

Para Hegel “lo absoluto y real es espíritu, sujeto autoconsciente, realidad capaz de autotransparentarse a sí misma” (p. 152); en este sentido se entiende el que la filosofía deba “convertirse en un saber real” (p. 152) que mediante la dialéctica como proceso “de afirmación, negación, conciliación (...) el espíritu esté en despliegue continuo, y es el motor de todo conocimiento o de todo saber absoluto” (p. 153).

El hombre sería espíritu en progreso en el que la conciencia sensible aparece como el “saber más pobre y más vacío porque no se vive sino de la particularidad, de la multiplicidad engañosa, del ese, del ahí, del ahora, del aquello” (p. 154); la conciencia perceptiva “se da en el momento en que el ese y el resto son superados por “la cosa u objeto”” (p. 155); el entendimiento científico “explica los fenómenos mediante conceptos inobservables, es decir, mediante nociones universales incondicionadas” (p. 155), lo que hace posible la superación del concepto de cosa y por el que se logra “un

modelo de ese mundo percibido” (p. 155), esto es, la ley, que no es fenoménica y sí “una forma de unidad superior que está ya muy lejos de ese conocimiento que nos ofrecía la certeza sensible” (p. 155). En este proceso “la conciencia se hace consciente de sí misma y se capta como el fundamento de todo cuanto ha concebido. Es, por tanto, el paso de la conciencia a la autoconciencia” (p. 156).

Para lograr la autoconciencia el hombre tendrá que pasar por la intersubjetividad o esfera social en la que la autoconciencia como conciencia se hace presente a sí misma; en esta esfera se produce la relación desigual entre conciencias: *Señor-esclavo*, caracterizada “por el miedo, el sometimiento y la guerra, el despotismo de los unos a costa de los otros” (p. 156); este plano de luchas sociales lleva a la *conciencia estoica* que consiste en escapar “hacia una libertad abstracta” (p. 157) como mecanismo de superación abstracta del plano anterior, encerrándose “en un mundo donde sólo se goza de la idea de libertad, de la universalidad de pensamiento; pero que en el fondo, la realidad social y política continúa lo mismo” (p. 157); el hombre estoico vive en una verdad y virtud desprendido de lo material siendo, en realidad, víctima. El escéptico está marcado por la duda, por lo que “sólo queda el sujeto autoconsciente, libre, imperturbado (...) Pero la conciencia escéptica no se logra sino frente a todo aquello que se niega” (p. 157).

Reconocer la conciencia desgarrada del escéptico lleva a la *conciencia infeliz*:

El hombre tiene ansia de lo infinito, de la divinidad; pero se da una barrera entre ambos. Esto hace que el hombre se desgarre internamente, viva de un anhelo inalcanzado que muchas veces lo lleva a negar su propia condición material. Desde la divinidad se intenta la reconciliación con el hombre; pero subsiste una distancia enorme entre la finitud y la infinitud (...) El hombre se reconoce como finitud, como contingencia, y se abre al ideal de una conciencia infinita que es Dios; pero ese Dios aparece lejano y existe fuera de las dimensiones espacio-temporales. Eso es lo que hace de la conciencia del hombre algo alienado, algo infeliz. (p. 157)

Esta *solución* se da en la medida que Dios deja de ser el “absolutamente trascendente para convertirse en el Dios cristiano que deviene él mismo hombre. (...) A través del Dios encarnado la conciencia humana conseguirá el contacto verdadero y efectivo con el inmutable” (pp. 158-159). Este camino muestra que “el individuo se va haciendo consciente en la medida en que se opone a otras realidades distintas a él mismo” (p. 159). *La conciencia como razón* es el retorno a lo universal: “el plano de la autoconciencia en el que logramos la certeza y la verdad” (p. 159). A este nivel la razón “es capaz de entender que todo lo real no es otra cosa que ella misma, es decir, que la racionalidad constituye la realidad” (p. 159).

Al parecer en Hegel, fundamentalmente, el hombre encontrado en sí mismo es “la totalidad autoconsciente, es decir, el *Espíritu*” (p. 160).

La filosofía empirista postula la tesis de que “lo único existente son las cosas corpóreas, que se pueden conocer mediante un proceso puramente sensible” (p. 177). Con base en esta certidumbre, John Locke parte del hecho de que “el entendimiento es lo característico del hombre: de ahí la necesidad de hacer una investigación seria sobre la forma como establecemos nuestros conocimientos y la manera cómo llegamos a estar plenamente seguros de ellos” (p. 185).

Jorge Berkeley en su inmaterialismo va decir que “el ser de las cosas se reduce en último término al hecho de ser percibidas” (p. 193) lo cual sucede por el entendimiento, que es una facultad de “los espíritus creados, es decir, los hombres” (p. 195), de modo tal que “el mundo no es más que un mundo de representación; primero en Dios que lo crea y luego en los hombres que reciben las ideas” (p. 195).

David Hume afirma que “El hombre no acepta más que argumentos de experiencia” (p. 198); la naturaleza del hombre “no es más que sentimiento e instinto, puesto que la misma razón funciona como una especie de tendencia que le permite aceptar o creer” (p. 199). Respecto del hombre sólo podemos decir que: “no somos más que un conjunto de

percepciones o impresiones que se encuentran en perpetuo movimiento” (p. 201). Desde esta concepción el hombre es sólo una realidad fenoménica.

Sentir es la facultad distintiva del hombre, dice De Condillac, y “reconoce la necesidad del lenguaje como elemento de perfección del hombre” (p. 212); a su vez, De La Mettrie, entiende que “el hombre no es más que una máquina que no se puede analizar sino a través de sus órganos corpóreos, regidos por leyes naturales” (p. 213). De igual forma, “el hombre no es más que un ser físico” (p. 213), dice Pablo Thiry, y, por este mismo camino, Helvetius afirma que “El hombre no es más que una máquina que se pone en movimiento por la sensibilidad. No hay más que sensaciones, placer y dolor, utilitarismo, determinismo” (p. 213).

En el orden de la filosofía política, la modernidad presenta al hombre como “el rey (...) imagen de Dios en la tierra” (p. 218); a este nivel se le asigna autoridad, poder, autonomía, dominio, derecho divino: “El rey (...) asume no sólo el gobierno de los hombres sino también el gobierno de lo espiritual” (p. 226).

En la perspectiva de Tomás Moro: “los nobles no son más que zánganos dentro de una sociedad, que viven a expensas del trabajo ajeno” (p. 228), asimismo:

se lamenta de la manera como los trabajadores de la tierra son desplazados, de la forma como en la sociedad aumenta la miseria, la vagancia; todo esto como consecuencia de un régimen distorsionado, donde el Estado se coloca a favor de los intereses de los poderosos. La justicia no se puede concebir sino cuando el fundamento de todo, la propiedad, se convierta en un derecho de todos (...) cuando todo sea disfrutado en común, cuando el hombre entienda que su trabajo está en función de la comunidad y que ésta se encarga de suministrar lo necesario para la subsistencia; que además le ha de permitir al individuo cultivar su espíritu. La intención de esta nueva estructura es la igualdad del hombre mediante la eliminación de las prerrogativas de los privilegiados. (p. 228)

En Bodin, “al soberano no le es permitido legislar en contra de la propia Ley natural” (p. 229). Por su parte Grocio entiende que “por encima de todo derecho particular se debe reconocer el derecho general, basado en la ley natural y en último término en Dios” (p. 232); de este modo justifica su idea de que “El derecho positivo procede de un acuerdo mediante el cual los hombres deciden poner límites a sus derechos naturales. Para ello hacen convenios que deben ser respetados” (p. 232).

En Hobbes, “el hombre aparece como un acumulador de todas las experiencias sensibles, gobernado por las pasiones, las cuales se valen de la razón para la construcción del lenguaje y posteriormente de la ciencia” (p. 233). En este sentido, “La sociedad [es] (...) producto artificial, consecuencia de un pacto entre los hombres, pacto que frena las manifestaciones instintivas del hombre” (p. 233). Con seguridad, para Hobbes, “el estado propio del hombre consiste en ser “un lobo para el mismo hombre”, un destructor, una fuerza instintiva, un impulso irracional, donde sólo mira a la satisfacción egoísta de sus propias pasiones” (p. 233). En esta medida:

El surgimiento de la ley, del orden, de la autoridad, de la sociedad, se opone al estado natural del hombre, y sólo en y dentro de esa organización social pueden aparecer los conceptos de bien y mal, porque en el estado natural no existen. (p. 234)

De ahí que para Hobbes, el Estado es resultado del pacto social: “Por medio del pacto los individuos abandonan su aislamiento y constituyen una sociedad, un cuerpo artificial, un organismo civil (...) [en el que] el poder queda encarnado en la persona del soberano” (p. 235).

Por su lado Locke “tiende a limitar la razón del hombre en todas sus actividades, especialmente en la actividad política y moral”; bajo esta perspectiva:

La razón tiene por objeto las relaciones entre los hombres, procura establecer cierta reciprocidad entre los distintos miembros de la sociedad, lo cual hace suponer que en la base de todo existe cierta igualdad entre los seres humanos. Pero esta igualdad

enseña, a la vez, que nadie puede perjudicar los derechos de las demás personas, trátase de la vida, de la libertad o de la propiedad (...) los ciudadanos no tienen por qué estar sometidos a la voluntad arbitraria de otro hombre. (p. 236).

Spinoza afirma que “todo lo que hace el hombre ha de surgir de cierta predeterminación de la naturaleza, es decir, de acuerdo al gobierno de Dios” (p. 239), de ahí que:

El hombre tiende a conservar su propia estructura, su propio ser, tiende a conservar su existencia como exigencia natural, de manera que el derecho natural no es distinto de las leyes que gobiernan la naturaleza y que lo llevan a obrar de un modo específico; se trata de impulsos donde no puede intervenir la libertad. (p. 239)

En el siglo XVIII, por la ilustración francesa, “Las masas de carácter popular toman conciencia de su situación y empieza a constituirse un sistema que ha de dar al traste con la monarquía” (p. 243). La nueva situación lleva a que emerja un “hombre [que] (...) busca ansioso la felicidad, ya sea en la naturaleza, ya sea en la misma utopía o en la virtud” (p. 243).

Voltaire considera al hombre:

como un ser con tendencias tanto hacia el bien como al mal; su característica es ser imperfecto. Lo propio del hombre es reconocer su realidad y la realidad que lo circunda, y a partir de ella ha de buscar su propia superación. El hombre no puede pensar aisladamente de sus circunstancias. (p. 257)

Para Rousseau “la naturaleza del hombre es buena de hecho (...) le da al hombre lo necesario para que se pueda sentir bueno y feliz” (p. 261). Para él “La guía de todo hombre no es más que su conciencia” (p. 261); en este sentido:

El hombre por naturaleza es bueno, libre, ama el orden y la justicia, puesto que por naturaleza ningún vicio se arraiga en el hombre. Todas las aberraciones, los males, las

actividades nocivas las adquiere el hombre desde fuera, desde el orden social establecido (...) el hombre ha perdido todo lo que lo caracterizaba en su estado de naturaleza. (p. 261)

Frente a la realidad política, “El orden social (...) nace cuando los individuos se sienten incapaces de dominar las fuerzas que se oponen a su propia conservación” (p. 261), lo cual significa que “si se constituye un orden social y político, no podría tener otro origen distinto al de un simple acuerdo entre los ciudadanos, un pacto celebrado entre los hombres” (p. 262). De este modo:

como los hombres no pueden engendrar nuevas fuerzas, sino solamente unir y dirigir las que existen, no tienen otro medio de conservación que el de formar por agregación una suma de fuerzas capaz de sobrepasar la resistencia, de ponerlas en juego con un solo fin y de hacerlas obrar unidas y de conformidad. (p. 262)

Lo objetiva así:

encontrar una forma de asociación que defienda y proteja con la fuerza común de la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual cada uno, uniéndose a todos, no obedezca sino a sí mismo permanezca tan libre como antes. (p. 263)

Es claro para Rousseau que “violado el pacto social, cada cual recobra sus primitivos derechos y recupera su libertad natural” (p. 263), en este sentido “dándose cada individuo a todos no se da a nadie (...) Cada uno pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección de la voluntad general, y cada miembro considerado como parte indivisible del todo” (p. 263), por lo que:

Este acto de asociación convierte al instante la persona particular de cada contratante, en un cuerpo normal y colectivo, compuesto de tantos miembros como votos tiene la asamblea, la cual recibe de este mismo acto su unidad, su yo común, su vida y su voluntad. (pp. 263-264)

También se enuncia:

La persona pública que se constituye así, por la unión de todas las demás, tomaba en otro tiempo el nombre de Ciudad y hoy el de República o Cuerpo Político, el cual es denominado Estado cuando es activo, Potencia en comparación con sus semejantes. Cuanto a los asociados, éstos toman colectivamente el nombre de Pueblo y particularmente el de ciudadanos como partícipes de la autoridad soberana, y súbditos por estar sometidos a las leyes del Estado. (p. 264)

*Va desvaneciéndose* el hombre, se diluye y se fusiona en un cuerpo social en el que se presume integrado. Rousseau “busca la unidad del cuerpo social, donde las voluntades particulares ceden a la voluntad general, es decir, a favor de la comunidad representada por el soberano” (p. 264); se cree que “dentro de este nuevo orden social y político, se garantiza que el individuo permanece libre y que todos los hombres se tratarán como iguales, debido a que en la comunidad nadie es superior a nadie” (p. 264); en este nivel “es el pueblo el que permanece soberano y el que establece las leyes que han de servir al bien de todos” (p. 264).

En el caso del sistema gubernamental, “es el pueblo el soberano y (...) los gobernantes o magistrados sólo son administradores o empleados del pueblo” (p. 265). La desigualdad entre los hombres la atribuye Rousseau al “derecho de propiedad, puesto que los primeros que comenzaron a tomar las cosas con carácter exclusivo, fueron los que dieron origen a una sociedad civil desigual” (p. 266), de ahí que “El hombre, que creía encontrar por medio del pacto social la vía libre a su libertad, lo único que encontró fue el sometimiento y, por tanto, la esclavitud” (p. 267).

La ilustración alemana fundamenta todo en el poder de la razón, por esto Kant va a convencerse de que “si no hay autonomía, no puede existir tampoco dignidad alguna en el hombre (...) La vida social del hombre debe regirse por las normas del derecho, pero siempre con dependencia del orden moral, que es universal y necesario” (p. 291); de esta

manera “El orden jurídico (...) ha de fundarse en el cumplimiento de las leyes que hacen posible la convivencia del hombre” (p. 291); es necesario:

que los individuos dentro de la sociedad puedan convivir y no entren en conflictos las voluntades individuales, sino, más bien, que la libertad del uno sea conforme a la libertad de los otros y puedan así todos vivir bajo una misma ley. (p. 291)

Así, “El cumplimiento de las normas jurídicas no se puede dejar al libre arbitrio de los ciudadanos” (p. 291), en razón de lo cual “El derecho privado (...) obliga a los individuos a abandonar su propio estado de naturaleza para convivir con los demás (...), en la sociedad civil los individuos ceden sus derechos para recobrarlos de nuevo en la convivencia armónica” (p. 292). Para Kant es importante reconocer que “el derecho mira la convivencia externa de los individuos, impone deberes externos y está dotado del elemento coercitivo” (p. 293).

Fichte postula: “una ética del deber sólo puede provenir de la convivencia con otras naturalezas inteligentes en las que el yo debe respetar y reconocer la libertad como una ley y como una norma de toda actividad” (p. 294) así, “el derecho (...) sólo hace referencia a las personas” (p. 294). Si “el yo finito toma conciencia de sí y conciencia de los otros yos, sólo en esa medida, se puede reconocer como racional y libre, determinado en el espacio y en el tiempo” (p. 294), este reconocimiento “constituye la comunidad de seres libres, donde se adquiere la autoconciencia [por oposición] (...) los unos con los otros” (p. 294), de tal modo que, “cada individuo está llamado a realizar su libertad a través de esa comunidad ética” (p. 294). Quiere decir que “La libertad no se realiza en el plano individual, sino en correlación con los otros yos, como miembro de una comunidad de espíritus” (p. 294), con lo cual “El fin individual es la libertad de la humanidad, de manera que lo que es esfera de la moralidad se convierta en esfera social” (p. 294). Finalmente, “El Estado viene a ser, como lo pensaba Rousseau, la representación de la voluntad general” (p. 294).

Para Hegel “el derecho se manifiesta en la medida en que se realice la libertad. Cuando aparece la libertad, el espíritu ha salido de su propia subjetividad para expresarse en instituciones objetivas como creaciones de actividad racional libre” (p. 295); así lo manifiesta en *La Filosofía del Derecho*: “el derecho, como actividad libre del sujeto, señala los deberes y las costumbres, lo moral y lo jurídico” (p. 295). Por el derecho “la voluntad finita del individuo se resuelve en una voluntad infinita y universal que se tenga por objeto a sí misma” (p. 295).

En el planteamiento hegeliano “la capacidad jurídica (...) hace referencia (...) a la esfera de los derechos personales (...)” (p. 295), de aquí que “La moralidad es la esfera de la voluntad subjetiva manifiesta en la acción (...) [y] La eticidad se define como la identidad del bien y la voluntad subjetiva, o campo de la moralidad social” (p. 296). Su función es favorecer los medios en los que “el individuo se realiza dentro de la comunidad, y su fin consiste en redimir al individuo de sus impulsos naturales” (p. 296).

El hombre en Hegel es “espíritu objetivo (...) conciencia de sí” (p. 296), que se universaliza en el Estado.

La recepción que de todos estos autores modernos se ha dado en latinoamérica se corresponde con las formas como ellos hacen su aparición, tienen presencia y se asimilan en la realidad del hombre y la sociedad latinoamericana, en el acontecer de su historia. Es de todos conocida la intención de lograr un pensamiento propio partiendo de “sus valores, su historia, sus instituciones, su terruño, como elementos que han moldeado su espíritu” (p. 303), en un intento de rescate de su identidad perdida, interrumpida o, por qué no, nunca producida: “nuestro ser latinoamericano (...) es la confluencia de lo europeo, de lo indio, de lo africano, de lo asiático (...), lo que viene a estructurar nuestro ser, nuestra personalidad” (p. 304).

Fundados en un filosofar de la escolástica tardía europea, “la primera filosofía hispanoamericana es (...) un pensamiento conservador antimoderno” (p. 305) en el que los valores que poseía el indio fueron “suplantados por la dominación político-cultural

de los conquistadores” (p. 306). Bajo esta concepción filosófica, la educación superior en Colombia se afina en una filosofía tradicional; ya sean la Universidad Tomista y el Rosario en la filosofía de Santo Tomás, la Javeriana en la de Suarez o la San Buenaventura en las tesis de Scoto, “planteaban los mismos problemas y daban las mismas soluciones, se utilizaba el mismo método y se caía dentro de las mismas categorías universales” (p. 306).

Los movimientos, por ejemplo en Colombia, son diversos; la recensión de pensadores europeos es múltiple según sean los intereses y finalidades que se persiguen en torno a los procesos emancipatorios de orden político-partidista, así, “La ideología, el tradicionalismo francés, el eclecticismo, el utilitarismo, la escuela escocesa y el socialismo romántico de Saint Simon, ofrecen armas ideológicas a la generación que pretende realizar la nueva emancipación hispanoamericana” (p. 310). De igual manera, para el Romanticismo social “el pueblo no existe como un sujeto ideal; pero sí existe como una realidad difícil y compleja” (p. 310).

El positivismo con “sus ideas sociales y políticas, su entusiasmo por el industrialismo, su apología del individuo frente a la colectividad y sus ideas favorables a la propiedad privada, satisfacían ampliamente a quienes habían admirado el positivismo de Augusto Comte” (pp. 311-312). En el entender de Barragán:

las guerras mundiales, que hacen tomar conciencia al hombre de su limitación temporal y espacial, y por otra parte la crisis de valores y la frustración en que queda sumido, lo obligan a reflexionar sobre otros aspectos que tendrán que ver con el sentido de su historia y su realización. (p. 312)

Con ello “los latinoamericanos (...) descubren que la filosofía debe ocuparse de las realidades concretas de los pueblos” (p. 312). Su tendencia historicista lleva a generar una “reflexión sobre la propia cultura y sobre el hombre” (p. 312), lo que abre la posibilidad de hablar de una filosofía latinoamericana influenciada por el existencialismo que considera “al hombre situado, determinado, en sus acciones y

creaciones” (p. 313), desde donde se ve y piensa a Norteamérica como “la encarnación del espíritu de la modernidad, la encarnación del espíritu liberal que quisieran realizar en hispanoamérica” (p. 313).

El estudio y desarrollo del pensamiento que recoge el programa de filosofía moderna y la forma hombre que en este pensamiento se descubre, son un punto alto en el proceso de formación de maestros; su abordaje deja ver y muestra con mayor claridad la diversidad del pensar, los condicionamientos que tiene la acción, la pluralidad cultural, los múltiples modos de acceder a la verdad que obligan a pensar sus diversos regímenes, la importancia del tiempo en los procesos de evolución y desarrollo, el espacio como condicional existencial del hombre, el carácter estructural de la realidad y sus límites.

Todo esto nombrado, y más, lleva a que, desde la perspectiva del pensamiento moderno, se produzcan grandes discursos sobre la tolerancia, la afirmación de lo heterogéneo, lo identitario como lo diverso, lo particular, lo propio, etc., que conduce a la creación y producción de múltiples tratados sobre el gobierno de las sociedades, los estados o las naciones, y, por tanto, sobre la Ley, abordados especialmente por la sociología y el derecho.

Bajo estos resultados, el programa de formación de maestros trabaja el tema de la filosofía en el orden político; la USTA encuentra que es en *la política* donde circulan y se operativizan de modo patente los discursos, es allí donde las prácticas se hacen más visibles, donde las relaciones se concretan y se fijan las condiciones de la convivencia entre los individuos. Todo esto es evidencia del surgimiento de prácticas y la producción de discursos importantes en torno del ciudadano y la ciudadanía, los deberes y derechos, la libertad, la igualdad, la equidad, la justicia, etc., que poco a poco conducen a los discursos sobre la defensa, en nombre del sistema político imperante, desde donde se van a justificar prácticas de guerra y prácticas de paz también en nombre del equilibrio de la sociedad mundial.

Muchos son aquí los ideólogos creadores de sistemas de pensamiento que abogan por modelos liberales o por modelos conservaduristas (cfr. Folio 806), todos ellos con sus derivaciones o subdivisiones en su aplicación; en este sentido es que se estudian a Maquiavelo, Lutero, Moro, Bodin, Grocio, Hobbes, Locke, Spinoza, Leibniz, de Secondet, Montesquieu, Voltaire, Diderot, D'alembret, Rousseau, Kant, Fichte y Hegel.

Como se puede ver, la variedad es significativa dependiendo de los problemas y las problematizaciones que ello genera; por esto, el texto guía que produjo Hernando Barragán, tomado aquí como la fuente referencial de la recepción de la filosofía moderna en los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás, es propiamente una introducción que abre la posibilidad intelectual del futuro maestro para entender la complejidad de los temas y decidirse a acompañar el proceso formativo a través de los textos y obras de los autores referenciados como los más significativos (folios 809-811). Se acompaña el curso con algunas historias de la filosofía como las de Abbnano, Chevalier, Hirschberger, Klimke y, especialmente, Julián Marías (folios 807-808).

Este abordaje hace que el programa espere que los estudiantes:

manejen el lenguaje y la literatura filosófica de estos autores (...) cuestionar críticamente los aportes de estos pensadores a la luz de la situación histórica de nuestro mundo latinoamericano (...) [para que] confronten las circunstancias históricas en que se mueven estos pensadores con las categorías filosóficas que estructuran sus pensamientos. (Folio 809)

Al parecer la perspectiva crítica en la que se fundan y de la que parten los programas de formación profesional de maestros en la Universidad Santo Tomás, evidencia el carácter estructural del hombre, la certidumbre de su ser condicionado, dependiente no sólo de sí sino, además, de su entorno, de su historia constituyente, de su ser sometido, alienado, enajenado, explotado, siempre *el mismo* e inhabilitado para *no ser lo mismo*.

El hombre colombiano se puede afirmar como un ser constituido desde fuera, carente de un *de suyo* para *ser y dar de sí*; de ahí que la sustantividad del hombre en los programas de formación de maestros, en la etapa de análisis adoptada, es constituida porque le viene de fuera y no *de sí mismo*; pareciera que se lo conforma desde externalidades que si bien no le son ajenas, le son impuestas por intervención, para lo cual ha servido en modo muy significativo la educación.

A esta perspectiva crítica de estudio coadyuva el programa de formación en *Filosofía Contemporánea*, desde el que se pretende “Guiar al alumno en la génesis y desarrollo de la problemática (...) para que se apropie personalmente del proceso filosófico y lo refiera al proceso de la realidad latinoamericana” (folio 812), para lo cual se trabaja en la perspectiva de conocer la conformación de modelos filosóficos aplicados, en los que se muestran las tendencias e incidencias centrales de la actividad filosófica en el siglo XIX y hasta mediados del XX.

En esta medida se estudian perspectivas del filosofar en el Idealismo, Marxismo, Positivismo, Vitalismo, Nihilismo, Neopositivismo, Fenomenología, Axiología, Existencialismo, Estructuralismo y algunas tendencias latinoamericanas de estos modelos (cfr., folio 813). Dada la multiplicidad de interpretaciones sobre estos modelos o sistemas aplicados, tardó un poco la producción del texto-guía que orienta su desarrollo; Roberto Salazar Ramos lo genera en 1983 (reimpresiones en 1986, 1989, 1993 y 1995); en él se pueden ver circulando y funcionando perspectivas ideológicas que van a acompañar el proceder del filosofar en la contemporaneidad (cfr., folio 814); esta forma de recepción de la filosofía contemporánea es puerta de entrada a las problematizaciones que evidencian el desarrollo del subcomponente filosófico sistemático.

Acopiando el desarrollo histórico de la filosofía y del filosofar, en el texto se asume que “el hombre está obligado a responder constantemente a los problemas que enfrenta con sus propias respuestas, pero sin desconocer la de otros” (Salazar, 1983: 13-14); baste saber que “lo universal es una abstracción, y que ella pasa por la particularidad de

las respuestas concretas y situadas a los problemas concretos” (p. 14) lo que hace ineludible “asumir la propia historia como problema al que hay que responder (...) como actitud de vigilia y vigilancia permanente para identificar problemas carnales y enfrentarlos buscándoles salidas” (p. 14); en ese sentido se afirma que: “hemos comprendido que la filosofía y la actitud filosófica son un patrimonio de todos, y que sus prácticas no exigen literalmente cartas de ciudadanía expedidas por los guardianes de la sabiduría y los imperios ilustrados” (p. 15).

Con esto se va contestando al neocolonialismo de que se ha sido presos y se afirma que: “A los latinoamericanos no nos es indiferente el verbo y el logos filosófico” (p. 15), pues se empieza a comprender “qué verbo se nos ha enseñado para que conjugemos” (p. 15). En este sentido Salazar encuentra valiosa la decisión institucional –USTA- de “profanación y desacralización de la filosofía encasillada y encerrada en los claustros incontaminados de las torres de marfil” (p. 15).

Este filosofar contemporáneo se propone “clarificar, siempre parcialmente, la racionalidad y el sentido de la historia, la concreta, la que es fruto de múltiples acontecimientos, la que encarna las preocupaciones diarias (...) [como] historia (...) signada con el tinte indeleble de la ruptura” (p. 23). El hombre se percibe como un fenómeno que cambia, de ahí:

las rupturas epistémicas, el cambio de óptica en el modo de percibir y ordenar las cosas, de pronunciar el verbo e interpretar “lo a la mano” (...) [por] el agobio, la presión histórica contextual, unos pujos del momento que obligan a una respuesta filosófica. (p. 23)

En este sentido, y con respecto a América Latina, “El lector nunca debe olvidar que su lectura tiene una ubicación espacio-temporal, un pasado y un aquí, lo mismo que un poder-ser como futuro” (p. 24).

La episteme moderna, en discontinuidad con la aristotélico-escolástica, entendió, desde Descartes, que “El ser es ahora el *subjectum*, un sujeto que constituye por la representación un horizonte de objetos” (p. 25); saber de las cosas es reconocer la unilateralidad del yo en el dar razón de las cosas, un yo constituyente de verdad fundado en la duda, como “el camino para asentar al cogito en la única y radical perspectiva desde donde se proyectará todo conocimiento, toda realidad y toda existencia” (p. 25). A este nivel, “la realidad es una mera representación de la reproducción del cogito, dado que la conciencia pone el ser y lo integra a su dominio” (p. 25).

Si el ser como existente tiene su fundamento en el pensar, éste es la fuente de su ontología, “guía para encontrarse” (p. 25). Con Kant se da “el relievamiento de la autonomía del sujeto cognoscente respecto de la realidad, del objeto. El sujeto como reflejo pasivo de la realidad, como receptor del objeto, es reemplazado por el sujeto como centro, a cuyo alrededor giran las cosas” (pp. 25-26), con lo cual se produce el giro copernicano kantiano: “los objetos son los que deben regularse por nuestros conocimientos” (p. 26) para llegar a entender que “sólo conocemos *a priori* en las cosas lo que hemos puesto en ellas” (p. 26). Por esto, el conocimiento sólo se refiere a fenómenos, esto es, “objetos en su apariencia” (p. 26). Desde este momento “Es el sujeto finito quien va a fundamentar y a ordenar su mundo, su morada, va a dominar la naturaleza comprendiéndola racionalmente y sometiéndola a sus exigencias” (p. 26).

Los planteamientos de Kant van a acompañar el desarrollo moderno del conocimiento, tomando diversos matices, como el de Hegel, entendido por algunos como “culmen del sistema idealista y máxima elevación del pensamiento hacia donde ya no es posible seguir avanzando” (p. 27). En él se llega a “la superación del mundo empírico por ser disperso y no permitir la comprensión del logos” (p. 27). De suyo, en Hegel, su sistema:

Es la marcha de lo mismo constituyéndose, buscándose a sí mismo para totalizarse. No es más que la verificación de su absoluta racionalidad, de su autoconciencia histórica, porque es en la historia donde el espíritu se va identificando consigo mismo para ser sí

mismo. La historia humana es el medio efectivo y real por el cual el espíritu se manifiesta, se mediatiza y se encuentra a sí mismo en la autoconciencia. Es el retorno al en-sí para-sí plenamente logrado. (p. 28)

Bajo este pensar hegeliano “El hombre es un pequeño eslabón dentro de la gran maquinaria de determinaciones que definen al espíritu (...) posee en sí el germen de la universalidad, es un momento individual del espíritu absoluto” (p. 28); dentro de todo este engranaje “sabe de sí mismo, es un ser pensante, “pero pensar es saber lo universal” (...) aparece como un para-sí-para-otro insertado totalmente en el movimiento universal del espíritu” (pp. 28-29).

Después de Descartes, Kant y Hegel, se intenta retornar al pensar a partir del objeto, como lo expresa Marx en su metáfora: “si los ingleses convierten a los hombres en sombreros, los alemanes convierten los sombreros en ideas” (p. 29).

Para Feuerbach “la razón sólo tiene existencia en el individuo (...) El ser no aparece ya como el predicado del sujeto, sino al contrario, *el predicado del ser es el sujeto*” (p. 29). En este giro, para Marx, por ejemplo, “Los hombres son los reproductores de sus representaciones, de sus ideas, su ser no es más que el fruto de un proceso de vida” (p. 30); Nietzsche, por su parte, entiende que “El hombre ha sido destruido, yace enfermo, moribundo, encerrado en un mundo que lo objetiva y le da valores para que destruya su propia fidelidad a la vida y la tierra” (p. 30); Schopenhauer enfrenta este riesgo de desaparición con “La huida de la racionalidad [que] sólo es posible conjugarla en la locura estética, forma sublime del individuo de saberse por encima de la totalidad o insertarse en ella” (p. 31). Al parecer la emergencia del sujeto lleva en sí la muerte del hombre. Se problematiza la objetivación del hombre por cuanto conocerlo implica intervenir para arrancarle su naturaleza y hacer de él otro, otra realidad.

Por ejemplo, en la perspectiva hegeliana, todo cuanto es expresión existencial del ser del hombre, como “el arte, la religión, la filosofía, el derecho, depositan sus esencias en la libertad de un espíritu mediatizador, imperial, guerrero y absolutista” (p. 37); esta

es una teoría filosófica que afirma su dependencia: “degenera la libertad del hombre en racionalidad estatal” (p. 37); en el Estado se produce “la síntesis de la voluntad del pueblo por voluntad del Espíritu Absoluto” (p. 37), en una especie de “teología política” (p. 37) que defiende el absolutismo, “la ley del más fuerte” (p. 38), según sus críticos.

Los derechistas, defensores de la religión, apoyan, en la teoría hegeliana, “la inmortalidad del individual en la dialéctica de lo particular-universal-singular, en donde los individuos, por ser mediaciones del espíritu, cargan con su inmortalidad” (p. 38). El centro hegeliano, dentro de su marco doctrinal, hace su interpretación “en torno al problema de Dios y el cristianismo” (p. 38), mientras que la izquierda procura realizar “una reforma radical de los principios del hegelianismo, desde el tratamiento del problema religioso hasta la crítica de la filosofía del Estado y del derecho” (p. 39).

Para la derecha hegeliana, representada en Strauss con su visión utilitarista, “el individuo debe desarrollarse en busca de su propia perfección, orientando sus acciones en armonía con la idea de la especie y la humanidad” (p. 40). En la izquierda, Feuerbach, sostiene que “la razón sólo existe en el individuo, coincidente de lo general y lo particular, del ser y la existencia, y no en un concepto universal y abstracto” (p. 41). De este modo, “La realidad fundamental es la naturaleza, no la conciencia o el pensamiento, de modo que el ser es el sujeto y el pensamiento es el predicado. La naturaleza (...) es el fundamento del hombre” (p. 41).

En Feuerbach “la religión es lo que diferencia al hombre del animal; además, el hombre tiene esencialmente conciencia, conformada por la razón, la voluntad y el corazón, que son las facultades del pensar, el obrar y amar” (p. 41). En este sentido diferencial dice que “el hombre afirma en Dios lo que niega de sí mismo” (p. 42), lo cual se ha *leído* como elevación de la antropología, al modo como “el cristianismo transformaba al hombre en Dios” (p. 42). Bajo esta perspectiva entiende que “el hombre es el único y supremo objeto de la filosofía” (p. 42), cosa que se asume de modo específico en los objetivos que orientan los programas de formación de maestros en la

Universidad Santo Tomás, desde donde se estudia el “sentimiento de dependencia que ata al hombre a la naturaleza [manifiesto] en la necesidad y el deseo” (p. 42).

El radicalismo hegeliano llega a plantear, en Max Stirner, que si bien “el ser supremo ha cambiado y el hombre ha tomado el puesto de Dios (...) ello no basta: el hombre individual sigue escindido, esclavizado” (p. 43), por esto, piensa Stirner, hay que “hacerse egoístas, convertirse en un Yo todopoderoso para eliminar las barreras que atan la libertad y esclavizan al hombre” (p. 44). Esta es una tendencia, compartida sólo en parte, en los objetivos formativos de maestros en la USTA.

Desde el neokantismo, Herbart, por ejemplo, presenta una postura crítica al idealismo fundándose en el concepto kantiano de experiencia, “proyectándose al mundo fenoménico, postulando así mismo la conservación inaccesible del noúmeno” (p. 49). En este sentido, lo que *es* se funda en la experiencia sensible, haciendo que sea fenómeno, esto es, realidad “exterior al yo” (p. 49). Esta perspectiva lleva a entender que el *aparecer es accidental en el ser*, pues en él “no existen eventos ni cambios y cualquier continuidad es exclusiva de la realidad” (p. 50); a este nivel se ubica la discusión sobre la *mismidad* como identidad, es decir, la afirmación de *el mismo, en cuanto ser, y lo mismo, en cuanto fenómeno*. Esta tendencia neokantiana tiene mucha vigencia en los programas de formación de maestros en la USTA, tanto cuanto hace presencia en el pensamiento personalista mounieriano y zubiriano que da actualidad a la filosofía tomista en que se fundan, y es fuente de sus modos de representación.

Este saber de Herbart, apoyado en la filosofía kantiana, procura aplicarlo al campo educativo como “mediación de la formación moral y psicológica” (p. 52) y encuentra que para esto “la pedagogía debe utilizar métodos didácticos, de acuerdo con las esferas del interés de los educandos, desde el descriptivo, el analítico hasta el sintético” (p. 52). Estas formas pedagógicas muestran la posibilidad y capacidad del hombre para aprender, fundado en un proceso de enseñanza, en lo cual son recurrentes las metodologías.

La perspectiva del materialismo naturalista encuentra que el hombre no es más que un “producto de los sentidos” (p. 62), con lo que el pensamiento humano, dice Vogt, “es producto de un complejo de fuerzas orgánicas, de una secreción cerebral” (p. 61). Pareciera ser que todo lo que sucede acontece de modo natural y no responde a una concepción de creación; en este sentido se alejan de toda teleología, pues todo lo que existe *es* por la fuerza inherente a la materia, la una se transforma y la otra se conserva, con lo que se pone definitivamente en cuestión el problema de la finitud. La infinitud, como constante de la fuerza y la materia favorece la aparición y la aniquilación. Bajo este supuesto material “el hombre nace *tábula rasa*, y en la medida en que crece, según el medio ambiente y el contexto educativo, va adquiriendo diversidad de ideas, entre ellas las morales” (p. 63).

Si no hay diferencias, más allá de la cantidad, “el hombre es resultado de las relaciones exteriores, accidentes y disposiciones, sometido a las mismas leyes que los organismos vegetales y animales, de tal manera que no es el ser independiente y libre que dibujan los moralistas” (p. 63) por lo cual llega a afirmar Luis Büchner que: “el hombre del provenir no extrañará a Dios” (p. 63). Esta perspectiva materialista no coincide con la forma hombre que vehicula la propuesta de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás, pues contraviene de manera frontal su interés por formar un hombre cristiano-tomista, fundamento del ser personal que le orienta y en el que se procura hacer conciencia de la realidad del trascendente.

Schopenhauer parte “de la voluntad como esencia fundamental del mundo” (p. 67) y, por esto, “todo lo que puede ser conocido, es decir, el universo entero, no es más que un objeto para un sujeto, percepción del que percibe: en una palabra, representación” (p. 67). El paso por la representación intuitiva, inmediata, en sus formas espacio-tiempo conduce a la representación abstracta o mediata y conceptual, idea por la que “el hombre sustituye los meros impulsos por acciones” (p. 68). Si el mundo como fenómeno es representación “nouménicamente no es más que voluntad” (p. 69) y en su paso de uno a otro “El hombre es la instancia en la cual el mundo se revela en su realidad última y noumenal” (p. 69).

Si la voluntad es la esencia de los fenómenos, su aniquilación se da con la desaparición de un ser; en este sentido, la lucha entre las formas inferiores por apoderarse de la materia evidencia que la voluntad se manifiesta como “voluntad de vivir”; ésta se realiza en el dolor dado que la lucha por la vida “es una constante aspiración, un anhelo sin fin” (p. 70); a este respecto, “La vida del hombre es absurda y miserable (...) La melancolía es la única actitud de respuesta ante ella” (p. 70).

En los supuestos del socialismo utópico se ubica a Saint-Simon para quien:

La sociedad es un organismo cuya evolución fisiológica está regida por leyes, y un instrumento para poder establecer el conocimiento de ese desarrollo orgánico de la sociedad y el hombre, como elemento esencial integrado a ella, es la filosofía de la historia. (p. 76)

De aquí toma Robert Owen su idea de un cierto comunitarismo en el que “el hombre producirá mayor bienestar en menor tiempo, prosperidad, progreso y felicidad, formando un nuevo mundo moral de carácter más racional” (p. 78). A su vez Charles Fourier piensa que “El hombre, coaccionado en sus pasiones por los distintos órdenes de la vida social y cultural, debe buscar la felicidad imitando la ley de la naturaleza, sublimando sus pasiones en el trabajo asociado” (p. 78).

Mientras tanto, Marx, en su materialismo dialéctico aplicado a la historia encuentra que: “no es la conciencia del hombre la que determina su manera de ser, sino que es, por el contrario, la manera de ser social la que determina su conciencia” (p. 88). A este nivel, ya en 1844 Marx entiende al hombre como:

ser de la naturaleza, por cuanto él la contiene y se la apropia, es decir, es la actividad productora del hombre la que le da sentido a la naturaleza. Primeramente porque el hombre es un ser de necesidades que debe satisfacer en la misma naturaleza a través de la actividad mediadora del trabajo. Pero en esta actividad surgen problemas y conflictos, ya que cuando el trabajo es alienado el hombre no satisface plenamente sus

necesidades y él mismo se aliena, pues un ser que tiene su objeto fuera de sí es un ser que no es. Marx postula que la necesidad es una relación con el objeto en la que el hombre está vuelto hacia el objeto, y al alienarse el trabajo, se aliena el objeto, y por tanto, el trabajo deja de ser una expresión humana. (p. 95)

Si “en la historia de la sociedad, los agentes son todos hombres que poseen conciencia y que actúan por intereses, persiguiendo determinados fines, de modo que nada acontece sin una intención consciente, sin un fin propuesto” (p. 98), entonces “el hombre, como animal de necesidades, está relacionado con la naturaleza, a la cual tiene que arrancarle los medios para poder satisfacer sus necesidades vitales” (p. 98); en razón de lo anterior, lo que le distingue del animal es “su actividad productiva, y al producir sus propios medios de vida, el hombre produce indirectamente su propia vida material, es decir, el hombre crea el trabajo y el trabajo crea al hombre” (p. 98).

Distanciándose de la religión en la estructuración de la crítica que la declara altamente alienante para el hombre va a llegar Marx a afirmar que “el hombre es la esencia suprema para el hombre” (p. 101), emancipándolo de toda relación en la que “el hombre sea un ser humillado, abandonado y despreciable” (p. 101). De esta manera “el marxismo afirma la capacidad de la libertad del hombre para modificar las circunstancias que lo envuelven a través de la práctica revolucionaria” (p. 105).

El proceso de alienación del obrero se da primeramente en su producto: “significa no sólo que su trabajo se convierte en objeto, existencia externa, sino que existe fuera de él, independientemente, como algo alienado a él, y que se convierte en poder en sí mismo al enfrentarlo” (p. 107); de este modo, “la vida que ha conferido [el hombre obrero] en el objeto se le opone como algo hostil y ajeno” (p. 107). La enajenación se corresponde con el hecho de que “*el trabajo sea exterior* al obrero, que no pertenezca a su ser esencial, por lo que el obrero solamente se siente fuera del trabajo, y en su trabajo se siente fuera de sí mismo” (p. 107); en este sentido su trabajo no le pertenece, no es suyo sino de otro, de tal modo que “no se pertenece a sí mismo, sino a otro” (p. 107). Este viene a ser un mecanismo en el que “el acto de producción es un acto de

explotación que escinde al hombre consigo mismo y con los demás hombres, deshumanizándolo” (p. 108).

Este modo de acercarse, abordar, estudiar y entender al hombre, esta forma de operar en el sistema social, político, económico, cultural y religioso, se constituyen en los objetivos de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás, pues desde ellos se promueve e insta a la formación de la conciencia crítica y contextualizada en la realidad de América Latina con el fin de producir conocimiento situado que contribuya a la solución de las diversas problemáticas del hombre y la sociedad latinoamericana y colombiana.

Otras reacciones se manifiestan en la primera etapa del siglo XIX, las cuales son a favor de la restauración de la monarquía, proclamada y defendida bajo la presunción de la autoridad delegada de Dios en el soberano. En esta perspectiva los ataques van en contra de los filósofos y teorías modernas, así como de la Revolución, contraviniendo los supuestos de un poder ejercido con base en un contrato social.

Desde el positivismo comteano:

La relación social en el hombre es una irresistible tendencia de su propia naturaleza, que debe explicarse por la supremacía de las facultades afectivas sobre las facultades intelectivas. Existen en él dos tendencias naturales irresistibles: el egoísmo y el altruismo. El primero le procura la búsqueda de su propio interés, mientras que el segundo lo empuja a amar a los demás y procurar su bien. La vida social tiene como fundamento para la moral las tendencias afectivas egoístas sobre el interés social. El desarrollo intelectual, no obstante, hace florecer el altruismo, despertando la benevolencia y el bien. La sociedad se erige sobre estas dos tendencias individuales, pero bajo la sabia coordinación de la vida intelectual. (p. 128)

Al nivel económico, la no coincidencia entre el interés privado y el público, como la había presupuestado Smith, bajo una óptica naturalista, lleva a pensar en la necesidad de

“regirlo por las fuerzas morales, encausándolo hacia el progreso de la sociedad” (p. 131). De este modo, piensa Malthus, la población tiene que ser regulada en su crecimiento, de acuerdo con los recursos para su subsistencia, mediante “control represivo de las guerras, pestes, miseria, vicios, así como por control preventivo, retrasando los matrimonios, la abstención en las relaciones sexuales conyugales, etc.” (p. 132); a su vez, Ricardo propone “las leyes específicas para la producción del estado estacionario, la estructuración de la división internacional del trabajo y los procesos por los cuales se regulan las leyes de la oferta y la demanda” (p. 132), sin embargo asignó a las colonias la producción de materias primas a bajo costo y a los países industrializados la elaboración de las mercancías, presumiendo un beneficio mutuo en su relación librecambista. Esto se reflejará de modo significativo en la asimilación del positivismo en Latinoamérica, donde el desarrollar la ciencia y la industria se le dejó a las metrópolis y los nuevos estados pasaron sólo a ser despensa y consumidores de productos manufacturados fuera.

Unido lo anterior al *principio de utilidad* regido por las tendencias del placer y el dolor, ampliamente desarrollado por Bentham, la moral debe procurar la mayor felicidad al hombre. “La felicidad pública es el objeto de la jurisprudencia, a través de la aplicación de la ley para el logro de la producción de la felicidad. La moral privada, o deontología, es extralegislativa” (p. 134), en este sentido se entiende al hombre, individual y social, como entidad moral cognoscible, regulable y controlable en función de su felicidad.

Conocer al hombre será posible, *también*, por “la mecánica interna de su propio desenvolvimiento y desarrollo” (p. 140) como especie, reconociendo las causas de su evolución: “la ley de las variaciones accidentales” (p. 140) que generan cambios orgánicos influidos por sus condiciones de existencia, lo cual le hace diferencial, y “la ley de la selección natural” (p. 140) en cuya lucha por la existencia se produce su perfeccionamiento y progreso organizacional. Visto así, no cabe ninguna intervención creacionista o externa sobre la realidad del hombre, entendiéndose éste sólo como *un*

*momento* en la evolución, organización y *perfección* de la materia, cuya fuerza determina el progreso.

En América Latina el positivismo tuvo mucha fuerza en los procesos de conformación de sus naciones (siglo XIX), generando grandes discusiones en sus modos de asunción y adaptación que distinguen a los ideólogos bajo las concepciones de orden y progreso; desde ahí es entendible la incidencia que el positivismo va tener en los procesos educativos; esta parte se verá de modo detallado en los programas de filosofía latinoamericana y colombiana.

Entrando en la perspectiva de la filosofía existencialista, Kierkegaard entiende que “el hombre débil que se desconoce a sí mismo, que se ignora, que vive en dependencia del goce, no puede menos que experimentar la desesperación” (p. 169), lo cual es algo propio del esteta. En el estadio ético el hombre ordena “su conducta y actividad con base en el deber (...) El individuo se inserta en la generalidad de lo que todos hacen o deben hacer” (p. 169); sin embargo, el problema es que aquí “la existencia sometida a la generalidad se olvida de su individualidad y de su responsabilidad personal y, por tanto, se masifica, se despersonaliza” (p. 169). Para superar esta despersonalización e ir más allá del deber, “surge el arrepentimiento (...) [el] afirmarse a sí mismo como agente único de su propia actividad y como responsable de sus acciones” (p. 169); por esto, “el hombre ético arrepentido, ha optado por su propia existencia, se ha reconocido a sí mismo” (p. 169). De este modo se da el paso al estadio religioso o de la “paradoja de la fe (...) tensión angustiosa y desesperada” (p. 170).

Nietzsche funda su pensamiento filosófico:

en torno a la crítica de la racionalidad de la sociedad occidental que, habiendo sacrificado la afirmación de la vida y sujetado a rígidos dogmatismos morales, ha convertido al hombre en un enfermo, en un alienado, en un pedazo de “espíritu” anhelante del más allá y huyendo de sí mismo. (p. 179)

De esto responsabiliza a la civilización cristiana que “ha aniquilado lo más íntimo del hombre: su propia vida” (p. 179). En lo dionisiaco el hombre “sigue sus impulsos naturales y salvajes y niega toda moral impositiva” (p. 179) y en lo apolíneo “detiene los instintos salvajes en forma de ensueños poéticos” (p. 179) para, en su combinación, armar todo su argumento existencial de afirmación de la vida como valor fundamental en oposición a la moral como negadora de la misma y fuente de su enfermedad.

En este sentido para Nietzsche se ha producido un trastoque de valores y ha triunfado la moral de los esclavos, del pueblo, negadora de la vida misma, y se la ha declarado “buena” y, por ella, emerge el idealismo ético que “obliga al hombre a dejar de ser él mismo, a negar sus instintos, y su misión se dirige a perjudicar la vida en su totalidad” (p. 183). A este nivel, Nietzsche entiende que en cuanto fidelidad a la vida “el hombre se convierte en creador de valores”.

Este hombre esclavo y sumiso, este hombre apocado que ha vencido a la moral de los señores, este hombre “que es una cuerda tendida entre el mono y el superhombre, un puente y no un fin, debe desaparecer, el rebaño debe superarse” (p. 185). Su desprecio por este hombre es el advenimiento del superhombre:

Aquel que supera la moral antivida desprendiéndose conscientemente de los ideales enfermizos y crea una nueva tabla de valores; la voluntad del león conquistador de su libertad, aquel que llama conciencia a sus instintos; aquel que reconoce que las funciones animales son, en línea general, millones de veces más importantes que todos los bellos estados de ánimo y la alteza de la conciencia; aquel que comprende y afirma que lo esencial es la fuerza creadora, agresiva y transformadora de la vida misma, manifestación de la voluntad de vivir. (p. 186)

Este goce que es la vida tiene que serlo tanto que se quiera en ella eternidad: “eternamente se es fiel a la rueda del ser (...) eternamente se edifica la misma casa del ser” (p. 188). Querer volver a vivir la vida que se ha construido, repetirla infinitas veces:

“Yo volveré con este mismo sol, con esta tierra (...), pero no a una vida nueva, a una vida mejor, a una vida semejante; yo volveré eternamente a esa misma vida, a esta vida bienaventurada, tanto en lo grande como en lo pequeño, para enseñar el eterno retorno de las cosas...”. (p. 188)

Al tiempo, con este *vitalismo* nietzscheano sentido en su crítica al modo de existir el hombre en nuestro mundo moralizante, y centrado en la tajante crítica a la religión, especialmente judeocristiana, los antipositivistas hacen presencia “en nombre de la libertad humana, envuelta y perdida en el lastre del mecanicismo científico, el determinismo naturalista y el materialismo” (p. 191).

Se abre un siglo XX expectante y convulsionado por los múltiples modos de afrontar la realidad natural-constituida y la formal-constituyente, resultado de procesos en los que el hombre procura no sólo conocer el mundo como tal, asumiéndolo como su mundo sino, además, conocerse como parte integrante de ese mismo mundo que se propone asir y determinar para posicionarse en él. Al parecer es en este posicionarse donde se muestran momentos críticos, pues el mundo –y con él el hombre- cada vez más se distancia de una concepción estacionaria y entra en una afirmación dinámica que pone en cuestión el *modus operandi* mecanicista y sincrónico sobre el que se había constituido el pensar y actuar sobre la realidad en la modernidad.

La primera mitad del siglo XX, en la perspectiva de trabajo del programa de filosofía contemporánea, está signada por acontecimientos históricos que evidencian una pragmática que trastoca el *modus vivendi* de las sociedades y el hombre que las constituye. Se producen las confrontaciones prácticas en el orden de lo político: revolución de octubre en Rusia, revolución cultural China, el nacionalismo nazista, franquista, fascista como “totalitarismos ontológicos” (p. 255); los cambios geopolíticos que expresan “la racionalidad política y científico-técnica” (p. 255); la consolidación del “Tercer Mundo” en su “subdesarrollo” [y la reconfiguración de las] potencias “desarrolladas” [que conllevan] el surgimiento de “la guerra fría” (p. 255). Este desarrollo pragmático del saber hace que emerjan “nuevas ciencias, sobre todo las

“humanas”, y entran en crisis las ya constituidas, sobre todo las ciencias de la naturaleza” (p. 255).

En el campo filosófico todos los *ismos* son expresión de la crisis, sobre todo, del “papel objetual del hombre” (p. 256) dentro de la historia. Se dibuja ya la “muerte del sujeto cognoscedor de objetos” (p. 256) y se erige:

un sujeto ontológico que quiere saber en qué consiste su ser, que se pregunta por la relación entre él como sujeto y los objetos manipulados en la historia, la filosofía y las ciencias. Es el sujeto que se descubre como “ahí” y que quiere aferrarse como parte en el juego dialéctico de la historia que despliega el espíritu Absoluto, en las tendencias neohegelianas; un sujeto que quiere afirmarse como trascendental a través del descubrimiento de su propia subjetividad de las estructuras lógicas que lo privilegian frente al mundo de los objetos y que le permiten hacer ciencia, en el neokantismo. Un sujeto que busca en su “praxis” y actividades la regla de sus configuraciones mentales, que no desea saber de ideas a priori y que se sujeta a lo que hace, a lo que le da frutos concretos en sus actividades: el hacer por encima de lo ideal y especulativo, aspecto que delimita e identifica la manera de ser de una cultura que va emergiendo en el contexto mundial sabiéndose dueña de un destino manifiesto. Es la vertiente del sujeto que se objetiva en “lo” norteamericano. (p. 256)

La finitud y la muerte dejan de ser objeto de la reflexión filosófica y se potencia la discusión en torno de la infinitud y la vida como totalidad, desde donde el individuo y lo particular van perdiendo fuerza, van desapareciendo para quedar integrados en “un Todo eterno e infinito” (p. 257); va quedando el hombre concreto y carnal sumido en una formalidad en la que desaparece su personabilidad para venir a ser “el “ser ahí”, enlodado y digno, finito y ansioso de infinitud, pisoteado y dominante, humillado e imponente, anónimo y resplandeciente, ensimismado y trascendente, inmutable e histórico” (p. 257).

Descubrir:

lo humano en el hombre, el paso del sujeto de la representación a las representaciones existenciales del sujeto, del ser de los entes a la vida del ser, de los objetos al mundo y del mundo a los objetos, de los entes de la experiencia a la experiencia lógica de los entes, han sido las conquistas más significativas del pensamiento contemporáneo. (p. 257)

Ser para-sí y ya no para-otro marca la autocomprensión en la soledad de la propia historia; se despoja el hombre-sujeto de la trascendentalidad kantiana y “comprende su existencia sin las formas *a priori* de la sensibilidad y sin las categorías del entendimiento” (p. 257); en el mundo contemporáneo “el hombre es un ser-solo-en-el-mundo-aunque-esté-con-otros-entes-y-con-otros-hombres. Su ser es soledad universal” (p. 258). No obstante esta forma expansiva que ha constituido y vivido el hombre en la primera mitad del siglo XX, tiene límites al momento de descubrirse como “una mentira que se disfraza de verdad, y una verdad mentida” (p. 258).

Si bien es cierto que el hombre nace pero *desaparece* al momento en que emerge el sujeto reclamando su derecho de inmortalidad, en la USTA se afirma que: “A pesar de todo, el hombre está por hacerse” (p. 259).

Bajo esta óptica, el humanismo de Williams James, “responsabiliza al hombre de mejorar o empeorar su mundo y por el cual debe esforzarse aportando realizaciones prácticas en el orden moral” (p. 269); en este sentido Schiller rescata “la posición nuclear del hombre en el universo” (p. 269), dado que “las teorías y las acciones son significativas solamente en función del hombre (p. 269).

Lo útil se constituye en el criterio para la humanización del hombre; a este nivel se produce una ruptura (por ejemplo, en el quehacer discursivo de la filosofía), pues se empieza a entender que “lo verdadero es lo útil. Lo útil es lo verdadero” (p. 270), en el entendido de que la verdad ha de ser funcional, práctica. Se entiende al hombre como

“conciencia constructiva y unificante de un mundo material plural, disperso, sin sentido, indeterminado. El hombre está llamado a humanizarlo, reconstruirlo, darle forma, determinarlo, hacerlo maleable” (pp. 270-271).

Bajo estas influencias, John Dewey va a encontrar que:

el hombre ha logrado estructurar un conjunto de experiencias que le permiten adaptarse y responder a la incertidumbre que significa existir (...) El conocimiento humano hace parte de la experiencia, en cuanto que surge y se constituye en un medio formalizante y estructurador de la experiencia. (p. 271)

Cabe decir que “el hombre está abierto a la realidad” (p. 272) en cuanto que éste la adapta y la transforma, dado que el pensamiento está encaminado a la acción, por esto, piensa Dewey, la pedagogía es “un medio eficaz para mejorar la relación activa del hombre con su medio” (p. 273).

A pesar de los planteamientos centrados en el pragmatismo, surgen muchos neo-neo-idealismos, neo-escolástica, neo-positivismo, neo-realismo, y todos ellos influyen de modo significativo el filosofar de la primera mitad del siglo XX, hasta llegar a favorecer la emergencia de diferentes modelos, entre ellos la filosofía analítica y la filosofía del lenguaje, tan fuertes en el desarrollo del llamado Círculo de Viena.

La corriente vitalista encuentra en Bergson a su maestro, para quien:

El hombre no está dotado para enfrentar invariablemente el medio ambiente y satisfacer sus necesidades, es decir, no se enfrenta al mundo instintivamente, como lo hace el animal. La inteligencia viene en él a suplir esa deficiencia, constituyéndose por la evolución en la acción fabricadora. Por ello el hombre para Bergson se define primeramente como homo faber y, posteriormente, como homo sapiens. La inteligencia es conocimiento de formas, de relaciones. (p. 321).

Ya en Unamuno se valora al hombre “como sujeto, como ser existencial” (p. 341); el hombre es el centro de su reflexión como hombre sentiente que “hace del sufrimiento la sustancia de la vida” (pp. 341-342), de ahí que “estar solos, saber quiénes somos, es tomar en serio nuestra vida” (p. 343). Seguido por Ortega y Gasset, en la perspectiva racional, es “la relación vital del hombre que le permite la comprensión de la realidad desde el horizonte de la vida” (p. 346), pues las cosas “tienen sentido en cuanto que son para el hombre el escenario de su drama o su tragedia. El hombre convive con las cosas, convirtiéndolas en su mundo” (p. 346) lo que le hace ser circunstancial; que “el hombre sea el problema de la vida” (p. 346) le permite afirmar que:

el destino del hombre es interpretar su situación (...) es un proyecto, un programa que no se puede rechazar (...) El hombre no tiene libertad para rechazar su libertad (...) es el peregrino del ser (...) debe comprender racionalmente su vida (...) el hombre para vivir debe pensar. La razón misma es una función vital. (p. 347)

Bajo esta acepción “el hombre no tiene naturaleza, sino historia. Como ser temporal, es sustancialmente histórico” (p. 348) dado que, cuando nace, “el individuo se encuentra con una comunidad preformada, con unas circunstancias y otros hombres en los cuales debe sumergirse y de los que debe partir” (p. 348). En esta perspectiva parece ser que el hombre individual es el único responsable de su existencia puesto que su actuar se produce en su soledad, como “espacio esencial de la vida” (p. 348); seguidamente surge lo social, por la convivencia, no obstante “los hechos y acciones sociales no tienen origen en el individuo, sino en la sociedad” (p. 349).

Ortega explicita y justifica la existencia individual mediatizada, generacionalmente, por la sociedad pero con responsabilidad del individuo, dado que su actuar debe tener un sentido, una intencionalidad de la que debe responder sólo él. Aquí emerge lo circunstancial, pues la identidad del hombre no es acabada y tendrá que inventarse siempre de nuevo: “Afrontarse como hombre, como vocación vital, como construcción, es el destino de la existencia humana” (p. 349).

Mauricio Blondel, se inscribe en la tradición del espiritualismo francés del que se vale para plantear el problema de *la acción* en la perspectiva del cristianismo, hasta llegar a afirmar que “es en el pensamiento pensante del hombre donde se da una plena conciencia espiritual” (p. 352); sin embargo, este pensamiento “implica una referencia a lo Absoluto, por lo cual podemos afirmar lo universal, lo absoluto, las verdades primeras” (p. 352); este es un proceso ascensional de perfeccionamiento, hasta llegar a reconocer que “Dios es la finalidad del orden humano, es el culmen de la acción y la aspiración del hombre” (p. 353); en esta trilogía “la acción es la peculiar manera de ser del hombre” (p. 353).

Este panorama positivista que se viene imponiendo ideológicamente va a tener respuestas en América Latina y, por obvias razones, van a ser muy variadas –a favor y en contra- en cada una de las naciones, dadas las particulares y diversas experiencias vividas en la sujeción –de disciplinamiento e intervención- de la conquista y colonización, los procesos de pacificación, la recepción de las ideas de la ilustración, los procesos emancipatorios y los modos de participación real en la constitución de las nuevas repúblicas, inspiradas en los idearios libertarios, igualitarios y de solidaridad fraternal promovidos con la Revolución Francesa.

En el horizonte de la fenomenología, la doctrina de la intencionalidad de la conciencia formulada por Brentano es central para acceder, empíricamente, a investigar los fenómenos psíquicos. Por este medio entiende que “la conciencia (...) es siempre conciencia de algo. Este algo, esa presencia del objeto en la conciencia, aunque se manifiesta inmanentemente, indica o nos remite a algo exterior, a un objeto real” (p. 369). El convencimiento de que en el hombre se producen sentimientos superiores le permite decir que “el hombre debe elevarse a una esfera superior en sus opciones, teniendo en cuenta una jerarquía de valores de acuerdo a la búsqueda de la perfección individual, en concordancia armónica con la sociedad, la humanidad y el bien supremo” (p. 371).

En Husserl, mediante el proceso de reducción fenomenológica filosófica, eidética y trascendental, el hombre viene a ser un yo puro: “fenomenológico-trascendental” (p. 378), “conciencia trascendental” (p. 379) sin olvidar que “la conciencia tiene un carácter histórico, en cuanto que el yo se constituye para sí mismo en la unidad de su historia” (pp. 379-380). Es importante hacer entender que “desde la conciencia trascendental el mundo se va constituyendo –en el sentido de no inventar el objeto ni de que sea una representación- y es constituido como sentido para mí” (p. 380).

En su relación con otros yos, entiende Husserl que “a través de una experiencia indirecta es como se me presenta la transposición aperceptiva de otro semejante a mí” (p. 380). De ahí que “el otro es una modificación de mí yo, que se extiende más allá de mi conciencia para conformar la intersubjetividad trascendental y que hace posible que exista un mundo común intersubjetivo” (p. 380).

Max Scheler plantea, a lo largo de su discusión fenomenológica, que “la persona funda sus diferentes actos en una unidad de ser concreta y esencial, sin jamás agotarse (...), [asimismo] el hombre sólo es sujeto moral en la medida en que sus actos le son imputables” (p. 386). Esta manera de entender al hombre en su concepción del valor, especialmente en su relación con el cristianismo, le lleva a introducir “la disciplina de la antropología filosófica, caracterizando en ella las tendencias personalistas en la concepción del hombre” (p. 387). Al parecer el trabajo axiológico de Scheler marca significativamente los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás.

Como los anteriores, Nicolai Hartmann, pretende llegar más lejos, para lo cual recurre a la crítica o sacar a la luz las falencias que presentan los sistemas precedentes, sin embargo, el hombre sigue siendo, también en él, un sujeto que se relaciona con un objeto, en cuya relación se desarrolla el proceso posible cognoscente. Por su espíritu individual el hombre se distingue del resto de los animales, puede distanciarse de las cosas y llegar a ser conciencia: “la conciencia es sujeto: da sentido al mundo y los simples objetos se convierten en un mundo del espíritu” (p. 393). Por otra parte,

Hartmann entiende que “el hombre, la persona individual, es la medida entre el valor idealmente esencializado, y su concreción (...) mediante su libertad” (p. 394), en razón de lo cual “toma partido por la autonomía de la libertad humana y el orden moral que tiene al hombre como sujeto responsable de sus actos” (p. 394).

La filosofía existencial tiene en Heidegger a uno de sus grandes representantes en torno a la discusión sobre el ser y la relación determinante que tiene éste respecto del ente, lo que le lleva a preguntar por la ejemplaridad del ente que permite leer el sentido del ser. A este preguntar Heidegger responde que “*es aquel* ente que somos en cada caso nosotros mismos, los que preguntamos, y que tiene entre otros rasgos la “posibilidad de ser” del preguntar” (p. 399); este modo de filosofar abre su trabajo sobre el “*ser-ahí*” (p. 399), en cuyo preguntar “se juega el “*ser-ahí*” su propio ser” (p. 399) que, en su determinación de ser, se afirma como “un ser ontológico” (p. 400).

Este ser del ente “es determinado por la existencia (...) la manera misma de conducirse el “*ser-ahí*”” (p. 400), lo cual es de preeminencia óntica; “tiene la originalidad inherente de comprender su propia existencia y el ser de todos los entes de una forma distinta de la del “*ser-ahí*”” (p. 400), evidencia de su preeminencia ontológica, lo que hace de este “*ser-ahí*” mostrado “*aquél a* que se debe preguntar ontológicamente con anterioridad a todos los demás entes” (p. 400) haciendo presente su condición preeminente *óntico-ontológica*.

Se entiende, con Heidegger, al “*ser-ahí*” como “existencia en su existir mismo [y] El ser de este ente es en cada caso nosotros mismos; es en cada caso, *mío*” (p. 400). Desde aquí se afirma que “la *esencia* del “*ser-ahí*” está en su existencia” (p. 400). Como el ser es en cada caso *mío*, es posibilidad y, por tanto, “puede *elegirse* a sí mismo, ganarse o perderse” (p. 400), de donde el hombre se podría inferir como *ser* de sentido siendo determinado por su existencia; esto será posible a través de una “*analítica existencial* del “*ser-ahí*”” (p. 400), es decir, permitir que “él mismo pueda mostrarse en sí mismo por sí mismo [como fenómeno], inmediata y regularmente en su cotidianidad”

(p. 400); en lo cotidiano se da la manifestación de “las estructuras esenciales y determinantes del “*ser-ahí*” como ser fundamentalmente *fáctico*” (p. 401).

Esta *mostración* del hombre –ente- en su existenciarío temporal –también espacial como lo circundante para los programas de formación de maestros en la USTA- implica el someterlo a un desocultamiento, un *descubrimiento* para poder verlo en su verdad de “*ser-ahí*”; precisamente sería el ir “¡a las cosas mismas!” (p. 402). De este modo se cree entender a Heidegger cuando afirma que “la ontología sólo es posible como fenomenología, dado que ésta se define como la ciencia del ser de los entes” (p. 402).

El método fenomenológico le permite a Heidegger el estudio estructural del fenómeno en su particularidad óptica, sin embargo, la condición óptico-ontológica lleva a la necesidad de una ontología fundamental, es decir, “la pregunta que interroga por el sentido del ser en general”, para lo cual recurre a la hermenéutica “como *analítica existencial* de la existencia” (p. 402) en cuanto que posibilidad de referir la pregunta por el sentido del ser en general a “la forma más singular, al “*ser-ahí*” de cada caso” (p. 402).

El hombre en cuanto ““*ser-ahí*” anda preocupado entre las cosas y las transforma en un despliegue de sus posibilidades, constituyendo las obras” (p. 403). En este sentido, el cotidiano “*ser-sí-mismo*” que se funda en el “*ser-con*” y el “*ser-ahí-con*” se conforma el sujeto, en razón de lo cual “el yo es la esencial determinación del “*ser-ahí*”” (p. 404). De esta manera, “la caracterización ontológica del “*ser-ahí*” como “*ser-ahí-con*” es resultante de la percepción óptica de múltiples yos, con lo cual el “*ser-ahí*” es coexistencia con otros yos y comparte el ser-en-el-mundo con el ser-con-otros”” (p. 404); por sus modos de manifestación libre:

El ser se convierte en el verdadero sujeto de la vida cotidiana, rehuendo cada cual la responsabilidad de afirmarse, y más bien se conforma a las cosas, costumbres, modos y normas presentes en la sociedad. Se alza, así, el imperio de lo impersonal, del gregarismo, en el cual estamos como perdidos. (p. 404)

Esta inautenticidad sólo puede ser *superada* en la medida en que “el ser-en-el-mundo y el ser-con-los-otros del “ser-ahí” asume su destino individual e histórico como coexistencia en la comunidad en la que está sumergido” (p. 409).

Poco a poco lleva Heidegger a la fundamentación ontológica de la verdad del ser con el fin de establecer si ésta “puede fijarse en la esencia del hombre” (p. 409) contraviniendo el discurso de la metafísica tradicional, la cual da prelación al ente sobre el ser, es decir, “piensa al hombre como un ente viviendo en el interior de los entes, no como el ser privilegiado en el que el ser se ilumina y adviene en su verdad” (p. 409). De este modo Heidegger entiende que la tarea filosófica es de desocultamiento del ser que se halla encerrado en el ente. Heidegger concibe su misión como “poner el pensamiento en el camino que llegue a alcanzar la relación de la verdad del ser con la esencia del hombre, abrir al pensamiento una senda que le lleve a pensar el ser en su verdad” (p. 410).

Bajo esta reflexión Heidegger concluye que: “En el “ser-ahí”, y no en el ente, es donde se revela el ser: el hombre es el portador del ser, él mismo es el ser” (p. 411). La perspectiva filosófica heideggeriana tiene fuerte incidencia en el filosofar latinoamericano, pues como se verá más adelante en este programa de la USTA, hay gran interés en afirmar al hombre en su realidad existencial como ser-ahí en una posible relación como ser-con-los-otros, alimentando esta necesidad de comunidad que haría posible de modo fáctico la consecución de la liberación.

Ya para Sartre, el ego debe ser expulsado de la conciencia: “está fuera, en el mundo, es un ser del mundo, como el ego de otro” (p. 413). De este modo “la percepción pone un objeto como existente” (p. 413), con lo que contraviene la representación mental husserliana.

Sartre entiende que “el ser-en-sí no alberga la nada” (p. 416), pero la negación de la nada en el ser la introduce la conciencia. “Esta negación de la nada se llama libertad, y este ser que la introduce es el hombre” (p. 416); de este modo, el hombre está

“condenado a ser libre” (p. 417) y por esto carga con “todo el peso del mundo y de los otros a sus espaldas. Al asumir la responsabilidad total de su existencia, se es responsable también y constitutivamente de todos los hombres” (p. 417), en razón de lo cual “el hombre es lo que hace, y al mismo tiempo, lo que el hombre hace revela su proyecto” (p. 417); finalmente ha de ser contradictorio porque “se confunde con el deseo de llegar a ser Dios” (p. 417), no obstante la negación del ser; de este modo Sartre entiende el fracaso del hombre, hasta decir que “*es una pasión inútil* que sólo acaba su huída del ser hacia el ser con la muerte” (p. 417).

Así las cosas, “el hombre no es otra cosa que lo que él mismo se hace, lo que ha proyectado ser, la asunción de la responsabilidad total de la existencia (...) el hombre está por hacer (...) no tiene otro legislador que él mismo” (p. 419), sin embargo, “el hombre es mediado por las cosas y las cosas son mediadas por el hombre” (p. 421) al punto que:

la escasez (...) constituye la relación primaria de los hombres entre sí, y ésta puede ser negativa, dado que mi supervivencia, por la escasez de alimentos, implica la muerte del otro, y lo contrario: en la supervivencia yo me convierto en un peligro para el otro, y éste en un peligro para mí. Aparece así el otro como negación del hombre o el anti-hombre, portador para nosotros de una amenaza de muerte, en cuyo proceso se conforma la ética y la aprehensión del mal como estructura del otro, dado que el mal es el otro en medio de la escasez. (p. 422)

Para Maurice Merleau-Ponty “el hombre, como sujeto existente, le confiere sentido y significado a su mundo y, no obstante, conscientemente se encuentra ya con un mundo lleno de sentido” (p. 424). Por su lado Albert Camus piensa que el hombre viene a ser una existencia que puede resolver el problema del sentido de la vida “eligiendo ser Don Juan, un artista creador, un santo ateo, o podemos rebelarnos contra la injusticia: somos libres para encender hornos crematorios o para dedicar la vida a cuidar leprosos” (p. 424).

En Jaspers “el análisis de la existencia busca el esclarecimiento de los modos de ser de la existencia más allá del sujeto empírico en cuanto que dejo de ser un sujeto que percibo objetos y me convierto en objeto para mí mismo” (p. 427), de esta manera, “como objeto de mí mismo, la existencia se enfrenta a la corporeidad, como perteneciente a mí mismo, pero a la vez oponiéndoseme: yo no soy mi cuerpo” (p. 427). Esto porque “el yo empírico como ser-en-el-mundo está siempre en una determinada *situación*, inmerso en una realidad que lo circunda, que rodea su vida y que limita su acción” (p. 428), de ahí que “el hombre es un ser para-la-muerte” (p. 429).

Para Gabriel Marcel “la existencia es en primer lugar, personalidad, un percatarse de que está ligada al cuerpo, está encarnada” (p. 433), de donde “ser encarnado significa aparecerme como cuerpo, como este cuerpo determinado, sin poder del todo identificarme con él, pues se me escapa, pero tampoco puedo diferenciarme de él, pues yo soy mi cuerpo” (p. 433), de hecho, “el hombre es una realidad encarnada en-el-mundo, y mi propio cuerpo es el centro de enlace con las cosas” (p. 433).

El saber sobre el hombre en la filosofía contemporánea es, por una parte problemático y, por otra, problematizador. De ahí que este programa con el que se apoya la formación de maestros, en la Universidad Santo Tomás, sea un intento por mostrar tanto el carácter histórico como sistemático de la filosofía y del filosofar. En este sentido se puede ver que los temas y autores tratan tanto problemas propios del quehacer profesional filosófico, esto es, problemas sobre el conocimiento, sus formas epistemológicas, fuentes de producción del saber, lugar de generación: externa o interna, el papel de la conciencia, el yo, el sujeto, el problema del ser y el de la existencia, la reflexión sobre el ser y el ente, etc., así como de sus problematizaciones en su aplicación a situaciones concretas: en el campo de la educación, el Estado, la política, la gobernabilidad, la economía, la cultura, etc.

Todo lo anterior se intenta desarrollar en sus múltiples niveles de relación, teniendo en cuenta que el saber filosófico es *uno* en sus problemas y creación y *múltiple* en su problematización o aplicación. Como tal es un saber externo que, para ser aplicado,

tiene que dar rodeos sobre la realidad que, de alguna manera, pretende intervenir o incidir. Bajo esta perspectiva, el saber sobre el hombre en la filosofía implica amabas cosas: conocer el problema concreto que este fenómeno es para la filosofía misma y, saber de las condiciones en las que este conocimiento se hace útil y factible de aplicación. Esto es algo que probablemente se pueda ver con mayor claridad en sus modos de operar en la realidad latinoamericana y colombiana.

En este sentido, es tarea de la *Filosofía latinoamericana y colombiana* identificar etapas del pensamiento desde las culturas aborígenes, sus principales representantes ubicados en su momento histórico, y caracterizar la temática de sus aportes teniendo en cuenta su valor dentro de la filosofía universal (cfr. Folio 815), es un intento del programa de formación de maestros por mostrar que el pensamiento filosófico no se circunscribe ni es propiedad de una cultura particular, sino que éste hace presencia donde quiera que el hombre realice su existencia.

El programa procura hacer un arqueo –balance- de la producción filosófica partiendo de una historia interna de las ideas comparada con la historia intelectual externa, desde donde se intenta mostrar al hombre en su forma natural: incivilizado, animista, inculto, inhumano, cuya novedad da qué pensar a los conquistadores –representantes de la corona- y los misioneros –representantes de la Iglesia-. Los últimos *repensaron* al hombre latinoamericano desde la forma hombre promovida por el Evangelio, resaltando en él sus cualidades y semejanza con la obra creadora, al punto de desarrollar una actividad profética importante de anuncio de la presencia de Dios en estas gentes y de denuncia de la injusticia cometida con ellos por el modo como se les somete y usurpa, cometiendo con ellos el pecado más grande cual es el de negarles poseer alma, siendo ésta el *sine qua non* –condición- del ser humano.

Estas discrepancias sobre el reconocimiento o no de la forma hombre en el Indio, especialmente en su constitución humana, va a ser el centro de la reflexión y actividad apologética de la filosofía latinoamericana, pues da origen a una serie de prácticas de defensa del indio que arrojan discursos sobre su derecho a ser reconocidos como

humanos, con posibilidades de evolucionar culturalmente, civilizarse y llegar a ser no sólo buenos cristianos, sino, también, buenos súbditos adeptos a la corona.

Desde esta perspectiva, la educación cumplió una función muy importante como mediadora de la promoción y transformación del indio, tendiente a conseguir desarrollar en él la cultura y civilización cristianas que son el referente de humanidad en la Europa hispana. El método escolástico, de talante tomista, ampliamente desarrollado y aplicado en la universidad medieval, es empleado como medio pedagógico en la educación latinoamericana, pues era el reconocido y usado por la Iglesia en los procesos de formación de las gentes, sus feligreses. Todo este proceso no tiene más que producir un cierto eclecticismo resultado del estudio y análisis crítico de las verdades reveladas que empiezan a ser cuestionadas en su absolutez, lo cual puede ser entendido como una etapa de transición en el pensamiento latinoamericano hacia la modernidad e ilustración.

La modernidad latinoamericana está marcada, en su producción, por el tema de las carencias, la dependencia y lo negado al hombre de este continente; lo anterior tiene su seguimiento en textos como el de la Historia de la Iglesia en América Latina, de Enrique Dussel (1978), el pensamiento latinoamericano, de Leopoldo Zea (1976) y el texto-guía del curso: Historia de la filosofía latinoamericana, de Jaime Rubio Angulo (1979); en todos ellos la fuerza del filosofar se apoya en la búsqueda y afirmación de identidad como condición para encaminar acciones que conduzcan a una práctica liberacionista, emancipatoria y de conformación de autonomía para enfrentar el dominio externo (cfr., folios 815-817).

Con base en lo anterior, los autores más representativos de las corrientes filosóficas latinoamericanas producen diversas interpretaciones de la realidad, desde sus contextos socio-históricos. Son importantes los aportes de Domingo Faustino Sarmiento y Juan Bautista Alberdi en la perspectiva de la emancipación de la inteligencia americana, lo cual permite identificar una forma romántica del hombre que va a abrir camino para el uso positivista de la comprensión de la cultura latinoamericana hasta reconocerlo como *pueblo enfermo* -en la visión de Alcides Argueda-, al trabajo contestatario de José

Vasconcelos con su concepción de raza cósmica o al de Pedro Enrique Urueña con La utopía de América, para resaltar su originalidad y luego entrar en el pensamiento de normalización, con lo que se busca superar el “autodidactismo, la insuficiencia informativa, aislamiento, falta de recursos (...) [hasta] hacer de la filosofía una actividad normal al lado de las otras actividades que se desarrollan al interior de una cultura no defectiva” (Marquínez, 1986: 12); en este espacio de la normalización hace su aparición el texto: Teoría del hombre, de Francisco Romero; se da paso al convencimiento técnico de producir una filosofía que expresara el propio pensar latinoamericano, superando la copia mal hecha de las filosofías importadas, como pretendía Miró Quesada, o en la perspectiva universal que se afirmó como filosofía sin más, en cabeza de Leopoldo Zea; se llega a la generación de la articulación, en la que se vuelca sobre un filosofar desde el pueblo y sus luchas de liberación; en esta tendencia contemporánea se ubica el trabajo que orienta el cuestionamiento sobre la existencia de una filosofía latinoamericana por parte de Augusto Salazar Bondy, en cuya respuesta se ve la fuerte vocación política iluminadora de la filosofía, acorde con los procesos de transformación que vive el continente; acompañan esta tendencia Arturo Andrés Roig, Rodolfo Kusch, Juan Carlos Scannone, Paulo Freire, Abelardo Villegas (cfr. Marquínez, 1986: 13-14) y la propuesta del Método para una filosofía de la liberación de Enrique Dussel (cfr. Folios 818-820).

Estas orientaciones del pensar y producción filosófica en Latinoamérica, estudiadas en los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás, muestra la emergencia –actualidad- de un hombre en proceso de constitución, *formalmente humano* pero *empíricamente no conformado* desde su experiencia propia, lo cual lleva a pensar en la existencia de un hombre fundado en ideas impuestas, o por lo menos prestadas, y a forjar una forma hombre integradora de los pueblos latinoamericanos bajo la égida de la confederación para construir y defender una identidad propia procurando la unidad en defensa del imperialismo expansionista Norteamericano (cfr. González, 1989: 5-8)<sup>112</sup>.

---

<sup>112</sup> Dada la diversidad de autores, temas y tendencias, éstos son tratados en la Colección Antología. Bogotá: El Búho.

Los enunciados sobre el hombre que se pueden descubrir en el programa hacen presencia a través de la colección Antología, de la cual se toman algunos de sus textos que fue posible recabar. Para empezar, Marquínez (1986) en *¿Qué es eso de... Filosofía Latinoamericana?* empieza por preguntar:

¿no responde la filosofía, acaso, a problemas que se le plantean al hombre concreto en el marco de un mundo cultural propio, en determinadas situaciones sociopolíticas cambiantes? ¿Y no son estas razones más que suficientes para poder hablar de filosofía latinoamericana, como por análogos motivos se reconoce la existencia de una filosofía griega, medieval, moderna, alemana o anglosajona? (p. 5)

En la perspectiva de la formación del hombre latinoamericano, se asume esta problemática filosófica en la dinámica del “modelo que, aunque aspira terminalmente a la universalidad, concibe la filosofía como un saber **raizalmente situacional**” (p. 5); en este sentido del modelo, “al sujeto filosofante, el “desde” afirma la necesidad de arraigo filosófico en la realidad nutricia latinoamericana (...) aspira a la universalidad, pero no abstractamente, sino a partir de nuestra situación latinoamericana, utilizando mediaciones concretas” (p. 7), lo cual hace avanzar al presupuesto de “Filosofía **“de” lo americano**, (...) de temas propios” (p. 7). Definir el **“en”**, **“desde”** o **“de”** del filosofar se hace importante para entender cuando se dice del hombre que **“niega la existencia de hecho de un pensamiento hispano-americano”** (p. 8) si se está localizado como aparece en José Carlos Mariátegui en el Perú o Fernando González en Colombia, quien cree firmemente “en las posibilidades del hombre latinoamericano para crear una cultura propia y un pensamiento no dependiente y libre” (p. 8).

Dar forma al hombre también puede ser “implantación (...) “normalización” de la actividad filosófica entre nosotros (...) al lado de otras ocupaciones de la inteligencia” (p. 8) con lo que se pensaría que la “inautenticidad consistiría en (...) pensar abstractamente el pensamiento, sin referencia a nuestra realidad” (p. 8); no obstante, “es necesario al menos aspirar, como ideal a corto o largo plazo, a una radical **originalidad**” (p. 9); se entiende que “nuestra propia realidad originaria tan compleja nos debe dar que

pensar, puesto que plantea problemas propios que exigen respuestas originales, latinoamericanas” (p. 9).

A este nivel, la generación conocida como los fundadores, “irrumperen como escritores (...) como pensadores influyentes (...) reacción y rechazo de los dogmas del positivismo puro, en los cuales habían sido educados” (p. 11). La generación posterior entenderá que “es necesario normalizar la actividad o quehacer filosófico en el continente (...) informarse y formarse en las fuentes mismas de la filosofía occidental” (p. 12), de ahí la fuerza e influencia de modelos como: “fenomenología, marxismo, historicismo, vitalismo orteguiano, neotomismo, existencialismo, etc.” (p. 12), fuente de lo que será la generación técnica, preocupada por “hacer filosofía auténtica (...) intención creadora que los anima, consolida la personalidad y originalidad que les es propia” (p. 13). La generación de la articulación irrumpe hacia 1960 heredando de los anteriores su ideal de “búsqueda del ser latinoamericano, de su historia y de su cultura, pero no en un sentido elitista, sino eminentemente popular” (p. 15); llamados así porque su problema es el de “la articulación de la filosofía a los procesos reales que vive el pueblo latinoamericano, a sus luchas de liberación” (p. 15). Hasta aquí la recepción de estos pensadores, vistos en la perspectiva de un español que ha dedicado su trayectoria intelectual y vital a la filosofía en Colombia.

Alberdi (1842)<sup>113</sup> plantea que “no hay, pues, una filosofía en este siglo; no hay sino sistemas de filosofía; esto es, tentativas más o menos parciales de una filosofía definitiva (...) Hay filósofos; pero no filosofía; sistemas, no ciencia” (p. 19). Bajo la filosofía de la negación “la regla de nuestro siglo es, no hacerse matar por sistema alguno: en filosofía, la tolerancia es la ley de nuestro tiempo” (p. 19).

En cuanto a la aplicación de la filosofía a la solución de los problemas más acuciantes de los pueblos americanos, Alberdi entiende que ha de hacerse usando los diversos sistemas, con lo que se verá que somos incompletos, pero “nos habrá servido

---

<sup>113</sup> Cfr. Marquínez. (1986, pp. 17-28).

ella, a lo menos, para darnos la habitud de encaminar nuestros estudios hacia nuestras necesidades especiales y positivas” (p. 22), reconocidas, por ejemplo, en la imposibilidad de la democracia entre nosotros, lo cual permitiría discutir más que en el campo de la filosofía especulativa, “en el de la filosofía de aplicación, de la filosofía positiva y real, de la filosofía aplicada a los intereses sociales, políticos, religiosos y morales de estos países” (p. 22); muestra cómo la filosofía cada vez más “se hace estadista, positiva, financiera, histórica, industrial, literaria en vez de ideológica y psicológica” (p. 22).

Esta tendencia alberdiana es evidencia de una forma hombre que es posible de ser generada, producida, creada, constituida desde un afuera, pero un afuera localizado, situado, contextualizado, circunstancial, que, por tal, puede ser realizado de múltiples modos y factible dentro de una diversidad de regímenes de verdad sobre los que se constituyen los sujetos y los pueblos. Por eso propone Alberdi tocar de paso “la metafísica del individuo para ocuparnos de la *metafísica del pueblo*” (p. 22). En este sentido define los objetos de estudio de la filosofía en su curso contextualizado en América del Sur: “el derecho público, las finanzas, la literatura, la religión, la historia en sus leyes más filosóficas y más generales, en su razón de conducta y de desarrollo (...) y no en su forma más material y positiva” (p. 23).

Para Alberdi, “el hombre exterior, el hombre en presencia de sus destinos, de sus deberes y derechos sobre la tierra: he aquí el campo de la filosofía contemporánea: ha sido y es el fin de todos los filósofos y de todas las filosofías” (p. 24). Asume “el grito salido del hombre, que por todas partes dice: soy personal, soy idéntico, sensible, activo, inteligente y libre, y debo marchar eternamente en el progreso de estos atributos” (p. 24), todo ello encaminado a atender las necesidades del hombre: “la organización pública adecuada a las exigencias de la naturaleza perfectible del hombre, en el suelo americano” (p. 25).

La claridad de Alberdi en torno al ser y saber universal de la filosofía, así como del quehacer concreto de la filosofía misma, lleva a afirmar su carácter primeramente

nacional como contribución a la solución de los problemas propios de la humanidad que tocan de cerca. Esta perspectiva busca asumir el trabajo situado, responsable y comprometido que sustenta la formación del hombre en los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás, en su interés por contribuir a la solución de los problemas de la sociedad colombiana, desde donde es posible entender que su fundamentación cristiano-tomista se haga en correspondencia con un hombre particular; de este modo, “civilizarnos, mejorarnos, perfeccionarnos, según nuestras necesidades y nuestros medios: he aquí nuestros destinos nacionales que se resumen en esta fórmula: - Progreso...” (p. 26).

Lo que conviene a la juventud es “una filosofía que por la forma de enseñanza breve y corta, no le quite un tiempo que pudiera emplear con provecho en estudios de una aplicación productiva y útil” (p. 26), por lo que su enseñanza se funda principalmente en “dos principios: la *libertad del hombre* y la *soberanía del pueblo*. Aún podrían estos dos reducirse a uno: la libertad del hombre” (p. 27).

La fuente de la sociabilidad es la libertad del hombre: “A causa de que todos los hombres son *libres*, es que todos son *iguales*, y a causa de que todos tienen derecho a su dirección colectiva, es decir, todos tienen parte en la *soberanía del pueblo*” (p. 27). Estos son fundamento de la moral, de ahí que sea:

un deber de todo hombre de bien que por su posición o capacidad pueda influir sobre los asuntos de su país, de mezclarse en ellos (...) averiguando dónde está el país y dónde va; y examinando para descubrirlo, dónde va el mundo, y lo que puede el país en el destino de la humanidad. (p. 28)

Este planteamiento de Alberdi es posteriormente comentado y criticado por Alejandro Korn (1940)<sup>114</sup>:

---

<sup>114</sup> Cfr. Marquínez. (1986, pp. 29-48).

El pecado de los intelectuales del ochenta, hombres de gabinete y de estudio, lo constituye la ausencia de una creación original. Con una cultura superior, con una información más vasta, con mayor probidad intelectual, nos revelaron a Stuart Mill y a Spencer, a Renán y a Taine. El positivismo argentino ya era un hecho cuando ellos juzgaron necesario apoyarlo con el ejemplo europeo. Quisieron dejarlo de base filosófica y lo vistieron con traje postizo. Ellos mismos, ajenos a todo interés especulativo, indiferentes ante los problemas trascendentales, atraídos por los asuntos de carácter pragmático, se limitaron al comentario jurídico o histórico, a la pedagogía, a la psicología y a la sociología, sin perjuicio de convenir al fin, con ingenua honestidad, que la última palabra ya la había dicho Alberdi. (p. 32)

Su crítica se enfila hacia quienes se sienten discípulos de Comte “sin sospechar el irreductible antagonismo entre las doctrinas del maestro y nuestro ambiente liberal e individualista” (p. 32). De igual modo se refiere a José Ingenieros, a quien le reconoce su valía para revigorizar el positivismo decadente, que “por rechazar el dogmatismo de las supersticiones místicas se entregó al dogmatismo de las ciencias naturales” (p. 33).

El diagnóstico de la filosofía argentina que ofrece Korn es valioso para entender el proceder de este oficio, en su momento; con un gran conocimiento y recepción de los autores, los movimientos y sus desarrollos en el filosofar argentino, así como sus incidencias en el pensamiento filosófico latinoamericano, encuentra que “la filosofía abstracta sólo nos inspira un mediano interés; con el mayor calor en cambio discutimos sus consecuencias sociales, pedagógicas, económicas o políticas. No concebimos a la filosofía sino como solución a las cuestiones que por el momento nos apasionan” (p. 47). Frente a esto Korn proclama:

No podemos aceptar una filosofía que anonada la personalidad humana, reduce su dignidad a un fenómeno biológico, le niega el derecho de forjar sus valores y sus ideales y le prohíbe trascender con el pensamiento el límite de la existencia empírica. (p. 48)

José Vasconcelos (1927)<sup>115</sup> va a decir que “corren por la América hispánica vigorosas corrientes de creación (...) no renovación (...) nosotros apenas nacemos” (p. 52); emerge el hombre “conciencia sin antepasados hasta donde es posible imaginar así una conciencia; que, por lo mismo, debe ser creadora, creadora y organizadora del aporte del pasado, creadora y constructora del presente, iniciadora y preparadora del porvenir” (p. 52), de este modo rescata y confiesa Vasconcelos que “el misticismo religioso y el afán, místico también, de la belleza natural son para mí los factores principales que el alma castellana aportó a la espiritualidad, a la nueva conciencia del continente” (p. 54).

En torno a los cambios, superaciones y/o avances del pensamiento filosófico, dice que:

es natural que el movimiento social cobre fuerzas en América, en donde el más obtuso palpa el contrasentido de la gran riqueza virgen y la gran miseria de la gente, contrasentido debido en gran parte a los errores de la organización política y social. (p. 55)

A esto contribuyen las inteligencias que “todavía no acabamos de atravesar el negro período agnóstico, la época en que una gran mayoría de personas cultas llegó a imaginar que la metafísica y la religión eran problemas del pasado” (p. 56) lo que ha conducido a un “pragmatismo inconsciente (...) ausencia absoluta de fe en los valores altos de la vida” (p.56); y aún más, le hace decir: “Pavorosa es la corrupción moral de nuestros pueblos. Densa su confusión. El cinismo como medio y el éxito como fin” (p. 58). Sus cuestionamientos a las corrientes materialistas “inconscientes que obscurecen el horizonte mental de nuestra América” (p. 58) le lleva a poner en cuestión la creencia de que “el progreso podía adoptar formas universales y colectivas para que la salvación ya no se hiciese por individuos, sino por pueblos” (p. 59).

---

<sup>115</sup> Cfr. Marquínez. (1986, pp. 49-59).

Esta certidumbre en Vasconcelos se confirma en Zea (1981)<sup>116</sup> quien encuentra que “en una sociedad en la que la libertad sigue siendo puesta en entredicho, la preocupación central de tal filosofía ha de ser el logro de la libertad” (p. 127), en razón de lo cual Dussel (1975)<sup>117</sup> afirma que: “la filosofía de la liberación latinoamericana pretende repensar toda la filosofía (...) desde el otro, el oprimido, el pobre: el *no-ser*, el bárbaro, la *nada* de “sentido”” (p. 136).

En la perspectiva formativa de los maestros filósofos, en la Universidad Santo Tomás, se afirma que: “la búsqueda de nuestra identidad constituye sin duda la preocupación fundamental del pensamiento latinoamericano, en sus diversas manifestaciones, (...) la seguridad psicológica y ontológica de un pueblo, como la de una persona, está basada en la conciencia de su identidad” (González, 1982: 5); ésta es fuente y fuerza de la responsabilidad del hombre con su futuro personal y social, en la conformación de la cultura como su obra y referente de sus valores.

En lo identitario, es necesario reconocer el carácter encarnacional del hombre en lo cotidiano, su ser más solidario en lo social de la cultura latinoamericana: “lo que nos vuelve más pacifistas, más internacionalistas” (p. 9); sin embargo, Zea (1978 [citado por Marquínez, 1982, pp. 198-213]) entiende que en el mestizo se produce un conflicto interno, el “conflicto del hombre que lleva en su sangre y cultura al dominador y al bastardo” (p. 198); el mestizaje se constituye en “la fuente de toda su ambigüedad y ambivalencia (...) Originándose el complejo de inferioridad o de bastardía que una y otra vez impedirá la asunción cultural de su encontrado modo de ser, la definición de su identidad” (p. 199).

Romper este complejo de inferioridad en el que se encuentra sumido históricamente el hombre –mestizo- latinoamericano, como impedimento identitario de su ser, es tarea que se propone llevar a cabo la formación de maestros en la Universidad Santo Tomás,

---

<sup>116</sup> Cfr. Marquínez. (1986, pp. 116-128).

<sup>117</sup> Cfr. Marquínez. (1986, pp. 129-136).

como propósito de cambio en “la relación de dependencia que ha originado toda la complicación” (p. 200). La asunción del mestizaje es lo no producido en América como sí lo fue en el continente europeo. Al parecer, la cultura cristiana –coadyuvante en la conquista y colonización por la evangelización- estuvo dispuesta a incorporar al hombre de acá a condición de renunciar a sus propios modos de ser particulares: “si aceptan ser conducidos, libres de toda culpa, desnudos de una falsa cultura e historia, hacia la cultura que Dios mismo ha creado” (p. 201).

Asimilar sin ser asimilados es la consigna cultural del invasor y será lo que dé origen al sincretismo (expreso de múltiples formas pero más trabajado en el campo religioso), así como será fuente de las disputas en torno de la igualdad con europeos y base del proceso independentista por desconocimiento de derechos, lo que lleva a toda su improvisación, la que Zea pone en palabras de Bolívar: improvisarse como “legisladores, magistrados, administradores del erario, diplomáticos, generales y cuantas autoridades supremas y subalternas formaban la jerarquía de un Estado organizado con regularidad” (p. 205). No se educó a los americanos para ninguno de estos menesteres del ejercicio del poder y el gobierno; nada de esto habían aprendido y practicado; no obstante, quedó abierto el campo de la imitación, que se concreta en el proyecto conservador-civilizador como negación, apropiándose su modelo extraño y foráneo: asimilar sin ser asimilados; negar “su pasado colonial, la cultura hispana y la indígena, así como el mestizaje” (p. 207).

Se imita ahora los modelos culturales de “Europa occidental, tanto las instituciones políticas sajonas, como las expresiones de la Literatura y la Filosofía de la cultura de Francia (...) Ser como Inglaterra, Francia y los Estados Unidos serán las metas del proyecto civilizador” (p. 207) tendiente a olvidar el pasado y para lo cual van a ser muy importantes la educación y la emigración. “Lavado de cerebro y lavado de sangre. Tal se pretendió con la educación inspirada en el positivismo francés, el utilitarismo inglés y el pragmatismo estadounidense” (p. 208), perpetuando una dependencia libremente asumida bajo el supuesto de “Ser sucursal no pudiendo ser el centro” (p. 208).

Hacer conciencia de esta realidad constituyente posibilita ir dando forma a un hombre que se hace cada vez más cognoscible, asible, aprehensible, objeto de saber irreductible a su condición biológica y natural; de no ser de este modo, parece ser que se negaría la posibilidad del cambio, la transformación; llegar a ser de otra manera superando conscientemente sus condicionantes históricos y actuando a favor de un constituirse con base en una sustantividad que no le impide asimilar y dejarse asimilar, con el fin de aprender a ser desde sus constitutivos que hacen posible su propia identidad.

Con base en estos planteamientos y perspectiva analítica latinoamericana, Marquínez (1986) piensa que el mal de la filosofía en Colombia es que se está más preocupados por “analizar y repetir textos que en agarrar problemas” (p. 137); el pensamiento está desarticulado de la realidad colombiana, y “la filosofía o se hace *desde* una situación dada o degenera en un “bla-bla-bla” abstracto que responde a problemas que nadie se plantea” (p. 137). Es lo que se dice como escolasticismo, tomado de Ortega y Gasset, lo cual es “filosofía recibida (...) que pertenece a un círculo cultural distinto y distante –en el espacio social o en el tiempo histórico- de aquel en que es aprendida o adoptada” (p. 140). Es lo que piensa Fernando González, en 1936, del vicio nacional de ser *copietas*: “copiadas constituciones, leyes y costumbres; pedagogía, métodos y programas copiados” (p. 141).

Con el programa de *filosofía colombiana* la USTA busca formar maestros, haciendo énfasis en los aportes del pensamiento filosófico a la historia de la constitución de la nacionalidad (folio 821); su fuerza distintiva sigue siendo la Historia de las Ideas, en su intento por *saber cómo se ha llegado a ser lo que somos*, esto es, conocer las condiciones ideológicas, económicas, sociales, políticas, culturales, religiosas e incluso geográficas, que han propiciado y hecho posible *ser el hombre tipo colombiano que se es*. La estrategia formativa en este conocimiento, en el parecer de la USTA, lo constituye un orden progresivo<sup>118</sup> que pasa por las filosofías de la conquista,

---

<sup>118</sup> Cfr. Colección: Pensamiento Colombiano. Bogotá: El Búho.

pacificación, ilustración, emancipación, benthamismo y antibenthamismo en Colombia, etc., en los que se muestran discusiones importantes e históricas sobre la conformación del hombre y la sociedad colombiana.

Parece clara la recepción del pensamiento filosófico externo; se ha producido adaptación -cuando no adecuación-, de las teorías y prácticas: española, francesa, inglesa, alemana y, luego, norteamericana. Esto parece dar razón a Fernando González cuando nos afirma como *copietas*, hombres y sociedades coloniales, en cuya acepción se continúa en la servidumbre y el vasallaje, cuando no la esclavitud, clara evidencia de dependencia y sometimiento. A modo de ejemplo, las divisiones prácticas que generan las discusiones a favor y en contra de la aplicación de los principios utilitaristas de orden benthamista a la organización general de la sociedad colombiana, especialmente visible en el campo político y de la jurisprudencia, *lugares* donde se definen condiciones y orientaciones en y por las que se ha de producir la educación –universitaria-, determinando lo que en ella se ha de enseñar. Esta es una realidad que produce o propicia una forma hombre necesariamente extraña, es decir, no *de suyo* y sí foránea.

Esta es ya una muestra del valor que la educación ha tenido en el desarrollo del pensamiento filosófico y científico de la sociedad colombiana (cfr. Folio 822). La investigación hace énfasis en el sistema educativo, particularmente en los programas de formación de maestros, pues de *su formación y actividad profesional* depende, en gran medida, el avance, progreso, evolución –o estancamiento- y desarrollo de los sistemas de pensamiento en Colombia, y la forma hombre que el sistema potencia con base en los enfoques que asimila, *crea*, implementa, usa y aplica.

La influencia de Europa y su cultura en Latinoamérica y Colombia tienen la fuerza del pensamiento fundado en la tradición *doctrinera* de normalización ideológica y legitimadora; también hace presencia el pensamiento filosófico propiamente dicho, aquel que “pretende abarcar con su mirada el “todo”: el todo de la realidad, el todo de la historia, el todo de la cultura, el todo de la política, el universo todo y todo el hombre y a

sí misma” (Zabalza, 1983)<sup>119</sup>, del que ha sido siempre dependiente, sobre todo por ausencia de “posibilitaciones sociales reales” (p. 13).

En este sentido, Salazar (1983) afirma que:

El sujeto fundamental de la conquista es, naturalmente, el mismo conquistador. Este caballero de la espada y del arrojo se convertirá, junto con el elemento al que somete, en el antecesor de nuestra nacionalidad (...) tanto el vencedor como el derrotado, se constituyen en los forjadores de nuestra historia” (p. 25).

La política de poblamiento desarrollada por la corona española propicia una serie de despropósitos en la conquista y colonización del nuevo territorio, que van a ser denunciados en sus métodos de sometimiento al indio por su inmoralidad: “Ni la conquista ni la evangelización del indio debían emprenderse usando la violencia: no hay derecho para sujetar por las armas a los indios ni para enseñarles la fe en Jesucristo” (p. 30). Estas denuncias van a exigir de la Corona desfederalizar la conquista y centralizar la colonización, lo que se representó en la instauración de la Real Audiencia en el Nuevo Reino “el 12 de abril de 1550” (p. 32). Esta es evidencia de un sujeto-hombre desvalido, que procura protección del soberano, sea éste rey, virrey, oidor o clérigo.

Este largo y, sobre todo, confuso proceso condujo a la etapa de pacificación a través de la concesión progresiva de derechos; cosa nada fácil dado que la conquista se realizó mediante tratados y concesiones a particulares, factor que incide de modo significativo en el desarrollo y constitución del Nuevo Reino. Por un lado se pide protección a la Corona y, por otro, ésta había renunciado a su derecho de dominio por las concesiones, así que, entrar a dirimir los conflictos producidos por los excesos del conquistador - luego colonizador-, concediendo derechos a los pobladores y nativos, sólo le fue posible -a la corona- violando el derecho adquirido -previamente concedido- del conquistador, usando el recurso de servidumbre y vasallaje que se debe en obediencia al Rey.

---

<sup>119</sup> Cfr. Salazar, (1983, p. 13).

Este proceso no es fácil, pues legitimar mestizos e indios, vender regimientos, conceder plazos a los indios para sacar sus bienes de las tumbas antes de ser tomadas por los encomenderos, etc., implicó violar los tratados y convenios con los que se otorgó derechos de posesión y dominio a los sujetos de la conquista y colonización; la *imposibilidad* de la Corona española de asumir directamente, y a sus costas, la explotación de las minas, fuente de la economía y el comercio, produjo una fuerte política fiscal como contraprestación que, entendida como un atentado contra los intereses de los encomenderos, llevó a “la evasión de impuestos y el contrabando” (Salazar, 1984, p. 14).

Esto hace difícil -a la Corona- atender los requerimientos de las comunidades religiosas y autoridades seculares de “regularización de la población indígena, sin lo cual no podían cumplir con los ideales de la evangelización” (p. 14), por lo cual descarga el dirimir estos conflictos en la Real Audiencia. Proteger los indios es un imposible para la Corona porque, en realidad, no tiene derecho moral ni político con el que sustentarlo. Cuando lo hizo, se acrecentaron los “maltratos y muertes de indios en las diferentes gobernaciones” (p. 15).

En resumidas cuentas, la absoluta autonomía y poder que la Corona otorgó, a perpetuidad, en la empresa del descubrimiento y la conquista, a quienes asumieron este encargo bajo su responsabilidad propia, incluido su riesgo económico, podría considerarse el mayor error histórico que aún pervive –circula en el inconsciente colectivo- y marca la historia de Colombia, fundamentalmente en sus formas de estructuración de pensamiento.

Todo se le salió de las manos y control a la Corona. En la realidad, su mediación en los conflictos sociales y su intento de intervención a través de la institucionalidad de jurisdicción real, incrementó la violencia, no resolvió pacíficamente nada e impidió el curso y desarrollo *natural* de la negociación entre los implicados en los conflictos. En este sentido, la justicia en nombre de la Corona –como la tendría que aplicar la Real Audiencia- estará en detrimento de los tratados y concesiones hechas a los antiguos

descubridores y conquistadores –luego encomenderos-; su imposición llevó a la violación de todo derecho por vía de hecho. Desde entonces, todo proceso jurídico-legal en Colombia tiene que recurrir a una serie de capitulaciones y se resuelve, no por justicia sino por convenio, acuerdo, tratado o contrato entre las partes.

La protección por soberanía (hoy el Estado) acarreó detrimento en la capacidad negociadora de los sujetos y el avance o progreso de civilidad. Esta perspectiva, que por supuesto hago mía, pone en vilo muchos de los planteamientos fijados hasta ahora. De este modo, la cuestión aquí no se centra en el hallazgo de culpables sino en la identificación de una estrategia fallida. En este sentido todos tienen razón en su derecho: el indio por defender su territorio y buen trato como hombre nativo o raizal (que no logró hacer por sí mismo, ni siquiera hacerse reconocer, dado que otros lo mal-hicieron por él bajo una tendencia humanitaria más que humanista); el descubridor-conquistador-colonizador porque tenía un trato autónomo, personal e independiente con la Corona; los vecinos (pobladores) porque son una importante *ficha* del conquistador en su compromiso de crear y fundar ciudades con el fin de permanecer y mantenerse en la colonia y para lo cual requiere garantías; son éstos los verdaderos “beneficiarios de la conquista y quienes usufructuaban la consolidación de la nueva sociedad (...) [y] son, como ellos mismos se autocalifican, los “hombres de frontera” de las Indias” (p. 22).

Habría que esperar a que haga presencia la ilustración, que en Colombia está señalada, según la periodización hecha por Germán Marquínez, entre 1760 y 1810, esto es, desde el arribo de Don José Celestino Mutis hasta el movimiento de independencia, 20 de julio de 1810, con el que fenece la era colonial y se inicia un nuevo proceso de conformación de estados independientes.

Como en el mundo todo, los neogranadinos, con Mutis, beben de la eclosión de las ciencias útiles; su discurso de inauguración del primer curso de matemáticas que se dicta en Santa Fe, en el Colegio de Nuestra Señora del Rosario, dice a los estudiantes: “Procuremos imitar a la Europa sabia... Razón será, Señores, que imitemos la conducta

de los sabios, apartando la atención de los ruines respetos de nuestra España detenida” (Marquínez, 1982, 1ª reimpresión, 1989: 10).

Conecta esta perspectiva con la posición cerrada y poco entendible del proceder de España hasta el momento en la colonia neogranadina. La ilustración, como movimiento o forma libre de pensar, expresión de un espíritu, una manera de escribir que comporta contenidos dispares y hasta contradictorios, se afirma ecléctica, no obstante su espíritu se reconoce unificador, gracias a Kant, para quien:

Las luces son lo que hace salir al hombre de su minoría... La minoría consiste en la incapacidad en que se encuentra de servirse de su inteligencia sin ser dirigido por otro... Sapere aude, ¡ten valor para servirte de tu propia inteligencia!, he aquí la divisa de las luces. (Marquínez, 1982, p. 11)

Este paso de la *oscuridad* a la *luz* se reconoce, también, como “edad de la razón”, no por apriorística o especulativa y sistemática en sentido cartesiano, sino fáctica, crítica y analítica: “Parte de los hechos tal como aparecen, analiza fenómenos, los describe, los articula en leyes generales y los sistematiza en un saber científico, pero esta sistematización es siempre *a posteriori*” (p. 12). Por otra parte, en el espíritu ilustrado la filosofía es “un arma ideológica al servicio de la transformación de la sociedad” (p. 12) y sus características están marcadas por el contexto nacional de aplicación.

Como es de esperarse, la ilustración sistemática funda una crítica a todo proceder anterior de la razón, hasta hacerse incluso pedante, autosuficiente y, tal vez, anárquica, lo cual hace que en este territorio sea bien recibida, pues no se han de olvidar las discrepancias prácticas con la autoridad en etapas anteriores y la forma como ésta era burlada. Ahora se hará de manera argumentada y justificada en lo novedoso del pensar y se arma de la razón para controvertir el escolasticismo reinante entonces.

Este enfoque ilustrado abre la disputa y el interés en la creación de la universidad pública como mecanismo propio para revolucionar la educación; en este sentido se

enfoca la reforma educativa de Moreno y Escandón: “Todo el objeto del plan se dirige a sustituir las útiles ciencias exactas en lugar de las meramente especulativas, en que hasta ahora lastimosamente se ha perdido el tiempo...” (p. 19). Mutis es el referente válido en el método: por el analítico se describen los fenómenos para descubrir las causas que operan la naturaleza, yendo de las particulares a las generales; de las causas se procede a los efectos que, para abarcarlos sintéticamente, se articulan en forma de leyes (cfr., p. 21).

En la filosofía ilustrada:

Ya no tiene la naturaleza arcano alguno que no se intente obligarla a que lo revele, ni secreto que se esconda a la curiosa investigación de los físicos. Los insectos más pequeños, los casi imperceptibles pólipos, las aves, los peces, todos los animales, las plantas, los metales, los elementos, los planetas, las estrellas y aun el hombre mismo, todo se examina, todo se averigua, y todo se rinde a la constante porfía de los naturalistas, de los botánicos, de los matemáticos, de los astrónomos y de los anatómicos (...) Ya sólo se estudia el libro de la naturaleza por medio de la observación y la experiencia, fundando los razonamientos en el camino más seguro de las demostraciones matemáticas. (pp. 22-23)

Este modo de acceder al conocer se va moviendo hacia un cierto positivismo en el que, según el Arzobispo Virrey Caballero, se “necesita más de sujetos que sepan conocer y observar la naturaleza y manejar el cálculo, el compás y la regla, de quienes entiendan y discutan el ente de razón, la materia prima y la forma sustancial” (pp. 24-25); con este proceder en la educación se promueve el conocimiento de nuestra naturaleza exuberante y privilegiada y se despierta el amor a la patria, que pronto llevará al movimiento emancipatorio, fundado en un despertar de identidad cultural americana, con lo que “la ilustración neogranadina adquiere una dimensión política” (p. 29), marcadamente rousseauniana, como se puede ver en los textos de las primeras constituciones que nos rigieron, ideológicamente signadas por actuación de Nariño y Bolívar.

José Félix de Restrepo, en su Oración para el ingreso de los estudios de filosofía, pronunciada en el Colegio Seminario de la ciudad de Popayán, en el mes de octubre de 1791, deja sentir este nuevo espíritu ilustrado e insta al hombre a asumir una nueva condición:

vuelve en sí (...) Extiende sus ojos por el Universo, y reconoce que en todo él es el único que posee el inestimable don de pensar. Con efecto, mide la extensión de un ingenio, calcula sus alcances, combina sus ideas, y persuadido de que no hay cosa que pueda resistirse a su pensamiento, único origen de su autoridad soberana, toma el trono de señor y comienza a hacerse respetar. (p. 116)

Esta primacía del hombre sobre el mundo natural, incluido él mismo, se presenta como un despertar: “comienza a disponer de todo como dueño” (p. 117), y en esta exaltación le descubre sus potencialidades:

es un hábil astrónomo, que mide la vasta extensión de los cielos, pesa los astros que ruedan sobre su cabeza, determina las órbitas que describen, predice cuántas veces en el espacio de mil años, de mil siglos, la luna y el sol deben eclipsarse, y consigna sus predicciones en fastos cuya verdad es siempre confirmada por el suceso. Físico, atento descompone los mixtos, saca la sal, el azufre, la arena, los licores que encierra; desune o junta a su voluntad los principios; y formando cuerpos artificiales imita y frecuentemente reforma las obras de la Naturaleza. Nuevo Prometeo, roba impunemente el fuego celeste; junta en el foco de un vidrio los rayos del sol reunidos por la refracción; y forzando, por decirlo así, al astro del día a bajar sobre la tierra, con estas llamas, diestramente sorprendidas, abraza las encinas y liquida los metales. Para auxiliar los esfuerzos de sus ojos, fabrica según las leyes de una sabia teoría, instrumentos cuyo útil concurso, dando más extensión a la imagen de un objeto, le acerca y le ilumina. Con la ayuda del microscopio penetra hasta el interior de los cuerpos, distingue las partes imperceptibles; y contempla con asombro las maravillas de su composición; valiéndose de pequeñas causas consigue producir efectos admirables. Arma una fuerza contra otra, duplica los golpes contra la resistencia, aumenta la velocidad para contrarrestar la pesadez, y caminando siempre sobre sus

principios, va correspondiendo el suceso de sus esperanzas. Las mismas victorias encienden su ánimo, y cada día se halla en estado de emprender cosas más grandes. Aunque su estatura no excede de seis pies, se anima a perfeccionar una obra que un gigante armado de mil brazos no tendría el atrevimiento de intentar. Los vientos vienen a ser sus vasallos y servidores pasándolo a la otra parte de los más espaciosos mares: doma las fieras que habitan en el centro de los bosques; construye navíos que servirían a sus nietos y descendientes; señala fija dirección al rayo, fenómeno el más terrible que conocemos, y echa al Rhodano un puente de que espantada la posteridad, le atribuya a particular inspiración del Espíritu Santo. (pp. 117-118)

Para su tiempo, este es un pensum que apoya radicalmente un nuevo currículo y modifica sustancialmente los intereses u objetivos de la educación en Colombia; un pensum en perspectiva práctica, centrado en la idea de utilidad y capacidad de uso de los elementos que conforman el mundo Natural en favor del hombre; un pensum que, fundado en y conducido por la experiencia, favorece la formalización del conocimiento: “en el reposo de su retiro juzga cómodamente por una línea conocida, del valor de las demás” (p. 119); expresado el conocimiento en reglas de la geometría y la aritmética como sus descriptivos, produce la representación de la (*su*) realidad en lenguaje matemático, como la ciencia universal útil por la que se establecen formalmente relaciones.

Aquí ya se procura sustancia y verdad más que distinciones. Este pensum pasa por la geografía, la cronología y la metafísica, para culminar en “la filosofía moral o ética que averigua la diferencia entre el vicio y la virtud, establece reglas de conducta, examina en qué consiste la felicidad del hombre, y propone los medios de conseguirla” (p. 121); en este sentido cuestiona José Félix de Restrepo el escolasticismo de la educación, fruto “de la ignorancia de las ciencias sólidas y del abuso del ingenio y de la razón” (p. 124). De este modo mueve a:

ser útiles a vuestras familias, a vuestra patria y a todo el mundo (...) Como el pensamiento es lo que nos distingue de las bestias, el buen uso de este talento es lo único que puede elevaros sobre el resto de los hombres. (p. 124)

Es la ilustración, en Colombia y el mundo, una afirmación y confianza irrestricta en el hombre; de ahí que éste, a su vez, se constituya problema y se le declare *nacido* para la ciencia.

La asunción de las ideas ilustradas, política y gubernamentalmente, tienen su campo de realización-aplicación en Colombia en los procesos emancipatorios generados por las proclamas autonomistas e independentistas que llevarán a las declaraciones de independencia y consolidación de la República, entre 1810 y 1830, lo cual responde a un proceso de confrontación con España en su propio proceder con respecto al invasor (Francia con los Bonaparte), en su propio territorio peninsular, frente al cual lucha, con todos sus medios, para mantener su independencia y autonomía. Entre los ilustrados neogranadinos influyentes en el proceso emancipatorio, Marquínez (1983) destaca estos: Simón Bolívar, Juan Fernández de Sotomayor, Antonio de León, Antonio Nariño, Miguel de Pombo y Francisco Antonio Zea, como importantes pensadores que van a incidir de modo significativo en la *nueva* manera de entender el proceso evangelizador, la acción de la Iglesia y la actitud práctica de la fe cristiana, como se verá en la elaboración de los textos constitucionales.

Esta convicción lleva a afirmar al pueblo como “sujeto depositario del poder, venga o no venga en últimas de Dios” y a enfrentar la absolutez de los reyes. Desde aquí Fernández Sotomayor (1815), en su catecismo, señala que nunca hubo pacto entre el pueblo americano y la Corona española, dado que se obligó a obedecer “sin nuestro expreso general consentimiento”. Y, por lo mismo, nunca fuimos en derecho vasallos de España” (Marquínez, 1983: 19). Como si fuera un milagro del Todopoderoso, “El pueblo sin principios ni educación, hebetado por el hábito de la servidumbre, abrió de golpe los ojos, levantó su cerviz humillada y su alma” (p. 66).

El discurso de Fernández Sotomayor reorienta los objetivos de la evangelización en América y Colombia, hasta llegar a mostrar, desde su trabajo pastoral y evangelizador, que “La España ha carecido siempre de un título legítimo para dominarnos, ya quiera buscarlo en el Evangelio, que condena su usurpación, ya en el pretendido derecho de la

fuerza, que jamás puede prevalecer al de la razón” (p. 72). No obstante, esta razón mostrará sus divergencias en las formas de concebir su gobierno, desde donde se darán cita una serie de conflictos entre centralistas y federalistas, hoy vagamente representados en el campo bipartidista, generado desde mediados del siglo XIX, liberal y conservador.

Estas disputas partidistas ideológicas llevan a registrar conflictos básicos en torno a definir los mecanismos apropiados para lograr un Estado próspero, progresista y garante del desarrollo, sobretodo, con la entrada en escena del utilitarismo benthamista, centrado en el interés “reformador de la moral y de las leyes” (Marquínez, 1983, p. 8). Acostumbrados a adoptar, adecuar o adaptar teorías a las prácticas, ésta no será la excepción.

La forma hombre que se potencia encuentra que, para superar el subjetivismo que el benthamismo manifestaba, el método analítico sería el apropiado, pues:

Se trata de analizar los resultados de las acciones humanas en relación con el fin último, que es la felicidad, para discernir qué es lo bueno y qué es lo malo para el hombre, no sólo como individuo sino como ser social. (p. 11)

En este sentido se entiende que “no es el hombre una naturaleza abstracta que nace aprendida, con la conciencia programada *a priori*, sino una naturaleza concreta que tiene que aprender *a posteriori* lo que le es conveniente o inconveniente” (p. 11). Sin embargo, el benthamismo neogranadino no renuncia a sus creencias religiosas cristianas y, más bien, “destacan las posibles coincidencias entre la moral benthamista y la moral católica o al menos la no contradicción en múltiples puntos” (p. 11). A este nivel se propicia la forma *hombre cristiano* que se va constituyendo de modo pragmático, vehiculado por el sistema educativo, mediante el cual se pide a los profesores apartarse o abstenerse de enseñar las “doctrinas benthamistas que en su sentir no se conformen a la moral católica” (p. 11).

El benthamismo se adopta en Colombia, piensa Marquínez (1983), por el rechazo de la escolástica colonial, el reemplazo del orden jurídico por uno más acorde con la ideología liberal de la Nueva República, la ayuda recibida de Inglaterra a la independencia -próxima potencia política-, la escasez de libros de texto en español y el olvido progresivo del latín; por la filantropía de Bentham a favor de la reforma carcelaria y educativa y su teoría de la felicidad como placer o bienestar alcanzable aquí en la tierra (cfr., pp. 14-15).

Se busca aplicar el método analítico experimental con que las ciencias naturales han alcanzado su mayor progreso, a las ciencias morales y políticas para lograr en ellas el mismo nivel objetivo; de esta manera:

la naturaleza humana racional, tiene que aprender a posteriori dichas leyes morales y la conciencia debe ser formada mediante la experimentación y reflexión para poder concluir qué es lo bueno y qué lo malo con relación al fin último del hombre: la felicidad. (p. 23)

Entonces, el principio de utilidad no es norma constitutiva “sino método de conocimiento y formación de la conciencia moral” (p. 23).

De este modo, la ciencia moderna se apoya en el método que le da piso a la corriente pragmática; esta pragmática es mediadora del conocer y su acción se va a localizar, especialmente, en las instituciones educativas. Como no caben los nuevos métodos de la ciencia en el esquema escolástico, lleva a que se produzca la reforma en la educación (cfr., folio 822), con el fin de adecuarla a las nuevas condiciones del saber, pues éste ya no ha de ser en la perspectiva magisterial en el que se fundamentan las verdades, sino en la perspectiva de la docencia que evidencia un proceso de *descubrimiento* desde el actuar; hay, ciertamente, regímenes de verdad diferentes que les hacen incompatibles, pues el humanismo que sirvió de piso a la educación liberal que cultivó las capacidades del individuo, es potenciado por la convicción de que *todo puede ser aprendido por todos*; bajo esta relación con el conocimiento se entienden las ideas

de normalización y se van a posicionar nuevos discursos sobre el hombre fundados en el derecho, los cuales conducen a la movilización del pensamiento filosófico-político en el siglo XIX (cfr., folio 822).

Con este proceder se abren las muchas discusiones que llenarán páginas de nuestra historia en el campo educativo, político, económico, social, cultural y religioso, todas ellas enfocadas, como se ha mostrado más arriba, en el utilitarismo y el positivismo que buscaban tener participación en el nuevo orden de la sociedad colombiana altamente polarizada en dos tendencias: los liberales promotores y defensores de éstas y los conservadores detractores de las mismas, cada una de ellas con los argumentos suficientes para hacer mella en la población que de una u otra manera es movida para tomar partido (cfr., folios 822-823) a favor o en contra.

Estas búsquedas y/o aplicaciones conducen –en Colombia- a la generación social de una forma hombre intolerante, radical e intransigente, no cultor de la voluntad sino voluntarioso, individualista y convencido de la *bondad* de su perversión. Estas disputas han contribuido a la constitución de un hombre de muy bajo perfil comunitario, pues la solidaridad que profesa no consigue sostenerse en el tiempo y el altruismo queda a expensas de *humanistas prácticos* que se disponen para *dar de sí mismos*.

Esta es una orientación que pareciera causar pérdidas, pues se ha tenido que entrar en la tarea de *redescubrir*, *rehacer* o *reinventar* una identidad nacional que, en su desarrollo, ha puesto las bases de un cierto regionalismo fundado en personalidades locales –fuente de muchos de los conflictos vigentes en el ámbito nacional- que para ser superado ha movido al compromiso con una cierta “normalidad” que opera por tendencias político-ideológicas y que hoy, podría decirse, evidencia los nuevos problemas que han conformado las ligas legitimadas de corrupción (cfr., folio 823).

La colección: Pensamiento Colombiano, editada por El Búho, es una muestra de las discusiones mencionadas; además, circulan por textos como “Historia de la filosofía en Colombia”, de Franco, J.F.; “Historia de la educación o realidad y mito de nuestra

cultura”, de Rafael Gómez; “Aspectos de la cultura en Colombia” y “Crónica del muy ilustre Colegio Real Mayor de Nuestra Señora del Rosario”, de Guillermo Hernández de Alba; “Positivismo, romanticismo y utopismo en el pensamiento político colombiano del siglo XIX” y “El pensamiento colombiano en el siglo XIX” de Jaime Jaramillo Uribe; “Proceso de la filosofía en Colombia”, de Jaime Jaramillo Uribe y Jaime Vélez; “Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia”, de Indalecio Lievano (cfr., folio 824), y otros más que acompañan su desarrollo en calidad de autores colombianos que abordan de modo directo las problemáticas ya mencionadas (cfr., folios 825-827).

El acercamiento al estudio de la *Filosofía Actual* cumple el propósito:

Que los estudiantes ubiquen el desarrollo histórico de la filosofía actual como una continuidad crítica de la filosofía moderna y contemporánea (...) identifiquen las diversas corrientes y autores más representativos de los últimos cinco decenios (...) describan y analicen la influencia de estas corrientes filosóficas en la vida cultural e intelectual americana [y] que se sitúen críticamente ante los contenidos de estas corrientes y autores y planteen críticas justificadas. (Folio 828)

Su interés es poner en cuestión el proceder de la educación impartida en Latinoamérica -Colombia particularmente-, tendiente a un proceso emancipatorio y liberacionista que pretende restituir el “*de suyo*” que se considera *usurpado* y el derecho a sustantivarse, esto es, a ser *sujetos hacedores de sí* y de su propio destino.

Si la modernidad puso en cuestión los fundamentos del conocer en términos de sus orígenes para pensar sobre sus límites y la filosofía contemporánea se agotó en sus búsquedas sobre el proceder para producir los campos específicos de su aplicación práctica, definir su utilidad y posicionar sus usos, la filosofía actual realiza un trabajo de cuestionamiento sobre la influencia y proceder de este filosofar sobre la vida y la cultura.

Sin desconocer los grandes aportes del filosofar en la modernidad, el programa de filosofía actual con el que se busca formar maestros, se dedica a descubrir, desvelar, mostrar y hacer visible sus usos, especialmente su utilidad prestada a los sistemas políticos y gubernamentales como medio de intervención y control, bajo una presunta participación propiciada por la *descentralización* del poder que se hizo menos restrictivo, todo posibilitado por la empiricidad del método científico, que en su descubrir y relacionar lleva a la representación.

Esto, puesto en evidencia, permite a la filosofía actual entrar a cuestionar el estatuto epistemológico sobre el que se certifica y valida el saber e inicia una contienda con los dogmatismos de la ciencia, visibilizando una pluralidad de métodos para acceder al conocimiento, factibles de validez. Esta variedad anuncia las críticas en torno al proceder de la ciencia e induce a un *replanteamiento de los regímenes de verdad* sobre los que el conocimiento ha sido posicionado; emergen discusiones sobre la epistemología en el orden estructuralista, histórico, y neopositivista (cfr. Folio 829), que evidencian la variedad de enfoques en la dinámica de los métodos y que necesariamente conlleva la producción de discursos con respecto a las metodologías utilizadas para la adquisición del conocimiento, según los tipos de saberes que las sustentan.

La metodología se constituye en el dispositivo por el que opera y funciona el conocimiento para ser o no reconocido en el ámbito de la comunidad científica. Este nivel de complejización implica reducciones o recortes –según los objetos de trabajo– justificados por sus contextos; este proceder valida la Arqueología, como metodología, “caja de herramientas” cuya función es la de “hacer surgir, con el archivo, las formaciones discursivas, las positividades, los enunciados, sus condiciones de formación, un dominio específico” (Foucault, 1970, p. 349); por la movilidad que implica la metodología, es posible que Foucault piense que: “arqueología es el nombre dado a determinada parte de la coyuntura teórica que es la actual” (p. 349).

Lo anterior es muestra de la potenciación de las metodologías y, a la vez, la liberación de su sometimiento; si bien son importantes en la producción del

conocimiento no quiere decir que deban permanecer incólumes; a este nivel, la virtud de La Arqueología, en la visión de Foucault, es que libera los discursos de las subjetividades que los producen, de las intenciones y los lenguajes en que ellos se manifiestan. Una muestra de ello podría ser el discurso de la profesionalización, que en su posicionamiento actualiza al hombre y lo hace ser otro.

La forma hombre que coadyuva a gestar el programa de filosofía actual es correlato del análisis de las epistemologías y la crítica de las ciencias desarrolladas o insinuadas en autores como: Piaget, Bachelard, Popper, Foucault, y los representantes de la epistemología crítica; el método hermenéutico en: Ricoeur, Ladrière, Barthes; metafísica, alteridad y realidad, con: Levinas y Zubiri; las *filosofías de la diferencia*, en pensamientos como los de J. Derrida, G. Deleuze, I. Bataille, P. Klossowski y Eugenio Triaes; la crítica a la sociedad opulenta y psicoanálisis humanístico: Fromm y Marcuse (cfr. folio 829), que abren un importante campo de problematizaciones para el *quehacer* de la filosofía hoy. Esta forma hombre que va emergiendo, en los programas de formación de maestros de la Universidad Santo Tomás, se corresponde con su *carácter situacional*, esto es, está interferida o mediatizada por la *realidad* social, política, económica, cultural y religiosa en que está inserido y situado el hombre colombiano.

Al parecer, esta *realidad situada* marca comportamientos autónomos y abiertos que podrían llegar a ser muestra de la capacidad que tiene el hombre de darse a sí mismo su propia forma, distinguirse de los *otros*, como relato universal, y armar su propio relato particular como condición para *hablar* de sí mismo, *decir-se*.

En este sentido se manifiestan corrientes diversas, como filosofía analítica, filosofía marxista, filosofía latinoamericana, filosofía de la liberación (cfr., folio 829), con las que se abordan los autores que discurren sobre este modo de filosofar a través de sus escritos. Es posible que la amplitud temática del programa y la complejidad de sus abordajes dificulte la producción de un texto guía que facilite su estudio y cumpla con las especificaciones que debe llenar en términos de didáctica expositiva, agilidad comprensiva y precisión conceptual, pues son múltiples los enfoques en cada una de las

problematizaciones y, por ello, amplios los riesgos omnicomprensivos de este modo de filosofar que irá variando a medida que se *complejiza el hombre* y las sociedades en las que éste se muestra.

### **3.1.1.2. Subcomponente sistemático: problematización de la forma hombre**

Si bien el *componente filosófico-histórico* se propone, en primer momento, acercar al formando-maestro al conocimiento de los diversos problemas con y sobre los que trabaja la filosofía, los variados modos de abordaje que facultan su enseñabilidad en cuanto que saber organizado y formal, la Universidad Santo Tomás encuentra pertinente y necesario, en un segundo momento, la problematización<sup>120</sup> de este saber como actividad del filosofar, por cuanto ello implica descubrir que los problemas sobre los que trabaja la filosofía, tienen referentes prácticos que la han posibilitado y prácticas que posibilitan la producción de sus discursos, fuente y resultado constituyente de saber sobre su objeto. Esta constitución de saber se produce dentro de determinadas condiciones *-sine qua non-*, básicas para la conformación del régimen de verdad que orienta su conocer.

Este proceder hace posible que se identifiquen y distingan los discursos en sus propiedades, funciones y usos. Pareciera ser aquí donde cobra mayor importancia la metodología; según sean sus técnicas se aprende, aprehende y ejerce *dominio* sobre un objeto; las herramientas que ella permite aplicar pueden favorecer la producción de una *forma* determinada, resultado de dicha acción o actuación. En este sentido, la formación del maestro en y dentro de un campo particular del conocimiento (la Teología, las Ciencias Religiosas, la Historia, las Letras, la Lingüística y la Literatura, etc.) se constituye en una forma de profesión y adhesión; de ahí que su ser profesional se certifique con un título que hace legal su ejercicio y avala su actuación.

---

<sup>120</sup> Este es un concepto trabajado por Foucault cuando hace referencia al cómo se produce el conocimiento dentro de condiciones particulares.

Lo anterior posibilita acercarse al componente *filosófico-sistemático* como nivel aplicativo del conocimiento, uso práctico y, por tanto, problematizante. Si hay un saber y un conocer sobre el hombre en los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás, éstos han de hacer posible ya no sólo su estudio sino su realización y concreción práctica. Por lo anterior, este es un componente que se reconoce por sus problematizaciones y, con ellas, su posibilidad de mostrar que la filosofía no se agota en los problemas (*formas puras*) propios de su especificidad especulativa sino que ésta se nutre del actuar como fuente del aprender a filosofar (teniendo en cuenta la información –enseñada– sobre los fenómenos como problemas propios del componente *filosófico-histórico*), esto es, aprender a construir, constituir, conformar y producir discursos filosóficos.

Visibilizar las prácticas que realiza el hombre hasta *darse una forma particular*, podría decirse, es el quehacer reflexivo de este componente *filosófico-sistemático*, si se busca filosofar con base en la información filosófica-histórica, es decir, los problemas propios de la filosofía que vehiculan el tratamiento de su objeto; aunque aparezcan extraños al pensar filosófico latinoamericano porque, como se dirá en el programa de introducción al filosofar, carecemos de historia. Siendo así, en Latinoamérica se filosofa desde las carencias. De ahí que sea diferente estudiar filosofía que filosofar.

El programa de *Introducción al filosofar* se propone “Ofrecer elementos metodológicos que nos permitan realizar un auténtico filosofar” (folio 835) como basamento para “Iniciar una superación “destructiva” y “constructiva” del discurso filosófico europeo, asegurando así la posibilidad de un filosofar latinoamericano” (folio 835) con el fin de llegar a “hacer de la filosofía latinoamericana un discurso al servicio de la liberación” (folio 835) y contribuir a “Redefinir el quehacer y función del filósofo en América Latina” (folio 835).

El profesor Jaime Rubio produjo el texto guía de la materia en 1976 (1980: 3ªed.), siguiendo la estructura definida para tal fin, ubicándola dentro de la modalidad metodológica de la educación a distancia, haciendo las orientaciones pertinentes para el

buen uso del material y tendiente a cumplir con los objetivos de estudio y aprendizaje necesarios para adentrarse en la tarea de filosofar. Realiza su exposición temática siempre teniendo en cuenta la realidad latinoamericana y los condicionantes de esta realidad para la producción de la reflexión y pensamiento filosófico situado.

Si todo filosofar tiene su origen en la realidad, ésta es definida como crisis por el desgarramiento que ello implica: ““alejarse”, “partir” de la vida cotidiana para poder pensarla como “desde fuera”” (p. 19); esta *ruptura* con la cotidianidad parece necesaria para conseguir pensar-la y filosofar; ésta, la cotidianidad, se constituye en obstáculo para ocuparse de esta tarea como admiración, lo cual es extranjería, extrañamiento. Se tiene que ser extranjero dentro del mundo de lo cotidiano para conseguir extrañarse y llegar a filosofar.

El hombre está signado por la cotidianidad, esa cotidianidad que le impide “ver como si estuviese fuera”, para experimentarse separado, ausente, distante, extrañado, admirado, alejado, abandonado y, por tanto, facultado para pensar; de ahí que introducirse en el filosofar implique “la **conversión** y la **muerte** de la cotidianidad” (p. 22). Esta es una fuerte diferencia entre el filósofo y el hombre de la calle, honesto, trabajador, profesional, el “no filósofo”.

Esta diferencia parece hacer presencia en los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás, en sus objetivos de formación profesional para la docencia y sus objetivos de formación como filósofos habilitados para pensar con base en la realidad, sin agotarse en ella, rompiendo con ella, en situación de crisis, de tal manera que procuren superar la cotidianidad. Así es claro que “**el filósofo se hace**” (p. 23), y se hace desde dentro del filosofar mismo y no desde un punto exterior así la exterioridad sea su condición.

El hombre comúnmente es cotidianidad, viviente de la sustancia comprendida en forma previa, sin análisis reflexivo, no subversivo, poco manifestador de sí, de permanencia epidérmica y un tanto difícil de mostrar. Por eso el filosofar parte de

supuestos, esto es, un modo de *poner en suspenso*, de *tomar distancia* de lo cotidiano, de *sustraerse* a la realidad para llegar a reflexionarla, pensarla y hacer que emerja un nuevo comienzo. En este sentido se entiende a Latinoamérica como una historia de “ocultación del ser” (p. 25), todavía no pensado, muy contrario a la caracterización heideggeriana de su olvido.

El hombre latinoamericano es, podría decirse, un fetiche, resultado de “una empresa común del poder económico europeo y del poder político que constituirán el meollo más profundo de la **Voluntad de Dominio** en su doble vertiente: voluntad de **Poder** y voluntad de **Riqueza**” (p. 25). En este sentido, “el hombre latinoamericano (...) es un invento del hombre europeo-dominador” (p. 26); ingresa a la historia “en calidad de **dependientes**, de colonizados, es decir, de “**sub-hombres**”” (p. 26) según el arquetipo que lo constituye.

Esta especie de mimesis puede ser una muestra de que el ser “americano” no se ha pensado, cabría decir que es a causa de esta mimesis que se le ha calificado como la presencia del no-hombre. Con base en este *supuesto*, es posible pensar que lo que aquí se ha dado es un traslape de la Europa del siglo XII, por decir lo menos, pues su extensión permitió revivir modelos de sociedad que ya estaban en proceso de superación en sus territorios primigenios. A este nivel, el hombre latinoamericano se ha jugado en su intento por “**tener y ser-como**” (p. 27); un pensar y actuar por imitación que todavía hoy mantiene su radical vigencia y se constituye en evidencia del ocultamiento del hombre de esta latitud, de su ser.

Daniel Herrera (1975) expresa su temor acerca del camino que ha ido tomando el filosofar comprometido socialmente:

De nuevo buscamos en fuentes extrañas las guías y estamos reduciendo nuestra problemática a los problemas económicos, políticos y sociales. Y, sobre todo, nuestra inquietud parece que se está dirigiendo a aspectos de estos problemas que deben ser

estudiados por políticos, economistas y sociólogos y no a las ideologías y a las consecuencias humanas implicadas en dichos problemas. (Rubio, 1980: 28)

Al parecer hay razón en ello, pues una cosa es el extrañamiento, extrañarse para pensar y filosofar y otra muy distinta es ser extrañado, extraño para pensar y filosofar. Esto responde a la imagen del mundo representacional matemático, unificado y universal que se construye desde el pensar euro-cartesiano para el que “la verdad se define como la certeza en una representación” (p. 29). En esta instancia abstractiva “aparece el hombre como sujeto” (p. 29) y, con él, se llega a concebir que “el saber no es otra cosa que la dominación sobre las criaturas previamente reducidas a cosas. La matematización universal del saber convierte lo cualitativo de los entes en simple cantidad” (p. 30).

Este modo de ver el mundo, el hombre y la ciencia, conlleva un universalismo que niega verdad a lo particular, concreto y situacional. Así, pareciera que pensar nuestra realidad no pasa de ser un ““folklorismo” de quienes no han entendido la verdadera dimensión del filosofar” (p. 31).

Filosofar es un reflexionar concreto y estricto aplicado a un caso particular; para Latinoamérica se corresponde con el interpretar los símbolos que expresan y *presencializan* el ser “en los signos privados y públicos, psíquicos y culturales” (p. 49), por esto, la filosofía está ligada o en relación con la civilización: industrias, instituciones y valores, así como con el carácter simbólico de la sociedad: la ideología.

En la perspectiva de la industria, el hombre hoy tiene cada vez más conciencia de “pertenecer a una civilización global-individual” (p. 51) y se experimenta “como sujeto individual histórico” (p. 51). El proceso civilizatorio se da mediante las instituciones que, en su complejidad, normatizan y regulan las relaciones entre los hombres; sin embargo, en su dinámica las instituciones se representan por la política, es decir, “el ejercicio de tomar decisiones a nivel comunitario” (p. 52). Finalmente los valores, en cuanto que valoraciones concretas, son percibidos “en las actitudes de un hombre en

relación a otro: trabajo, propiedad, poder, experiencia temporal, etc.” (p. 54). En sus niveles de significación constituyen prácticas y tradiciones que recogen la síntesis o conforman “el núcleo de la civilización: la colección de imágenes y símbolos por los cuales un grupo humano expresa su adaptación a la realidad, a otros grupos, a la historia” (p. 55).

La civilización se hace diversa por el “**núcleo ético-mítico** [que] envuelve la moral y la imaginación que expresan el poder creacional del grupo” (p. 55) por el que se constituye “la idea de su propia existencia” (p. 55) histórica. Esto le lleva a “tener un ethos, una singularidad ética, que funciona como memoria, como arraigamiento arcaico” (p. 55). La diversidad, sin embargo, es evidencia de que “**la humanidad es un plural irreductible**” (p. 56).

Por otro lado, la sociedad tiene un origen simbólico, por cuanto “un grupo humano se constituye a partir de un acto fundador” (p. 57) por lo que se le reconoce “como un **acontecimiento**” (p. 57), dada una “**intervención voluntaria**” (p. 57); la celebración o conmemoración del acontecimiento procura producir “un **sistema de creencias** (ideología)” (p. 57), lo cual arroja un código de interpretación simbólica que justifica el ser lo que se es.

Bajo esta mediación teórica de la civilización y la sociedad referida, “el hombre latinoamericano es el oprimido que intenta secularmente liberarse” (p. 81); con esto, el método del filosofar será el de “una interpretación [hermenéutica] liberadora [analéctica]” (p. 82) que favorecerá asegurar que la conciencia no es un dato, una realidad dada como conciencia inmediata de sí mismo, sino “una tarea a realizar” (p. 87), así como la reflexión, en esta forma de ser tratada, es interpretación, pues el ejercicio del filosofar latinoamericano “se dirigirá a la “Barbarie”, “es en la “barbarie” en donde el ser se manifiesta y despliega como deseo y esfuerzo” (p. 89).

El hombre americano se funda culturalmente en el **estar**: “se sitúa en el mundo siendo víctima de él” (p. 90), asume una “actitud estática (...) se priva de un mundo

azaroso mediante el ayuno, para encontrar en la intimidad el fundamento de su existencia” (p. 91); no se funda en el **ser**; éste es cultura europea “del **sujeto** que afecta al mundo, que lo modifica” (p. 90) creando otro: “máquinas y objetos que superpone a la naturaleza (...) [su] opuesto: la ciudad” (p. 90).

La relación de inserción del europeo como **ser** en el **estar** del amerindio, produce un atropello que genera subdesarrollo a causa de su dependencia, lo que implica una tarea: “la toma de conciencia está “mediada” por una determinada comprensión de nuestra realidad en las que se entremezclan la interpretaciones ideológicas, científicas y políticas” (p. 93) de donde nace “una opción radical de ruptura con la dependencia y de lucha por la liberación” (p. 93) como fuente de “una **nueva experiencia** y (...) un **nuevo lenguaje**” (p. 93). Estos tres hechos “**da[n] que pensar al filósofo latinoamericano** y sitúa su actividad históricamente” (94).

Es una actividad, al parecer, propia y únicamente arqueológica si se la asume como analítica interpretativa, pues superar la problemática de la reflexión en la problemática de la existencia “sólo se podrá realizar **en y por la interpretación**” (p. 97). Si en el psicoanálisis freudiano se produce “una regresión hacia lo arcaico” (p. 98), la fenomenología del espíritu hegeliana:

propone un movimiento, según el cual, cada figura de la conciencia –del espíritu– encuentra su sentido no en la que le precede sino en la que le sigue: la conciencia es “sacada de sí” hacia un sentido en marcha en donde cada etapa es abolida y retenida en la siguiente. Así una arqueología del sujeto se opone a una teología del sujeto. (p. 98)

Con Freud se ve la conciencia falsa; su ejercicio filosófico de sospecha estaría en función de desocultar la conciencia en una dinámica teleológica; con Hegel sería “la **recolección de sentido** de la Palabra pronunciada por el pueblo” (p.99). Se muestra aquí, por estas hermenéuticas opuestas, “la dependencia del Yo con respecto a la existencia” (p. 99) y se fijan las dimensiones de la reflexión filosófica concreta, en la que “el proceso de construcción de una realidad no significa represión –en el sentido

freudiano sino destrucción transfigurante-” (p. 123) para llegar a ser un filosofar en el horizonte de la liberación. Con ello se procura contrarrestar el deseo de imitación promovido por “los próceres de nuestra emancipación intelectual: “Pensemos a la Inglesa o a la Francesa”” (p. 122).

Como en Freud, para Hegel “la conciencia de sí está enraizada en la vida y en el deseo. La historia de la conciencia de sí no es otra cosa que la historia de la educación del deseo” (p. 126), sólo que aquí se produce su homología “**en la relación amo-esclavo**” (p.126) y no del complejo de Edipo, de este modo, “necesito del otro para excluirlo de mi propiedad. Tengo necesidad de él para que me reconozca mi propiedad y a la vez que su exclusión” (p. 129), recurriendo al contrato. Por el derecho “pasaré de una posesión arbitraria y salvaje a una posesión legal” (p. 129), con lo cual se justifica el “nivel político: la **colonización**” (p.131). El hombre latinoamericano se reconoce vinculado en una relación dominador-dominado, por esto, “es en la muerte del opresor como opresor y del oprimido como oprimido en donde entrevemos un destino nuevo para el hombre y el filosofar” (p.132) como posibilidad de superación del complejo.

Superar el complejo de “Ser como otros para ser sí mismo”<sup>121</sup> (p. 133), pues “somos aquellos hombres que estamos haciendo nuestra propia historia a regañadientes, a nuestro pesar, pretendiendo siempre hacer “otra” historia” (p. 133). De este modo, son las ciencias sociales las que revelan nuestra simbólica periférica: “si somos subdesarrollados, lo somos porque somos dependientes” (p. 134) en el campo social, político, económico, etc.

En el pensar filosófico de la Totalidad europeo, el hombre latinoamericano es “lo otro” por asimilación, pues, ya sea en Descartes, Kant, Hegel o Heidegger, “el Otro queda neutramente incluido en “lo Mismo” como “lo otro” (p. 137) en una especie de identidad subordinada y, por esto, de dominación. En esta perspectiva *se tolera la diferencia* como variación de “lo Mismo” que no se le contrapone, y *se ataca y elimina*

---

<sup>121</sup> Expresión tomada de Edmundo O’ Gorman.

*lo distinto* –el Otro- porque es lo opuesto, lo contraventor, lo que hay que eliminar porque atenta contra la Totalidad.

Esta introducción al filosofar va poniendo las condiciones en que esta actividad filosófica tendría que realizarse en Latinoamérica; inevitablemente si, como se ha afirmado, todo está referido al hombre, parece necesario *saber la forma* sobre la que se le ha constituido –en Colombia- para conseguir saber y *establecer la forma* que en verdad *es*, con el fin de construir y mostrar las posibilidades de una nueva relación entre *seres distintos* -no diferentes- que potencien un nueva realidad: social, económica, política e incluso religiosa, como mediación para la superación del discurso aval de la relación histórica dominador-dominado sobre la que se conformó la filosofía europea de la Totalidad.

Para realizar esta tarea del filosofar situado en Latinoamérica se propone como figuras de la simbólica: la creación de la nada (reapropiada en perspectiva filosófica de liberación) como ser distinto y el cara-a-cara, que toma la figura de Moisés en el desierto, separado de la Totalidad, en cuanto que el desierto “es (...) la condición silenciosa de posibilidad de oír la voz, de “ver” la epifanía del “otro”” (p. 141); de ahí la importancia de la meta-física, como “negación de la Totalidad (...) una negación de la Ontología de lo Mismo” (p. 143).

El hombre latinoamericano se *revela* como lo distinto de lo otro, como el pobre, el oprimido, “¡Somos la alteridad!” (p. 143). Por esto el discurso filosófico latinoamericano se muestra novedoso en el nivel ontológico, en la medida en que “Es el nuevo ámbito de la comprensión del sentido del ser, de nuestro ser periférico, dependiente, “otros” de la Totalidad Nortatlántica” (p. 169). Parte de un universal situado, esto es, se produce de *modo provisional*, espacio-temporal, lo que implica clarificación de “la estructura del encuadre social del pensamiento” (p. 170) como tarea epistemológica, con el fin de reconocer en ello la creatividad humana por la que “el hombre puede ver-se en su actividad, reconocer-se en sus obras, sentir-se dueño de su historia y no víctima de una historia ajena” (p. 171).

Esta introducción al filosofar parece dejar claro que “el saber sobre el hombre no es un discurso propiamente antropológico” (p. 173), de ahí que el objeto de trabajo en esta investigación sea de tan difícil aprehensión, así como de comprensión, pues no es fácil salirse o desprenderse de lo dado –la antropología filosófica iniciada con Feuerbach, seguida por el existencialismo, el humanismo y la filosofía de los valores- para entrar en la instancia de *lo aún no* generado. En este sentido, es el estructuralismo el que lleva a la crisis: “al poner todo el interés sobre los sistemas y hacer del hombre un “momento” de la estructura, invalida cualquier **reflexión** sobre el sujeto como origen de sentido” (p. 173).

Esta crisis es fuente de largas discusiones en los planteamientos filosóficos postmodernos, en pensadores, como Foucault, que propugnan por disolver los discursos referentes al sujeto en cuanto que sujeto fundador y dador de sentido. Va quedando atrás el conocimiento representacional del hombre; a este nivel su discurso se diluye en las llamadas ciencias del hombre (economía, sociología, psicología) que se lo comparten como positividad “marcado por las **leyes** de la vida, del trabajo, del lenguaje” (p. 174) dando paso al hombre autor, aquel que se comprende no por el decir de sí mismo “sino de sus producciones” (p. 174); en este sentido se focalizan en el estudio de las condiciones (estructuras ópticas) de realización del hombre visto, por Rubio, como “la única vía que me permite comprenderme (...) [por] la interpretación de los símbolos en los cuales expreso mi deseo de ser y mi esfuerzo por existir. El universo simbólico es el **medio** de auto-explicación” (p. 175).

En Latinoamérica es posible recurrir a la poética, como *acontecimiento-símbolo*, expresión de la “voluntad de liberación del hombre latinoamericano (...) también voluntad de liberar a quien lo encadena” (p. 176). Citando a O. Paz:

Si nos arrancamos esas máscaras, si nos abrimos, si, en fin, nos afrontamos, empezamos a vivir y a pensar de verdad. Nos aguardan una desnudez y un desamparo. Allí, en la soledad abierta, nos espera también la trascendencia: las manos de otros

solitarios. Somos, por primera vez en nuestra historia, contemporáneos de todos los hombres. (p. 177)

La afirmación del soy y existo está a la base de una hermenéutica superadora de “la ilusión solipsista, subjetivista e idealista del “cogito” cartesiano (...) [manteniendo] la duda angustiada: ¿quién soy yo?” (p. 177), de la univocidad del ser ontológico “visto desde “lo mismo”” (p. 178) como Identidad y Totalidad, mostrando que son múltiples las formas de predicar el ser; entre otras, “la **palabra** es reveladora del Otro” (p. 179) como distinto.

Políticamente esta es una toma de partido puesto que trata de “mostrar los fundamentos del orden establecido que es opresor y por los mismos niega las posibilidades de una verdadera política ejercida por el pueblo” (p. 183) y afirma la intersubjetividad como “fundamento último de la política” (p. 183) en perspectiva adveniente, es decir, como servicio, para lo cual se tendrá que oponer como distinto de la Totalidad y “postulará un nuevo mundo dónde ser” (p. 184). En oposición a la guerra como negación del Otro, se afianza en la política “como filosofía de un poder que, como novedad casi absoluta, se basa en un querer no dominar” (p. 185). Esta sería una política de la alteridad.

Esta intencionalidad filosófica usa la educación como “acto “de promoción del acontecimiento de la palabra del Otro y por ende apertura a la verdad como revelación de lo nuevo”” (p. 185). En relación con los planteamientos personalistas, también aquí se niega toda “neutralidad pedagógica, pues de lo contrario la pedagogía sería una práctica enmascaradora de la realidad y por lo mismo ídolo-lógica” (p. 185), por esto, la educación se entiende en su carácter instrumental; de este modo, lo peligroso de la pedagogía es a la vez su fuerza para destruir el “horizonte ontológico de las dominaciones (...) la Totalidad no puede tolerar que se desacralice como ser Uno y Total” (p. 187).

Aparece la pedagogía como “la generadora de suspicacia, de sospecha, para negar lo deshumanizante y a la vez descubrir las posibilidades humanizantes que se dan en las estructuras vigentes” (p. 187). Rubio afirma que “el objetivo único del acto pedagógico es la suscitación pro-vocativa de la actitud metafísica en orden a formar una ética de la liberación crítica y responsable” (p. 187).

El filosofar latinoamericano es ético por su método: “trata de capturar al Yo en su esfuerzo por existir, en su deseo por ser” (p. 188), y por vocación: “es esencialmente metafísica, porque su fundamento es el “cara-a-cara” que se abre a la exterioridad más allá de la totalidad en el orden del pensar” (p. 188). Así, esta forma de hacer filosofía en América Latina, entiende que “**el auténtico sujeto del filosofar es el pueblo**” (p. 208) en cuanto que:

es el pueblo el que crea su ethos cultural, es decir, el modo peculiar de habitar el mundo, de relacionarse con la naturaleza, con los demás hombres y pueblos y con Dios (...) el pueblo “sabe” el sentido de la vida y de la muerte. (p. 208)

Como pueblo “la palabra del otro siempre nos trasciende” (p. 208) y va dibujando nuestra imagen de filósofos; esto implica entender que del pueblo se habla “en la medida en que estemos identificados con él” (p. 209), con su historia, su sujeto colectivo y su cultura. “El pueblo, como el hombre, está siempre en la historia, tiene un sentido y un destino” (p. 209), de este modo, “**se constituye como tal cuando descubre que es nación**” (p.209), si bien no imperialista aunque sí universal; de este modo el filósofo latinoamericano lucha e interpreta “la lucha de un pueblo en búsqueda de su palabra; esta relación la clarifica “Atahualpa Yupanqui cuando dice: “si tú no crees en tu pueblo, si no amas, ni esperas, ni sufres, ni gozas con tu pueblo no alcanzarás a traducirlo nunca” (p. 211).

En términos pedagógicos, “el filósofo es “el hombre de pueblo con su pueblo, pobre junto al pobre, otro que la totalidad, y primer pro-feta del futuro”” (p. 213), un escucha de la palabra del otro y discípulo. En este sentido, “la docencia (sic) de la filosofía, el

filosofar en comunicación con el otro –alumno-, tiene que ser el ejercicio y la tematización de la eticidad misma” (p. 214).

A este nivel sería posible reconocer al hombre filósofo-maestro profesional en su práctica, sujeto pedagogo “amante de la verdad”, que para contribuir al “*facientes veritatem*”, se obliga a reflexionar sobre la cotidianidad, la civilización en sus diferentes modos de mostración (industrias, instituciones, valores) y la simbólica de la sociedad manifiesta en la ideología.

Esta actividad *creadora* de pensamiento, forjadora y formadora de maestros en la Universidad Santo Tomás, implicó definir su método *dispositivo* de discurso, asumido como interpretación, en los planos: semántico (momento de la Arqueología: quién habla), reflexivo (momento de la Teología: espacio-temporal) y existencial (origen de nuestra simbólica: problematización situacional vital). Con este dispositivo constituido se procura acceder al conocimiento de la tradición filosófica para estudiarla, realizar sus análisis y explicar críticamente su perspectiva de Totalidad y desarrollo ontológico que le ha caracterizado.

Con este método interpretativo se propone asumir la *simbólica de la liberación* (momentos de creación y cara-a-cara) y la *vocación meta-física* de la filosofía latinoamericana como hermenéutica (cfr. Folios 836-837). Aquí parece estar el meandro<sup>122</sup> del filosofar latinoamericano, un tanto perdido, al parecer del investigador, por cuanto ha dado prioridad a un filosofar sobre la *diferencia* más que de la *distinción*; un filosofar que emerge de *lo distinto* afinaría seriamente, no sin riesgo, un discurso identitario-situado-entitativo: existenciarario que permitiría, posibilitaría o favorecería -a *posteriori*- pensar el *Ser* latinoamericano y suscribirse así en una producción filosófica *per se*, al margen de ser reconocida o no por la tradición filosófica de Occidente. Mientras se propenda por un filosofar de la diferencia, se mantendrá localizados en una filosofía de “lo Mismo”, fundada en la tradición del sujeto moderno dominador europeo,

---

<sup>122</sup> Léase como desplazamiento.

y no pasará de ser una variación que usa un modo particular de ver y oír la realidad para filosofar sobre ella, desde un afuera extraño y no desde su “sí mismo”.

Sin embargo, la estructura temática del discurso filosófico situado que se va a constituir aparece signado con un tinte profundamente problematizador y emergente de unas prácticas vitales-existenciaras que potencian la necesidad de *recrear* el lugar del filosofar, el sujeto del filosofar, los contenidos categoriales del filosofar, el carácter pragmático del filosofar (moral) y su conformación ética explicitada en el compromiso político de la acción liberadora y transformadora de la sociedad latinoamericana y colombiana (replanteamiento de las prácticas y discursos de lo económico, de las relaciones entre los individuos y pueblos).

Los programas de formación de maestros retoman los parámetros reconocidos tradicionalmente como mediación para acceder al conocimiento y producción del pensar: Epistemología, Antropología filosófica, Física y Ontología, El problema de Dios, Política, Pedagogía y Ética (folio 837). Estos temas constituyen horizonte de problematizaciones, es decir, si se produce un filosofar, este ha de estar centrado en estos campos del saber filosófico del momento; bajo estas especificaciones, el filósofo se afirma como sujeto, pedagogo, “amante de la verdad” (folio 837).

El estudio del *pensamiento tomista* es referencia obligada para los estudiantes en formación profesional como maestros en la Universidad Santo Tomás. Este programa se ubica en el componente sistemático porque cumple la función de mostrar que la producción intelectual de Santo Tomás de Aquino estuvo vinculada a los problemas propios de los saberes correspondientes a su época, así como a las problematizaciones que eran posibles de reflexionar y formular en las circunstancias y momento que le correspondió vivir. Se procura dejar claro que el contexto histórico: político, social, cultural, económico, religioso y filosófico, es determinante circunstancial para la producción intelectual. Se intenta descubrir o ver en el tomismo un camino válido para el filosofar en Latinoamérica, tanto en el pasado como en el presente (cfr., folio 843-845).

La presentación del pensamiento de Sato Tomás de Aquino y el análisis de su personalidad, a través del texto guía que acompaña el curso, elaborado por Joaquín Zabalza Iriarte, O.P., publicado por la USTA en 1978, constituye una semblanza del siglo XII y de los condicionantes históricos y de pensamiento en que se produce su obra; se tratan sus doctrinas más conocidas a través de sus obras (traducidas al español), estudios y ensayos sobre su pensamiento (cfr., folio 845), dentro de las que sobresale la doctrina sobre la *persona humana* como modo de concebir al hombre.

De este modo, Zabalza es el exponente más destacado del tomismo que acompaña y direcciona la formación de maestros en la USTA:

Las formas de enunciar al hombre en su contexto responde a la situación particular del siglo XIII, sin embargo, se notarán diferencias puesto que su lenguaje se ha actualizado; de este modo, es un intento de *traducción* de los planteamientos básicos tomistas para ser interpretados y entendidos por el hombre de hoy. Al hombre se le reconoce como persona en condición de sujeción económica que determinaba sus posibilidades de libertad (cfr., p. 11).

Los adelantos técnicos del siglo XII –también las Cruzadas- posibilitaron novedades que se viven en el XIII; el aumento y rendimiento de la producción favoreció la industria y economía abriendo ferias y mercados fuera de los feudos, las ciudades se reorganizan y se crean asociaciones como “cofradías y corporaciones (gremios) en el terreno económico y comunas en el político” (p. 12) como prueba “del nuevo orden dentro de una emancipación colectiva” (p. 12).

Con lo anterior el hombre “toma conciencia de un bien común (...) todos y cada uno se sienten solidarios (...) de los bienes materiales y espirituales que será menester conquistar y organizar en comunidad” (p. 12). Desde entonces “los sujetos se subordinan al bien común de la colectividad y no a una persona determinada (...) la conciencia común se interioriza en la libertad de las personas que solo prestan su consentimiento a la ley del grupo” (p. 12).

Lo acontecido es muestra de conquista progresiva de autonomía, responsabilidad personal e iniciativa cuyos avances se pueden seguir en el desarrollo de escuelas urbanas que se organizan y enseñan bajo “las mismas aspiraciones que en la vida social y organización cívica [encarnadas en] las corporaciones y las magistraturas municipales” (p. 12); en la línea del cristianismo “la salvación o liberación del hombre aparece solidaria con la historia del mundo” (p. 13).

Desde la tradición medieval, en sus procesos de emancipación, se consolida el hombre ciudadano, comerciante, hábil negociante para asociarse y conseguir o conquistar privilegios (gremios), modificar las situaciones y protegerse de los extranjeros para mantener el control del mercado (cfr., pp. 29-30), que con el uso del dinero siguió su camino de expansión. El campesino conquistó la tierra abandonada y no cultivada para trabajarla y escapar a la opresión feudal ganando así su independencia y propiedad con el trabajo libre (cfr., pp. 31-32); el campesino migrante a la ciudad se gana “la vida con su oficio” (p. 32) que prontamente será artesano profesional: independiente, jornalero o aprendiz, que organizados en “gremios con su derecho escrito y sobre todo consuetudinario crearon toda una legislación social y laboral, incluso con seguro de desempleo, enfermedad, vejez” (p. 34).

El control de calidad y justo precio de los productos ejercido por supervisores del gremio buscaba proteger tanto su honor como al público; sin embargo, esta práctica se pierde a favor del precio libre con “el auge del mercado y la consecuente producción en gran escala” (p. 35). Esto podría entenderse como un efecto de las externalidades difícilmente previsibles y controlables.

El hombre es, de algún modo, circunstancial y va dándose su forma según los acontecimientos, lo que, podría decirse, le hace eventual, esto es, sujeto a cambios a veces intempestivos o imprevistos. Las vidas urbana y rural, a pesar de sus diferencias, confluyen en la forma en que el hombre concibe el mundo y su realidad, incluido él mismo; en adelante ya no será *siervo o vasallo de un señor* y se constituirá en ciudadano para lo cual se ve obligado a darse otra forma fundada en los presupuestos de libertad e

independencia mediadas por un nuevo *modus vivendi* emergente del comercio y la industria que arroja otro tipo de sociedad que exige otra forma hombre que contravenga y supere la que se estableció en la etapa feudal; entre ellos hace su aparición la forma hombre asalariado.

Si “La ciudad medieval es un individuo, pero un individuo colectivo, una personalidad jurídica” (p. 42), ésta reclama un tipo de habitante que se ajuste a este nuevo régimen: su adhesión a la comuna y sus normas regulativas de convivencia ciudadana (cfr. Las constituciones urbanas, pp. 42-44).

Este ambiente social, político, económico, jurídico, cultural y hasta de renovación religiosa, es el contexto en el que desenvuelve su vida Tomás de Aquino y se vinculará a la ciudad en calidad de intelectual: “escribir o enseñar es su oficio profesional” (p. 53). Moderno se dirá en el siglo XII, haciendo alusión a lo nuevo, que continuó “la desacralización de la naturaleza iniciada por el Cristianismo al considerar a la naturaleza, los astros y los fenómenos no como dioses sino como criaturas de un Dios personal” (pp. 56-57).

Ya el siglo XII es humanista, como lo muestra la escuela de Chartres: “colocan al hombre en el centro de la ciencia, de la filosofía y hasta de la teología. Ven al hombre, ante todo, como un ser racional; en él se opera la unión activa de la razón y la fe” (p. 57), siendo importante el que el “hombre “dotado de razón” es considerado, a su vez, como “naturaleza” y, así, perfectamente integrado en el “orden del mundo”” (p. 57).

Para los intelectuales del siglo XII, el hombre está localizado en el centro del taller, como imagen del universo, y allí es “artesano que transforma y crea cooperando con Dios y con la naturaleza” (p. 58); el hombre se relaciona cada vez más con su oficio y con los instrumentos que emplea para su trabajo, con lo que se entiende que “la verdad no está simplemente en un depósito para su distribución; hay que hacerla en cada día y época (“facientes veritatem”)” (p. 68); por esto, es entendible la organización gremial – como una universidad-dominicana: convento, provincia y orden regidos por autoridad

elegida en forma colegiada, participativa y horizontal, como lo realizaban los gremios y las comunas de las ciudades (cfr., pp. 72-73) y de donde surge la *forma maestro* con una finalidad: “La orden es instituida específicamente para la predicación y la liberación de los hombres” (p. 75).

En la perspectiva de Alberto Magno, “el hombre individual es inmortal (...) tiene su propio entendimiento, fuente de su libertad y de su responsabilidad personales” (p. 95), cosa que aprende ampliamente Santo Tomás de su maestro. Concretamente en el tiempo y actividad que le corresponde vivir a Tomás de Aquino, al hombre-maestro se le denomina intelectual asalariado: si “se afirma deliberadamente como trabajador, como productor; y puede ser comerciante –en el caso de que sus alumnos le paguen-, funcionario – si la retribución proviene del poder comunal o principesco-, o doméstico – si vive de la generosidad de un mecenas-” (p. 106).

Por otro lado, puede reconocerse como beneficiario: “no vive de su actividad profesional pero puede ejercerla porque es rentista; es un privilegiado” (p. 106). Frente a esta disyuntiva en la que se debaten los maestros de su época, los clérigos regulares se declaran mendigos: “vivir de las limosnas voluntarias del pueblo” (p. 106); en esta disputa quienes pierden son los maestros que deben vivir de la justa retribución de su oficio, del “ejercicio de la profesión magisterial” (p. 107); se agrava su consecuencia con la declaración de gratuidad de la enseñanza, por razones de orden religioso.

Bajo esta conflictiva dinámica social se desarrolla la actividad educativa de enseñante e intelectual de Tomás de Aquino: lector, bachiller sentenciario, comentarista, disputante, exégeta, glosista, etc., en lo que va dando piso firme a sus trabajos escriturísticos. En este nivel se muestra que el trabajo de Tomás de Aquino se corresponde con un saber *filosófico-histórico* o de *exposición de los problemas propios del saber filosófico* y con el *filosófico-sistemático* o de las *problematizaciones* constituyentes de realidad, esta perspectiva práctica busca “promover al nivel existencial de cada uno el problema, haciendo experimentar psicológicamente la necesidad de una solución personal” (p. 127); esta es claramente una etapa de disputa, de discusión y

presentación de argumentos a favor y en contra sin *ningún* tipo de juicio valorativo. Sin embargo, llega a plantear su respuesta razonada, probada, verificada, pero personal: “Es volver a la realidad del problema planteado, al problema en sí mismo y no a lo que los demás han dicho sobre el problema” (p. 129).

Tomás de Aquino afirma que “es propio del hombre proceder gradualmente en la conquista de la verdad, como se ve por la historia de las ciencias y de las artes” (p. 136); bajo esta acepción: “La conquista de la verdad no es obra de un hombre solo ni de una sola época, sino de toda la humanidad pensante a través de los siglos” (p. 136). Con base en este proceder del Aquinate, Zabalza entiende que “el tiempo concebido como un valor eficaz y positivo, como duración creadora, como oportunidad para la libertad del hombre, es una categoría del pensamiento cristiano” (p. 149), contrario a la concepción griega para la que el hombre se *redime* evadiéndose de la realidad; con el cristianismo se inaugura una *teleología*, dado que concibe un momento creador y uno renovador.

El tema del hombre, su antropocentrismo, se hace sentir en la primera parte de la suma teológica: cuestiones 12 y 13, referidas a la ciencia del derecho; las cuestiones 75 a 89 trata problemas de Psicología y Teoría del Conocimiento; “uniendo el intuicionismo de San Agustín al realismo de Aristóteles, traza un cuadro de la Ética cristiana” (p. 150) que, en su tercera parte de la suma teológica sobre todo, ha sido inspiradora, en nuestra época, de la corriente personalista, como contrapartida del Totalitarismo y el Individualismo (cfr., p. 151).

Santo Tomás es, también, un defensor del cuerpo en su idea de que “el hombre ha de ser estudiado en su íntegra hondreidad; que el hombre no es tal sin su cuerpo, de igual modo que no es hombre sin el espíritu” (p. 159); elogia la vida, al ser y a “Dios como creador del ser” (p. 161). Algo parece claro: la filosofía tomista se para sobre la existencia como supuesto problematizante; los *existenciaris* son la condición mediadora en la conformación de la verdad; un régimen de verdad que sirve de supuesto al conocimiento de la realidad existenciaris sólo puede ser transitorio, de ahí que para Tomás de Aquino, el hombre en su búsqueda de la verdad se hace un favor al pensarla

como posibilidad de “*facientes veritatem*”, en movimiento, cambio y transformación, en situación.

En perspectiva tomista se hacen manifiestos procesos de objetivación que trabaja y estudia el programa de antropología filosófica:

abordando el problema del hombre [procurando] despertar en el alumno una conciencia crítica fundamentada e iniciarlo en una reflexión sobre los problemas radicales del hombre y sus relaciones con la naturaleza y la sociedad, referida a la realidad latinoamericana [para de este modo] crear en el alumno las condiciones para que inicie la tarea de la constitución del hombre, personal y crítica, mediante las apropiaciones de los problemas planteados a lo largo de la historia por los principales filósofos y mediante la elaboración de un esquema personal. (Folio 846)

En la perspectiva de las problematizaciones, el programa plantea la interpretación del hombre desde América Latina, tocando grandes temáticas que *lo afectan* como constitutivos y constituyentes: erótica, económica y política (cfr., folio 847); el programa se acompañó del texto guía elaborado por Jaime Rubio Angulo en 1976 y tratados de Antropología filosófica, estudios sobre el hombre enfocados a comprenderlo y mostrarlo como tendiente a la conformación de una ciencia, así como textos analíticos como el de “La cultura contra el hombre”, de Henry Jules.

Este programa se *actualizó* en sus temáticas y texto guía en 1983, dentro del plan de formación de maestros en la USTA; el nuevo texto recoge un poco más las discusiones contemporáneas sobre la antropología; aquí es tratado el hombre como problema pero también en sus problematizaciones; en este sentido, la pregunta no se agota en el ¿qué es el hombre? y avanza al ¿quién es el hombre?; sus respuestas son presentadas en términos de la religión, la ciencia y la filosofía, centrándose en esta última para hacer su recorrido histórico como problemática en sus concepciones noética y orética que lleven a una significación del hombre desde Latinoamérica; de este modo se accede al estudio del hombre en su origen, desde la teoría de la evolución, y se le ubica en el continente

americano, lo cual lleva a afirmar al hombre como ser histórico-cultural hasta concebir al hombre en su forma personal, constituido por dimensiones como: corporeidad, interioridad, comunicación, afrontamiento, libertad, trascendencia y compromiso, con lo que se aproxima a una comprensión de la forma hombre-persona que se constituye desde la concepción de Santo Tomás de Aquino (cfr. González y otros, 1984).

No obstante los cambios, éstos se producen bajo una concepción externa al hombre mismo, es decir, bajo la perspectiva de un sujeto que conoce y modifica dicha realidad pero que no se produce a sí mismo. Es por esto que la *forma hombre profesional* que hoy se procura alcanzar y posicionar sigue siendo una forma que surge como respuesta a una necesidad que se impone desde un *sujeto* institución, como lo pueden ser la sociedad o el Estado.

Hoy son múltiples las críticas en torno del hombre como *realidad objetivada*, como realidad que se aborda y aprehende desde el *dominio del sujeto*; interesa presentar algunas de estas discusiones que se vienen produciendo en la actualidad, con base en las cuales se pone en cuestión la primacía de éste y la posibilidad de pensar al hombre dotado de capacidad para darse su propia forma y hacerlo desde sí mismo.

El *programa de antropología filosófica* que se desarrolla en la USTA (texto guía producido por varios autores en 1983 reimpresso en 1984), dentro del plan de formación de maestros licenciados para el ejercicio de la enseñanza, plantea como problema la pregunta por el *ser* del hombre pero *descubre* un saber sobre el hombre que se ha centrado en el universo funcional de las cosas del que se le ha hecho parte; en este nivel encuentra *problematizante* la relación entre *el ser* del hombre y *su realidad* o modos de existencia, desde donde emerge en una *insalvable* dicotomía que lo aboca al riesgo del *dejarse vivir* y entrar en la dinámica de la deshumanización: negación, anonimato y aislamiento, vida impersonal, comportamientos inducidos y controlables por los medios de comunicación social (cfr. Rodríguez, 1984, pp. 4-13).

El estudio de la antropología en la USTA muestra estos tipos de condicionamientos que dan vida a una forma hombre que se produce con base en presuntas necesidades de la sociedad que lo potencian para ser lo que ella presenta como exigencia en términos de su funcionalidad. La función que debe desempeñar determina la forma que se tiene que lograr; en este sentido, a lo que se llega es a la asunción de una forma reconocible como:

hombre mediocre, es un hombre realista que actúa sólo en función de los intereses inmediatos, es el hombre astuto que hace de la mentira una ocasión de ganancia, que hace de los demás un medio de explotación y chantaje, es el hombre práctico que se ríe y se burla de todo idealismo, es el hombre masa que vive de lo que se dice, se hace o se piensa. (Rodríguez, 1984, pp. 16-17)

Así, el programa va mostrando una forma hombre que discrepa de las esperadas y potenciadas en el campo social e histórico, desde donde se evidencia lo paradójico que es el hombre, como se puede observar en las formas de relacionamiento que establece consigo mismo, los otros, lo trascendente, la naturaleza (cfr. pp. 19-21) y lo complejo, pues “es al mismo tiempo, racional-irracional, instintivo, material, espiritual, temporal, trascendente” (p. 22). En este sentido se busca mostrar que involucrarse vitalmente en el preguntar por el hombre es sentirse afectado con el problema de lo humano (cfr., p. 28).

La perspectiva de la *forma hombre en situación latinoamericana* implica una serie de luchas por la superación –liberación- de todos los condicionamientos históricos que han sido cortapisa en su constitución; en esto se juegan sus luchas por la recuperación y afirmación de una identidad perdida por los efectos de la conquista y colonización, por los procesos de discriminación y desconocimiento de su condición de ser y existir, por el sometimiento de su realidad a condiciones foráneas que le hacen dudar de sí mismo, por su igualación cultural y civilizatoria a la tradición eurocentrista que le lleva a intentar *ser como* su dominador. Todo esto ha hecho del hombre latinoamericano un ser en procura de *ser sujeto*, pero sin saber cómo llegar a serlo.

La forma sujeto es garantía y “afirmación de que se es y la exigencia de un espacio propio para desplegar el ser de la existencia que se quiere ser” (Salazar, 1984, pp. 190); al parecer, también aquí, el sujeto es condición de posibilidad para ser historia, tener existencia humana, ser hombre. Este camino del hombre latinoamericano, plagado de negaciones aniquilantes, lleva a descubrir un proceso de adhesiones a las formas de abordar, constituir y asumir la realidad por parte de los forasteros; de ahí que se forme parte de una tradición que siempre ha requerido *tener quién hable por él*, quién le defienda de los peligros que le implica el que llega de fuera y sigue siendo, de una u otra manera, un *ser* que ha sido *constituido* por un sujeto que le mira extrañamente, lo aprende y aprehende, lo define en su constitución y lo direcciona hacia lo que espera que sea según las funciones que ha de desempeñar para suplir las necesidades del conjunto de la sociedad global.

Por todo esto, la idea de constituir una forma hombre como ser personal (muy a pesar de las *ventajas* que ésta pudiera contener) es, también, prestada, como lo es la que hoy se impone y a la que se le apuesta en los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás, cual es la de hacer del hombre maestro: *profesional*. El hombre latinoamericano aún no se trasciende (no se conoce) como para llegar a representarse *existencialmente* en forma concreta; desconoce lo *que es* y *puede ser* y por ello se le dice (impone) lo que *tiene que llegar a ser*. En este sentido, es probable que su ser hombre –por ejemplo profesional- no se corresponda con las necesidades propias de su condición humana en el ámbito interno y sí responda, básicamente, a intereses del ámbito social externo. En cualquiera de las dos formas, el hombre termina siendo un constituido moral.

Lo anterior puede verse en la analogía del hombre con la forma persona que propugna y desarrolla el programa de antropología en la USTA; tiene un carácter marcadamente zubiriano al decir que: “Es evidente que si el hombre es *sí mismo* (intimidad), puede y debe *estar-en-sí-mismo* (soledad), obrar desde *sí-mismo* (responsabilidad), dar *de sí mismo* (compromiso), *darse a sí mismo* (amor)” (Suárez, 1984, p. 223). Estas dimensiones de la persona evidencian su carácter trascendente

como: corporeidad, interioridad, comunicación, afrontamiento, libertad, trascendencia y compromiso (cfr., pp. 223-241), todo ello visto desde la perspectiva de Xavier Zubiri y Emmanuel Mounier, preferencialmente.

La orientación del filosofar en la USTA, a la luz de lo que se ha venido presentando en los programas de formación de maestros, hace posible entender la opción por el filosofar latinoamericano con un enfoque metafísico, si es que la metafísica se entiende como el estudio de las *cosas* en lo que ellas son<sup>123</sup>. De ahí que se proponga estudiar temas tales como: “Entorno, medio, mundo, situación, hábitud, ontología y/o metafísica, metafísica de la realidad, metafísica de la alteridad, liberación y religación” (folios 850-852)<sup>124</sup>.

Desde el horizonte de la antropología en el que se ha intentado esclarecer lo que es el hombre y quién es el hombre en el contexto de América Latina y desde el cuestionamiento acerca de la utilidad de este menester, es indudable que el trabajo de la metafísica hace eco a la necesidad de llegar a saber sobre el ser latinoamericano, desde lo cual se piensa que: “Nuestra historia hoy, en América Latina, no será realmente nueva si no surge de la pregunta por el ser en su *originariedad* actual, que supera los planteos de la modernidad” (Marquínez, 1984, p. 21)<sup>125</sup>.

Este programa busca dar razón del hombre en tanto que *es*, esto es, “la *sustancia* (ousía), el ente en sí y de por sí, del cual dependen los accidentes” (p. 22). De este modo, la metafísica se propone como la investigación sobre las sustancias, es decir, lo que existe en sí y por sí. Salvadas las muchas discusiones en torno de ésta y, sobre todo, su concepción como idea del ser proveniente del Yo-pienso cartesiano, hoy la “metafísica quiere ser una metafísica intramundana y, sólo por profundización de la

---

<sup>123</sup> Cfr. Ignacio Ellacuría. Prologo al texto sobre el hombre, de Xavier Zubiri.

<sup>124</sup> El programa responde a la estructura de elaboración del texto guía producido por Marquínez. (1984).

<sup>125</sup> Testimonio de Juan Carlos Scannone

condición mundana y humana de la realidad, aspira a abrirse a la trascendencia teologal (...) La realidad es lo que las cosas son de suyo” (p. 27).

En este horizonte del filosofar latinoamericano se propone la construcción de una teoría del ser nacional operando metodológicamente para lograr: “a) articulación de nuestra propia palabra; b) crítica desideologizadora; c) concientización y educación liberadoras; d) hermenéutica sobre el ser, la conciencia, y el sentido de la cultura nacional” (p. 30); con este horizonte se propende por una *forma hombre alterativa* que permita “reconocer lo que hay de suyo en nuestro mundo, y nos permita desde la realidad propia estar siendo” (p. 33).

Marquínez nombra al hombre, lo enuncia como:

animal de mundo (...) animal abierto a la totalidad de lo real (...) [que] puede construir su propio mundo cultural (...) manera de habérmolas con los problemas que la situación nos plantea (...) alteridad (...) ser o actualidad en el mundo (...) persona. (pp. 33-34)

Asumiendo el método fenomenológico, en primera instancia, se propone:

ir a las cosas mismas y dejarlas hablar, dejar que se manifiesten (...) [para crear las] categorías [emergentes] como herramientas conceptuales [con las que] se puede reobrar (...) sobre una determinada realidad para (...) hacerla hablar (método hermenéutico) (p. 34)

Las *notas* (características) que conforman los programas de formación de maestros en la USTA, justifica la presencia de la **Filosofía de la Historia**, por la que se busca “Que los estudiantes adquieran una panorámica de las interpretaciones de la historia y de sus presupuestos filosóficos” (folio 878) así como “correlacionar y distinguir los principales modelos y autores” (folio 878), hasta posibilitar “aplicar los núcleos básicos de una filosofía de la historia para una interpretación filosófica de la historia latinoamericana” (folio 878).

El que el hombre sea concebido como realidad histórica, al lado de las cosas en su condición de objeto de conocimiento, implica que se le estudie en su momento presente para llegar a entender lo que es, ha sido o se le ha “permitido ser”, al punto que desde aquí le sea posible “*aprehenderse*” y posicionarse para *pensar y pensarse de manera diferente*; no como pensamiento que facilite el descubrirse como alternatividad o divergencia, sino como pensamiento que le ha de permitir *ser el mismo* pero, en su distinción, *no ser más lo mismo*.

En este proceder intencional del programa se descubren muchos puntos de encuentro con el resto de programas sistemáticos, pues el abordaje de temas como “hermenéutica e historia; historia y temporalidad e historia-historicidad” (folio 879) marca la pauta para hacerse una panorámica de sus grandes visiones; en esta parte temática se ubica al hombre dentro de las variadas tradiciones como *objeto de interpretación*: griega, oriental, judeo-cristiana, cíclica, evolutiva, idealista y del materialismo histórico (cfr., folio 879).

Estos modos de dominio y aprehensión permiten llegar a problematizar al hombre por los conflictos y discrepancias que acarrearán sus interpretaciones; se pregunta el programa si el hombre es “¿sujeto o proceso de la historia?” (Folio 879) para llegar a concluir que una filosofía de la historia en perspectiva latinoamericana debe investigar, estudiar y desarrollar temáticas como “historia y cultura; historia y liberación; historia latinoamericana o historia mundial e historia y totalidad” (folio 879). Se acompaña el curso de un texto guía: *Grandes interpretaciones de la historia*, de Luis Suárez y una amplia bibliografía relacionada con la introducción a los estudios de la historia, sentido de la historia, el hombre y la historia, el misterio de la historia, historia y filosofía, filosofía de la historia (Hegel), lecciones sobre la filosofía de la historia universal, origen y meta de la historia, *Latinoamérica se rebela*, naturaleza, historia y Dios, etc. (cfr., folios 880-881).

Del hombre, en toda esta manifestación de la inteligencia, se predica como historicidad, contingente, provisorio, temporal, circunstancial, actual, conciencia abierta,

solidario con el pasado como dice Sartre: “cuando yo elijo, elijo por todo el mundo, soy responsable de algún modo del pasado y del futuro del mundo”<sup>126</sup>; de este modo el hombre se reconoce autor y actor de la historia pero ésta define el modo propio “como el hombre existe-en-el-mundo” (Rodríguez, 1983, p. 29), esta es la experiencia de su trascendencia, en lo que se pone en juego a sí mismo.

Este enfoque de la filosofía de la historia hace entendible que el carácter práxico de la filosofía de la liberación se funde sobre la necesidad emancipatoria de la libertad, que en cuanto *posibilidad*, se piensa, tiene que ser realizada para convertirse en factor determinante de la historia humana. *La forma hombre-maestro-profesional* que busca formar la Universidad Santo Tomás, está mediada por esta condición de realización como fundamento para la constitución de una teoría de la historia acorde a la *situación* social, política, económica, cultural y religiosa del hombre latinoamericano, en razón de lo cual se vale del método crítico de las ciencias sociales como mediación positiva, pues éstas le prestan un servicio que favorece los procesos de comprensión del hecho histórico y de su factibilidad de cambio.

La consideración de la intemporalidad del hombre –estoico- por su esencia espiritual en la que no puede ser afectado por lo que le ocurra, hace que se piense que el futuro no puede traerle nada nuevo. En este sentido el hombre carecería de historicidad. La irrupción del tiempo en la existencia del hombre aparecerá como degradación, decadencia e imperfección; de él hay que escapar si se le entiende en su eterna ciclicidad en la que todas las cosas se repiten, se reproducen y, de alguna manera, hace presencia la concepción del *destino*. Librarse de esta limitación es posible por la contemplación que aleja de “la materialidad, del devenir, para captar aquello permanente –estático- que define y caracteriza a la verdadera realidad” (Rodríguez, 1983, p. 149).

El óptimo de perfección humana como idealidad creada que se rompe por la caída en el tiempo -pecado original- idealiza el pasado y da origen al relato mítico del retorno

---

<sup>126</sup> Citado por Rodríguez, (1983, p. 29).

como restitución; aquí la redención es considerada un hecho cumplido, independiente del tiempo y el espacio, restauradora del orden de las esencias que infelizmente se había perdido. El replanteamiento de las categorías tiempo y espacio, como condicionantes del ser y estar del hombre en el mundo, conducen o llevan a otorgar al sujeto la propiedad de la historia, su dominio sobre ella, su ser artífice de la historia, autónomo en su constitución y productor de la misma. De este modo se sale de la concepción de una historia estática, determinada y sujetante a un destino predefinido desde fuera, para dar el paso a una historia en la que el único actor y generador es el hombre.

Se modifica el *régimen de verdad* sobre el que el estudio filosófico de la historia era realizado y el hombre pasó a ser, en el orden de lo temporal, su dinamizador, el descubridor y creador de las leyes que la rigen, su constructor y, por tanto, su único responsable. Afirma su condición de sujeto trascendente que lo habilita para decidir sobre su destino, sujeto de la historia. La perspectiva de trabajo de este programa tiende a abrirse paso para hacer efectiva la propuesta de conformación de una *forma hombre comprometido con la liberación del hombre mismo y de sus estructuras de injusticia y opresión*, como un aporte a la superación del determinismo al que, hasta el presente, se le ha sometido. “La filosofía de la historia de nuestra América ha hecho expresa la especial dialéctica que ha venido animando a los hacedores de esta historia. Una historia que toma sentido a partir de la conciencia de la marginalidad” (Zea, 1978, p. 21).

García Márquez realiza una síntesis a este respecto, en su discurso pronunciado ante la Academia Sueca, con ocasión de la ceremonia en que recibe su Premio Nobel de Literatura:

En este lapso ha habido cinco guerras y diecisiete golpes de estado, y surgió un dictador luciferino que en el nombre de Dios lleva a cabo el primer etnocidio de América Latina en nuestros tiempos. Mientras tanto, 20 millones de niños latinoamericanos morían antes de cumplir dos años, que son más de cuantos han nacido en la Europa Occidental desde 1970. Los desaparecidos por los motivos de la represión son casi 120 mil, que es como si hoy no se supiera dónde están los habitantes

de Upsala. Numerosas mujeres arrestadas en cinta dieron a luz en cárceles argentinas, pero aún se ignora el paradero y la identidad de sus hijos, que fueron dados en adopción clandestina o internados en orfanatos por las autoridades militares. Por no querer que las cosas sigan así han muerto cerca de 200 mil mujeres y hombres en todo el continente, y más de 100 mil perecieron en tres pequeños y voluntariosos países de la América Central: Nicaragua, El Salvador y Guatemala. Si esto fuera en los Estados Unidos, la cifra proporcional sería de un millón seiscientas muertes violentas en cuatro años. De Chile, país de hospitalarias tradiciones ha huido un millón de personas: el 10% de su población. El Uruguay, una nación minúscula de dos y medio millones de habitantes, que se consideraba como el país más civilizado del continente, ha perdido en el destierro a uno de cada cinco ciudadanos. La guerra civil en El Salvador ha causado desde 1979, casi un refugiado cada 20 minutos (El Espectador, 9 de diciembre de 1982).

Esta es una muestra de filosofía de la historia latinoamericana que, por muy universal que pudiera parecer, no deja de ser un modo particular de nombrarnos y reconocernos como hombres latinoamericanos, localizados, situados, subsumidos en una serie de conflictos que nos hacen ser quienes somos.

En la perspectiva del hombre como ser histórico, lo religioso se presenta como una condición existencial, en razón de este supuesto, *filosofía de la religión* es un programa que busca mostrar al formando-maestro “lo esencial religioso bajo cualquier forma de religión; señalar lo esencial religioso en nuestra Religiosidad cristiana” (folio 853). Se aborda la religión en su origen, naturaleza y desarrollo, a través de temas como: fetichismo, culto a los antepasados, animismo, mitología natural, magia, manismo, totemismo, revelación primitiva, sociologismo e ignorancia y explotación. Se estudia al hombre como *animal esencialmente religioso*, como necesidad, en su raíz y su sentido (cfr., folio 854).

Se apoya este estudio en textos de Cicerón, Macrovio y Gelio, San Agustín, Santo Tomás, Kant, Lactancio, Zubiri, Tillich; todos ellos se someten a análisis textual y contextual hasta concluir que *el hombre es un ser necesitado de trascendencia*, en el

sentido de superar su división y, por tanto, referido a “*algo*” de lo que de una u otra forma se siente dependiente. A este nivel, la filosofía de la religión busca entrar en el estudio de la religión como mediación socio-histórica, por la que el hombre se afirma en sí mismo o delega este afirmarse en una realidad que considera le supera. Desde aquí se dan las discusiones sobre el ateísmo -como fenómeno religioso-, la orientación de un cristianismo sin religión y la disyuntiva Dios o el hombre (cfr., p. 855), con base en cuatro textos de filosofía de la religión escritos por: Luis Farre, J. Gómez, Paul Tillich y José Todoli.

No obstante este panorama, el texto guía producido por Germán Marquínez Argote (USTA, 1986: reimpressiones 1988, 1990, 1993, 1996) con el que se desarrolla el programa de formación de maestros en este campo, tiene un *sabor* eminentemente zubiriano como pensamiento sobre el que se *para* y aborda los problemas del fenómeno religioso y problematiza su explicitación en la *condición* religiosa del hombre, especialmente el situado en el contexto de América Latina.

A este nivel se reconoce la religión, no solamente teológica sino, también, antropológica, por la que se hace al “hombre el principio, el centro y el fin de la religión” (p. 11); se muestra la complejidad del tema y problema, así como su concreción en una forma hombre determinada, hasta llegar a plantear que “es algo en que se diferencia esencialmente el hombre del resto de los animales” (p. 13).

Pero de lo que se trata es de saber qué dice la filosofía de la religión acerca del hombre, cómo lo nombra, cómo lo enuncia, cómo lo refiere. En este sentido, la filosofía de la religión entiende que: “El estudio del hombre nos permite reconocer que la necesidad de un sistema común de orientación y de un objeto de devoción está profundamente arraigada en las condiciones de la existencia humana” (p. 16), de tal forma que “se trata de una teología natural o filosófica” (p. 18); a este nivel la religión sería un *componente del hombre* que lo relaciona con lo *divino* y busca “responder al por qué y cómo la religión es un problema humano” (p. 19).

La aparición del hombre en el mundo, como el fenómeno más reciente de la evolución, le permite a Marquínez establecer que su grandeza está en que “somos infinitamente complejos y conscientes” (p. 28), pero, sobre todo: “Constituimos la conciencia del universo” (p. 28). El hombre evolucionado, humano, “fue desde el primer momento potencialmente religioso” (p. 28), desde el momento en que su “inteligencia despliega su poder de abstracción y se convierte entonces en razón (...) animal racional u “homo sapiens”” (p. 29).

Inteligencia (homo habilis) no es garantía de humanidad aunque sí *sine qua non* para llegar a serlo. Con el homo sapiens emerge el hombre creador, domesticador y sedentario que consigue expresarse de modo abstracto; a este respecto dice Marquínez, referenciando a Zubiri:

Produce pinturas rupestres admirables, pequeños alto y bajo relieves; estatuillas que pueden ser ídolos de la fecundidad “la madre tierra” e ídolos protectores; es decir, posee prácticas claramente mágico-religiosas, lo cual denota una creencia en espíritus a los que hace ofrendas. Entierran a sus muertos, construyendo a veces pequeños monumentos funerarios. (p. 31)

La *producción* como transformación y la *creación de realidad* se asumen como evidencia de la evolución del hombre que, en perspectiva religiosa, denota su ingreso en la historia propiamente dicha, ya a través de la constitución de fetiches ya por el politeísmo o el monoteísmo, vistos éstos como un proceso evolutivo de humanidad hasta llegar, en la perspectiva de Comte, al “estado metafísico o abstracto, para terminar en el estado *positivo* o científico” (p. 33).

Este modo de evolución lleva a conformar diversas teorías explicativas del fenómeno religioso vinculante o su vinculación con los procesos de desarrollo e inteligibilidad del mundo y el hombre como su realidad, llegando a concebir personificaciones y representaciones frente a lo que concibe como aquello que lo supera –trasciende– y que, por tal, adquiere o se le concede un carácter sagrado, cuyo

desprendimiento *pareciera* darse por el dominio de la ciencia. Como sea, el programa se desarrolla para afirmar al hombre como entidad-realidad-ser religioso, visto desde condicionamientos socio-económico-políticos (perspectiva de Marx) o en sus raíces psicológicas (perspectiva de Freud), pero también metafísicas, especialmente trabajadas por el programa como hipótesis.

Sobrepasando los juicios que produjera Marx en torno a la religión y los análisis que emergen de su estudio respecto del origen, es posible decir que concibe al hombre como una realidad en proceso formativo, pues entiende que debe pasar de un modo precientífico a uno científico en el que inevitablemente ha de *afirmarse el hombre total*, lo que le lleva ya no a criticar o negar a Dios, sino a *desconocerlo*, de donde la lucha contra la religión la dará en el campo de la ideología y la alienación como su estrategia social de *ocultamiento* del hombre.

Muy contrario es el pensamiento y planteamiento feuerbachiano para quien la idea de Dios llega por un proceso de evolución antropológica, de objetivación y conformación del hombre “en sujeto o persona” (p. 49) perfeccionado. De este modo, “Dios es la realidad misma del hombre” (p. 49); si se lo concibe como una proyección fruto de la fantasía del hombre, su creación, surge “la falsa religión o sea la religión teológica” (p. 49). De ésta viene toda negación del hombre, pues a éste se lo conoce por Dios y no a Dios por él; vacía al hombre de realidad, lo aliena, “lo vuelve extraño a sí mismo” (p. 49) y lo divide interiormente “porque Dios-hombre es una oposición interior entre lo que el hombre es y lo que se imagina no ser” (p. 49). De esta manera, Feuerbach entiende que la falsa religión se funda en el individuo, potencia el individualismo, que tendría que ser superado en una vida comunitaria, en la que no se negaría el hombre. De este modo, el hombre es verdadero y auténtico productor de *su* realidad, productor de sociedad.

En Freud la religión del hombre está asociada al complejo de Edipo, esto es, el símbolo del conflicto “interior del hombre en los primeros años de su vida” (p. 57) propiciado por la tendencia sexual sentida por el padre de sexo contrario, que de no ser

resuelto en una reorientación adecuada de la libido, sume al hombre o mujer en una neurosis infantil permanente y obsesiva: el hombre es pues un enfermo y, esta enfermedad (complejo de Edipo) individual, se extiende a la esfera de la cultura como “culpabilidad (pecado original), punto de partida de la organización social, la religión y la restricción moral” (p. 58), mediante un trabajo claramente analógico.

En perspectiva metafísica, que es la opción de la USTA: “el hombre es religioso porque su “conciencia es esencialmente universal, naturalmente infinita”. Los animales no humanos no lo son, porque su conciencia es “limitada”” (p. 64). El hombre como ser metafísico “sobrepasa todos los horizontes inmediatos del entorno y del medio, que enclaustran o encierran al simple animal, para abrirse intencionalmente al horizonte de la totalidad de lo real, que llamamos mundo” (p. 65). Esto lo hace creador de medios, conversor del entorno en medio, *productor de realidad* y, por esto, “es conciencia y deseo intencionalmente infinitos” (p. 65) haciendo de él “el único animal que pregunta; vive preguntándose y preguntando a los demás (...); queda envuelto en la pregunta, es él mismo pregunta o interrogante siempre abierto” (p. 66).

El carácter zubiriano de la opción metafísica de la USTA lleva a sumir que “el hombre se topa con lo que en últimas lo religa “haciéndose persona”” (p. 68); en este sentido:

El hombre es un animal personal porque la realidad que tiene le pertenece en propio, es reduplicativamente suya “propia”, es un “desuyo” formalmente “suyo”. Por este carácter de “suidad” el hombre es un animal autoposesivo, tiene intimidad o “sí mismo” y, en consecuencia, puede estar en sí mismo o ensimismarse, así como puede responder desde sí mismo, dar de sí mismo y darse a sí mismo. Por ser suya la realidad y los actos que de ella emergen, el hombre, además de responsivo, es responsable, es decir, tiene que responder por sus respuestas. Es, por lo mismo, un animal radicalmente moral. (p. 68)

Por todo lo anterior: “Estar en posesión de sí mismo es para Zubiri el carácter formal de la persona, lo que con un neologismo llama “personeidad”” (p. 68). Así, pues, en su “ser persona, el hombre es realidad absoluta o suelta de todas las demás cosas del mundo a las cuales está enfrentado, es decir, colocado a distancia” (p. 68). El hombre se topa es con la realidad como ““pre-potencia”, un apoderamiento, que me hace hacerme” (p. 69); este es el poder de lo real por el que sólo se puede realizar el hombre y en cuyo apoderamiento se produce su religación, como lo explicita Xavier Zubiri.

Cabe aquí la hermenéutica como programa de formación de maestros en la USTA, el cual se enfoca a describir la problemática propia de la comprensión y de la interpretación de textos, acercándose al conocimiento de las teorías del texto, analizando las teorías de la interpretación e identificando los problemas de fundamento en la época moderna en la perspectiva de Schleiermacher, Gadamer y Ricoeur para establecer una teoría de su aplicación desde las perspectivas filosóficas y reflexivas de la interpretación (cfr., p. 866). ***El programa de hermenéutica***, como el de filosofía de la religión, es una herramienta de orden metodológico que parte del hecho de reconocer que *el hombre es un sujeto productor de sentido, en este caso, del hombre como texto y de la historia.*

Para 1999, Jaime Valencia, O.P., produce el texto guía que hoy acompaña este programa de formación en la Universidad Santo Tomás. El texto recoge gran parte de la experiencia de enseñanza producida en esta materia durante años en la USTA y, al parecer, resuelve la dificultad que se presentaba al no contar con un texto que guiara su enseñanza. En este sentido, el texto busca introducir al estudiante en el estudio sistemático y analítico de la realidad producida por el hombre e invita a ingresar en su experiencia interpretativa: como arte, técnica, filosofía o constitutivo del ser del hombre en el mundo (cf., p. 7).

El rastreo del texto se centra en la *forma hombre* que allí se privilegia, con el objeto de describirla, visibilizarla y descubrir su actualidad –emergencia- en los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás y su pertinencia en el campo

sistemático de problematizaciones para el contexto de América Latina y, especialmente, Colombia.

La *inteligibilidad* es una acción de conformación de realidad, es producción de realidad porque se corresponde con un acto transformador; es, de algún modo, *hacer existir* en el momento en que *algo* es “llevado a la comprensión” (p. 11); así, se *produce sentido* que, a su vez, *constituye realidad*, posible de testar en un momento o circunstancia determinada, abriéndose la discusión respecto del problema de la verdad.

La comprensión como *desmitologización* es la negatividad del proceso interpretativo, mientras que la *interpretación existencial* es su positividad, por cuanto se refiere a “la traducción a una comprensión antropológico-existencial (...) moderna del mundo y de nosotros mismos” (p. 17). En este sentido es posible acceder al presupuesto de que toda “palabra humana pronunciada en la historia y transmitida a través de ella, debe ser investigada científicamente” (p. 19), localizada en un contexto que obliga a conocer las circunstancias y época de dicha producción de realidad: “La cuestión más importante es el problema del acontecer histórico” (p. 19).

De alguna manera, a medida que el hombre por el lenguaje y en el lenguaje produce realidad se produce a sí mismo, se transforma y modifica, se trasciende y constituye, se hace sujeto objeto de conocimiento mismo. El lenguaje, en su sistematicidad (problematización) y movimiento, se comprende por el ser, éste también en proceso, en camino de constitución; así, el lenguaje “se entiende como un suceso vivo y originariamente unitario en el que el mundo se nos abre y en el que se constituye la plenitud y la totalidad concretas de un horizonte de nuestra comprensión propia y del mundo” (p. 24).

Si bien:

El objeto es dado sólo por “mediación” por parte del sujeto (...) tampoco el sujeto se da jamás inmediatamente en sí mismo; sólo puede ser alcanzado a partir del objeto, o

sea, que el objeto se da sólo por “mediación” del sujeto. El objeto es determinado a partir del objeto; él mismo permanece en la oscuridad. (p. 27)

Podría decirse, con Heidegger, que “ya no es el ser entendido a partir del hombre, sino el hombre a partir del ser. El ser ya no es proyecto de ser del hombre, sino que el hombre es proyectado por el ser” (p. 29); así mismo, “la “iluminación del ser” ocurre en el lenguaje, en él se revela la “intelección del ser” y en él “habla la voz del ser”” (p. 29). Puede entenderse que el *ser* aquí viene a ser el *sujeto* creador, hacedor, constituyente de realidad, incluida la de sí mismo, que en su develación lingüística determinada conformase “un mundo lingüísticamente abierto, interpretado, mediado, en el que nacemos, vivimos y pensamos” (p. 29), posible de ser *entendido y comprendido*, precisamente, *por el lenguaje*; éste que recibimos constituido socialmente y que nos llega desde la historia; éste en el que nos “son transmitidas determinadas formas de pensamiento, de representación y de visión que contiene todo un mundo espiritual y cultural” (p. 65), es más que las concreciones lingüísticas fijadas en los métodos diferenciales de las ciencias naturales y las del espíritu.

La hermenéutica va haciendo entrar al estudiante en un campo de comprensión del mundo antropológico, del mundo del hombre, del mundo del obrar humano, del mundo activamente apropiado, aprehendido y dominado por el hombre haciendo que *todo* quede en sus manos; hace tomar distancia del mundo cosmológico, natural *per se*, para adentrarlo en un mundo cuyo valor está *mediado por el sentido*, posible de constituir: “el mundo no es una magnitud fijada *estáticamente*, sino que está siempre *dinámicamente* en continua formación” (p. 67). Este trascender el mundo cosmológico para *sitarlo* en el dominio antropológico es ya un actuar de sujeto, un hacer conciencia subjetiva de distinción, un *ser en el mundo* pero decidido a *serlo a su manera*, no obstante estar condicionado en su constitución.

Este pensar subjetivo se declara fundamento y norma previa al conocer objetivo, dado que “cada conocimiento de un objeto presupone el sujeto del conocimiento, sujeto que debe apropiarse el objeto por la mediación de un objeto conocido” (p. 76). Este

*sujeto* fruto del giro moderno “objetivamente justificado y filosóficamente exigido por la realización específicamente humana del mundo en cuanto es condicionada a priori por el sujeto que se proporciona a sí mismo su mundo” (p. 78), es aislada unilateralmente por el racionalismo y el idealismo al colocar “un “puro sujeto”, pensado históricamente y fuera del mundo; aparece como “razón autónoma” que se contrapone a una realidad objetiva y debe apoderarse de ella teóricamente en el conocimiento científico y en el dominio técnico del mundo” (p. 78). Pasa el mundo a ser “como lo “otro” como algo comprensible y disponible objetivamente (...) El objeto es necesariamente determinado por el sujeto” (p. 78), con lo que se entiende el que hoy se afirme no haber o existir “ninguna objetividad de nuestro conocimiento que sea pura y desprovista simplemente de sujeto” (p. 79).

El programa de hermenéutica va mostrando cómo se pierde, en la modernidad, todo interés en *aquella* realidad carente de materialidad objetiva, como lo es el ser personal, en la que se funda toda relación interpersonal que se establece como “una relación de sujeto a sujeto, de un yo a un tú [y no en] un esquema rígido de sujeto-objeto” (p. 79). Todo esto, en el pensar del autor, debe ser superado en el “ser” como “fundamento radical que trasciende sujeto y objeto. [Más que dualidad] (...); se trata más bien de un acontecer circular de mediación recíproca” (p. 79). Se tiene la convicción de que:

Todo sujeto está condicionado por su mundo y por su historia y en este sentido es ya “objeto” de su mundo antes de que pueda resultar “sujeto” del mismo (...) En el horizonte del mundo y por medio del mundo experimentamos la relación inmediata con el ser que en todo nos sale al encuentro. (p. 81)

La forma hombre que, asuntivamente, ingresa en los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás, intenta mostrarse en su tarea de *formar un sujeto libre*, capaz de entrar en relación constructiva del mundo y de reconocer su carácter *mediador* en él, es decir, un sujeto capaz de *ver en él* su condición objetivada (realidad inmediata), constituida, y de dar el paso a su conformación en sujeto constituyente (realidad mediata), *consciente* de estar vinculado a una *estructura de*

*horizonte*, a una *estructura circular* y a una *estructura de diálogo*, por cuanto éstas posibilitan una interpretación que faculta el conocimiento en *perspectiva de ser* y, por tanto, de sujeto histórico, vinculado y formando parte de la historia.

En esta *dinámica interpretativa* radicaría el valor del estudio hermenéutico en perspectiva latinoamericana y colombiana; bajo ésta, se hace posible constituir en el hombre *Otra Palabra*, restituir la potencia que libera al hombre de su inmediatez, a la manera de los llamados maestros de la sospecha (Marx, Nietzsche y Freud), desmitificándolo y habilitándolo para descubrir la falsedad de su verdad que *le obliga* a destruirla para hacerse cargo de sí mismo.

No obstante esta perspectiva desmitificadora, el camino orientador de la formación en la Universidad Santo Tomás se reconoce marcado por el pensamiento cristiano contemporáneo, imbuido de la corriente de pensamiento personalista en el que se busca, como dijera Paul Ricoeur, una cierta *conciliación del hombre con el mundo*; esto implicaría salir e ir más allá de los límites “de una *filosofía de la reflexión*” (p. 150); ir hacia una *filosofía de la acción*, en la que se haga posible *que la verdad ocurra*, que se revele “en la mediación y relación recíproca” (p. 159) que se produce “en el encuentro entre sujeto y objeto” (p. 159), en la perspectiva de Gadamer.

Si bien la hermenéutica abre la discusión en torno de la verdad, a ésta sólo le interesa “la intelección correcta de la información, la interpretación correcta del texto, es decir, la investigación objetiva del sentido intentado y dicho” (p. 162); aunque la verdad corresponda a la intelección misma, ésta se distingue como verdad de comprensión de sentido y verdad de conocimiento material, mutuamente relacionadas y condicionadas en el texto. En este nivel de sentido y objetividad está jugado el *facientes veritatem* que proclama la Universidad Santo Tomás, en su convencimiento de que *la verdad* en América Latina tiene aún posibilidad de ser históricamente constituida.

Si el problema hermenéutico es la inteligibilidad, que en sus condiciones y posibilidad se manifiesta y realiza en el horizonte del ser, esta hermenéutica exige una

metafísica, por cuanto la metafísica “trata fundamentalmente de lo singular en la totalidad, esto es, en el contexto global” (p. 164). De este modo, todo conocimiento es limitado y busca superar la limitación, trascender sus límites preguntando, con lo cual “se amplía continuamente nuestro horizonte, sus límites son rotos y así el mundo del hombre es esencialmente “abierto”” (p. 165).

Aquí la hermenéutica es una mediación metafísica, un discurso del hombre en cuanto que sujeto en el que se *funda* el conocer con base en su preguntar, *lo que es*, pero siempre con referencia a una realidad total incondicionada, entendida como “horizonte del ser” (p. 166), y, por ello, en movimiento fuera de sí mismo. Este es el referente central sobre el que se produce el acercamiento hermenéutico en el estudio de la teología y la lectura del acontecer filosófico, religioso-teológico, económico, social, político y cultural, en la manifestación del pensamiento latinoamericano, así como de sus posibilidades no sólo de intelección de su realidad, sino, principalmente, de su aplicación en la creación de “algo” nuevo como realidad, de su conformación de verdad y movilidad humana.

Esta perspectiva lleva a *la epistemología como tarea propia del filósofo*, si se propone una fundamentación sólida y personal de su quehacer teórico dentro del proceso actual latinoamericano (cfr., folio. 857). Siendo la epistemología, como lo dice el programa, una ciencia que busca mostrar las formas del conocer, realiza una discusión desde el proceder histórico de las ciencias hasta llegar a plantear sus problemas centrales en la relación sujeto-objeto –aspecto genético del conocimiento- y los regímenes de verdad sobre los que opera la epistemología dentro de las diversas ciencias como regiones de conocimiento: formales, naturales y sociales.

En la perspectiva de la modernidad, la búsqueda de las fuentes del conocer lleva a reconocer en el hombre un sujeto que posee la facultad para tal hecho y, en este sentido, el que el conocer se afirme desde la perspectiva del racionalismo o desde el empirismo, con las múltiples variaciones que cada uno de estos enfoques produce, es el hombre quien se trasciende y constituye en sujeto para desde ahí posibilitar la aprehensión de la

realidad en sus múltiples formas de manifestación o mostración y dominarla, someterla para hacerla ser según sus necesidades particulares y sociales.

Con esta consideración de la epistemología y la forma privilegiada que adquiere el sujeto en el proceso generativo del conocimiento, parece claro que la ciencia sea trabajada como un *tipo* de conocimiento. Este hecho hace posible abordarla como “Visión crítica de la ciencia y sus relaciones con la filosofía (...) con la sociedad y (...) valores en general (...) [como apoyo para] discernir las implicaciones filosófico-políticas de la ciencia en la perspectiva latinoamericana” (folio 882).

El texto guía que acompaña el desarrollo del curso fue elaborado por Hernando Barragán Linares (1977; 2ª ed. 1979 con 8 reimpressiones hasta 1996), con la pretensión de arrojar claridad sobre los problemas de la epistemología más que lograr la originalidad sobre el tema y, para ello, recurre a la precisión en los planteamientos “sacrificando las abstracciones a favor de la sencillez y la objetividad” (p. 7); en este sentido se propone poner las bases que le permitan al alumno “ampliar sus conocimientos a través de la investigación personal” (p. 8), lo que le facilitará:

la superación continua y la apertura crítica hacia todas las formas de pensamiento (...) única manera de entender que lo propio de un ser pensante no es matricularse en un sistema, sino comprometerse con la verdad, esté en el sistema en que esté. (p. 8)

Se dice que conocer “es una tarea esencial para el hombre y hace parte del desarrollo integral del individuo” (p. 8); esta manera de concebir al hombre, parece ser ya un modo de superación; aunque el texto no lo divulgue de esta manera, pues Barragán entiende que “por naturaleza el hombre se dirige al mundo que lo rodea, lo interroga, busca interpretarlo, conocer las leyes que regulan sus procesos” (p. 9), lo que –pienso- genera confusión, pues esta acción intencionada es ya un acto humano: un acto creador, transformador, modificador del orden natural –cosmológico- de las cosas; éstas dejan de ser indiferentes y pasan a tener sentido, se hacen útiles y se constituyen factores

de uso, medios, objetos positivos para quien los descubre, desvela, visibiliza, nombra o enuncia hasta constituirlos relato. Así, podría decirse que conocer:

no es sólo hablar de las representaciones que hacemos de las cosas en nuestra mente sino, más bien, del proceso crítico mediante el cual el hombre va organizando el saber, va superando las experiencias espontáneas hasta llegar a un saber sistemático, ordenado, coherente, metódico, como es el caso del conocimiento científico. (p. 9)

A medida que una teoría de conocimiento es “una continua adaptación del pensamiento a lo real (...) es lo que hace que los problemas epistemológicos tengan siempre enfoque histórico-crítico” (p. 20); es decir, “se debe aceptar que el conocimiento de esa realidad también tiene que ser dinámico, gradual, es decir, proceso” (p. 20); de este modo es posible entender que “hay conocimiento cuando algo se ha representado en la conciencia de un sujeto” (p. 24), esto es, más allá del hombre mismo.

El que la realidad objetiva esté fuera del sujeto hace que éste genere una operación cognoscitiva dirigida al objeto con el fin de “captar su sentido” (p. 24); el carácter trascendente (independiente) del objeto con respecto al sujeto lleva a *saber* que “algo existe fuera de mí (...) se me impone y me determina” (p. 24). Esta relación sujeto-objeto encuentra su síntesis en la conciencia como expresión de unidad que, en su naturaleza, es dinámica, “evoluciona, cambia, es un perpetuo fluir, una sucesión de estados o de modos de ser” (p. 25); sin embargo, la conciencia también es duración por cuanto mantiene su “unidad, continuidad, permanencia, identidad, a pesar del devenir y a través del devenir” (p. 25).

Esta perspectiva deja claro que “el conocimiento aparece como algo progresivo y se destruye aquella pretensión de llegar a poseer verdades inmutables, absolutas” (p. 25). No obstante, por otro lado, se reconoce “primacía del ser (realidad) sobre el conocer (orden lógico)” (p. 26) en la medida que “el conocer implica evidentemente el ser” (p. 26) y éste no implica el conocer. De tal manera el sujeto capta el objeto saliendo de sí, “pero no puede tomar conciencia de lo que es captado, sin volver a entrar en sí, sin

volverse a hallar en su propia esfera” (pp. 26-27). Superando la primacía del sujeto cartesiano, el programa afirma que:

Conocer es abrirse a las cosas, a los objetos, conocer es ser con otro, el yo pensante tiene que proyectarse en las otras personas y en los objetos del mundo. No se puede pensar haciendo caso omiso de las circunstancias que rodean al sujeto pensante. El sujeto en cuanto actividad pensante hay que concebirlo siempre inmerso en situaciones pero no separado del mundo que lo rodea. (p. 27)

Este entronque sobre las condiciones epistemológicas del conocer permite al programa entrar a producir el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto es, generar la comunicación, información y discusión filosófica sobre los problemas en torno a las posibilidades, origen, naturaleza y formas de conocimiento, como presupuestos para acceder a la verdad y probablemente a la certeza.

Por este mismo camino se accede a una serie de *problematizaciones*, las que permiten pensar el conocer en la particularidad de los saberes según sus objetos, campos o regiones, pues conviniendo en que conocer es facultad del sujeto, los objetos a éste se le dan de manera diferente en sus cualidades y difieren en el modo como pueden ser aprehendidos; de ahí la diversidad de métodos y la necesidad de metodologías apropiadas para cada objeto de conocimiento.

En tal sentido el programa produce un relato sobre algunas discusiones al nivel de la relación filosofía-ciencia, a partir de la modernidad, en lo correspondiente a las formas y producción del conocimiento científico según tendencias e intereses por clases de objetos: ya en las ciencias formales, naturales, sociales o humanas (cfr., folio. 883). Aquí, pues, se muestra una historia de las formas de representación del conocimiento, según los objetos a los que hace referencia el conocer científico, los desarrollos de la ciencia y la relación que sus producciones guardan con respecto a las necesidades de la sociedad.

Aquí parece necesaria *la mediación ética*, al punto que este programa se considera central para conducir el establecimiento de sistemas de regulación de las relaciones entre los individuos y la comunidad mediante una normativa aplicable siempre de igual manera (cfr., folio 860). Se propone la fundamentación de una ética de la liberación fincada sobre la realidad del hombre como proyecto; su proyección se revela como otroidad exigente y, ésta define nuestra opción ética, en cuanto que el ser personal del hombre es la otroidad fundante de nuestra ética (cfr., folio 861); en este sentido, la felicidad y el bien último del hombre son plenitud de la vida personal, realización de sus dimensiones: interioridad, encarnación, comunicación, afrontamiento, libertad, trascendencia y acción (cfr., folio 861)

La ética latinoamericana parte de un saber “la verdad en una relación ética (con los otros, con Dios) que es intrínseca al “nosotros” (...) [dado que] sólo conoce verdaderamente la verdad quien la practica, es decir, quien obra la justicia” (Scannone, 1986, p. 136); de este modo, “para nosotros la ética no se reduce a la moralidad (interpersonalista), sino que implica una dimensión ético-política” (p. 136) y, se entra en una instancia propiamente dialogal.

El carácter dialogal de la ética reconoce la relatividad de los valores por lo diferentes que son para pensadores positivistas, idealistas, existencialistas o marxistas; pero el programa privilegia textos de autores

preocupados por promover los valores de nuestro pueblo, aquellos que denuncian situaciones y hábitos de injusticia social, de inmoralidad institucional, de conformismo y pasividad, de dependencia y acomodación extranjerizante, viejas lacras que han de ser sacudidas de la conciencia colectiva de nuestro pueblo. (González, 1987, p. 7)

Todo lo anterior se juega en la persona humana; es la persona la forma adecuada como valor fundante de la ética, aunque aún siga siendo abstracto, pues son muchos los condicionantes situacionales que impiden su realización, lo cual implica la emergencia de una nueva conciencia: la de la alteridad como ruptura con la mismidad, es decir, con

el mundo cerrado. La alteridad se constituye en opción y posibilidad para desintegrar la totalidad totalizante y la mismidad; la persona hace conciencia de ser otro, distinto, diferente, que lucha por su sentido de dignidad, orgullo personal y confianza en sí mismo (cfr. Folio 862 y González, 1978, pp. 130-135).

Este proceder de la ética lleva a crear nuevas formas de relación interpersonal en el sentido de la alteridad económica, política, erótica, pedagógica, religiosa, científico-técnica y lúdica; se entiende, desde el programa, que es en esta perspectiva que se hace posible afirmar la identidad y mantener la diferencia.

En su realización el programa se conecta ampliamente con los temas de la *filosofía sociopolítica*, por cuanto éste se puede trabajar como una mediación, como un dispositivo por el que es posible ver funcionando en forma operativa la propuesta ética de alteridad, para lo cual se propone “definir la fisonomía de un cuadro político según el énfasis de éste en cualquiera de los tres factores interdependientes: individuo, comunidad, estado” (folio 874). Con esta intención se estudian las diversas teorías y doctrinas políticas: liberalismo, democracia, socialismo utópico, marxismo, socialismo reformista, socialismo cristiano, el anarquismo, el fascismo (cfr., pp. 875-876); todas estas teorías han hecho presencia de modos diversos en nuestra historia, directa o indirectamente, y dadas sus imprecisiones en su aplicación por poco haber hecho para constituir las, dice José Martí (1981):

La incapacidad no está en el país naciente, que pide formas que se le acomoden y grandeza útil, sino en los que quieren regir pueblos originales, de composición singular y violenta, con leyes heredadas de cuatro siglos de práctica libre en los Estados Unidos, de diecinueve siglos de monarquía en Francia. Con un decreto de Hamilton no se le para la pechada al potro del llanero. Con una frase de Sieyès no se desestanca la sangre cuajada de la raza india. A lo que es, allí donde se gobierna, hay que atender para gobernar bien; y el buen gobernante en América no es el que sabe cómo se gobierna el alemán o el francés, sino el que sabe con qué elementos está hecho su país, y cómo puede ir guiándolos en junto, para llegar, por métodos e instituciones nacidas del país

mismo, a aquel estado apetecible donde cada hombre se conoce y ejerce, y disfrutan todos de la abundancia que la naturaleza puso para todos en el pueblo que fecundan con su trabajo y defienden con sus vidas. El gobierno ha de nacer del país. La forma del gobierno ha de avenirse a la constitución propia del país. El gobierno no es más que el equilibrio de los elementos naturales del país (González, 1989, p. 110)

Así, en la perspectiva de Martí, el programa de formación acoge “llevarse adelante el estudio de los factores reales del país (...) promocionando un cambio de espíritu” (pp. 111 y 113); de este modo se enuncia al hombre, políticamente, como estratega, creador, crítico, estudioso directo de la naturaleza y que lee para aplicar, pero no para copiar (cfr., p. 115). En este panorama de la filosofía política se aboga por una *forma hombre nacionalista y tolerante de la diferencia en todas sus manifestaciones* y condena, febrilmente, el dominio externo y la imitación de los procesos políticos de los pueblos colonizadores.

Este enfoque tiene Simón Bolívar al producir la propuesta política y organizativa de los nacientes estados-naciones y los sistemas de gobierno apropiados y adecuados a la realidad histórica vivida por los pueblos del Nuevo Mundo, en la conocida Carta de Jamaica (Kingston, 6 de septiembre de 1815), mediante la cual se propone responder a Henry Cullen, no sin antes reconocer que lo hace por cortesía, pues dice no ser el más ilustrado de los americanos para aventurar respuestas precisas a las preguntas formuladas en su carta; sin embargo le comunica sus pensamientos, partiendo de sus comentarios:

“Tres siglos ha –dice Ud.- que empezaron las barbaridades que los españoles cometieron en el grande hemisferio de Colón”. Barbaridades que la presente edad ha rechazado como fabulosas, porque parecen superiores a la perversidad humana; y jamás serían creídas por los críticos modernos si constantes y repetidos documentos no testificasen estas infaustas verdades. El filantrópico Obispo de Chiapas, el apóstol de la América, Las Casas, ha dejado a la posteridad una breve relación de ellas, extractadas de las sumarias que siguieron en Sevilla a los conquistadores, con el testimonio de cuantas personas respetables había entonces en el Nuevo Mundo, y con

los procesos mismos que los tiranos se hicieron entre sí, como consta en los más sublimes historiadores de aquel tiempo. Todos los imparciales han hecho justicia al celo, verdad y virtudes de aquel amigo de la humanidad, que con tanto fervor y firmeza denunció ante su gobierno y contemporáneos los actos más horrorosos de un frenesí sanguinario. (González, 1989, p. 10)

Bolívar realiza una amplia radiografía de los pueblos de América. Produce un diagnóstico pormenorizado de los procesos de lucha e independencia de los pueblos del Nuevo Mundo, sometidos por el orden español, y analiza los posibles sistemas de gobierno más adecuados a sus condiciones, aclarando los que considera más perfectos e imposibles de aplicar en nuestra realidad, sus aspiraciones de constitución republicana y de un gobierno central, que si bien no considera tan perfecto como el federal, cree que es el que inevitablemente se ha de dar en los pueblos de América; piensa igual del sistema mixto, es decir, la monarquía democrática, que para su ejercicio una sociedad tiene que ser lo suficientemente madura y civilizada, cosa que no encuentra bien fortalecida en los habitantes de nuestras tierras (cfr., pp. 9-34).

Bolívar es confiado pero no ingenuo: “No convengo en el sistema federal entre los populares y representativos, por ser demasiado perfecto y exigir virtudes y talentos políticos muy superiores a los nuestros” (p. 27). El Libertador deja ver su sueño en el recorrido descriptivo que hace del contenido y condiciones de los nuevos estados; para el caso de Colombia, augura un gobierno que imitará al inglés:

con la diferencia de que en lugar de un rey, habrá un poder ejecutivo electivo, cuando más vitalicio, y jamás hereditario, si se quiere república; una cámara o senado legislativo hereditario, que en las tempestades políticas se interponga entre las olas populares y los rayos del gobierno, y un cuerpo legislativo, de libre elección, sin otras restricciones que las de la cámara baja de Inglaterra. Esta constitución participaría de todas las formas y yo deseo que no participe de todos los vicios. Como ésta es mi patria tengo un derecho incontestable para desearle lo que en mi opinión es mejor. Es muy posible que la Nueva Granada no convenga en el reconocimiento de un gobierno central, porque es en extremo adicta a la federación, y entonces formará, por sí sola, un

estado que, si subsiste, podrá ser muy dichoso por sus grandes recursos de todo género.  
(pp. 28-29)

Bolívar invoca la unión como el principio por el que se puede llegar a fundar un gobierno libre, lo cual se dará por efecto de esfuerzos sensibles y bien dirigidos, no por milagros (cfr., p. 33). Esta competencia se tendrá por el auspicio “de una nación liberal que nos preste su protección (...) entonces las ciencias y las artes que nacieron en el Oriente y han ilustrado la Europa volverán a Colombia libre” (p. 33).

La importancia de las orientaciones que evidencia la Carta de Jamaica como ideario político de Bolívar, es reconocida por todos los pensadores latinoamericanos en el campo de lo político, preocupados por los destinos de la América, pues encuentran que su idea de una república central, que reúna a todos los pueblos de América bajo un congreso general, un congreso de repúblicas, sigue siendo válida para regir su destino común; plantea Alberdi (1845) “Es cierto que para la ejecución de este designio sería preciso que el congreso no fuese una simple junta de plenipotenciarios; sino también una especie de gran corte arbitral y judicial” (p. 41) que se irá renovando en la medida de las condiciones cambiantes de la realidad americana y mundial; no obstante, sigue Alberdi:

Desde que concluyó la guerra de independencia con la España, no sabemos lo que piensa la América de sí misma y de su destino: ocupada de trabajos y cuestiones de detalle, parece haber perdido el punto de vista común de arriba que se propuso alcanzar al romper las trabas de su antigua opresión. (p. 61)

Estas ideas políticas orientadoras por parte de Bolívar, están presentes en las luchas por mantener la unidad de los pueblos de América, siempre rescatando de ellas lo más valioso, cual es asegurar la independencia. Dice Bilbao (palabras leídas el 22 de junio de 1856 y publicadas en 1865): “unificar el alma de América (...) Unificar el pensamiento, unificar el corazón, unificar la voluntad de la América” (p. 64); por este medio se

pretende “la creación moral del nuevo continente (...) la acción perpetua del ciudadano (...) unidad de ideas por principio y la asociación como medio” (pp. 64, 69, 70).

La perspectiva anterior marca el estudio y sentido de los temas problematizadores que se abordan en el campo de la filosofía sociopolítica, en los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás, con el fin de mostrar el modo como ha operado en la realidad latinoamericana y colombiana, resaltando la importancia que ha tenido el llamado a la unidad de las repúblicas -al menos las del sur del continente- en los procesos pre-revolucionarios, revolucionarios y de constitución de los estados de América Latina, en aras de consolidar la independencia y preservarla de los nuevos procesos imperialistas que se manifiestan, especialmente en lo correspondiente al expansionismo territorial, ideológico, económico y comercial, social y político, etc., que se ve venir de los Estados Unidos de Norte América.

Frente a este riesgo se pronuncian, además de Bolívar, Martí, Alberdi y Bilbao, Justo Arosemena: contra la expansión colonialista de los EE. UU., Eugenio María de Hostos, José Ingenieros, José Carlos Mariátegui, Augusto César Sandino y Ricardo Soler, incluso, no sólo para avalar el proyecto ideal de Bolívar sobre una América unida, sino también para realizar las críticas que este proyecto deja ver en torno a su concepción burguesa de la sociedad y de orden precapitalista.

El curso de filosofía sociopolítica se completa con el texto guía elaborado por Birke Krabe de Suárez, publicado por la USTA en 1985, reeditado en 1990. Allí se asume al filósofo como “un hombre conocedor de la realidad social en que vive y de los mecanismos políticos que condicionan el devenir social” (p. 11); para este cometido, es necesaria una amplia formación sociopolítica en “sistemas de gobierno (...) democrático, socialista y dictatorial-militar” (p. 11), así como “modelos de relieve internacional y de mayor significación para nosotros en el medio latinoamericano” (p. 11).

Lo importante aquí es que el hombre constituye una realidad social *sui géneris*, “distinta de sus elementos individuales” (p. 20), lo cual evidencia el que “la vida humana sea fundamentalmente de carácter social” (p. 20) y el que los hombres vivan “unidos, compartiendo un modo común de vida, o una cultura, según la terminología sociológica” (p. 20), lo que hace que se reconozca que “La personalidad, los valores, las actitudes de un individuo, desde su nacimiento hasta su muerte, son en gran parte adquiridas del contexto sociocultural en el cual se desenvuelve” (p. 20).

Los procesos políticos gubernamentales y de organización social están marcados por el interés de los hombres por defender o garantizar los “derechos individuales de los ciudadanos [y] su derecho a participar de los gobiernos” (p. 34); en razón de lo anterior surgen las constituciones escritas que respaldan los regímenes democráticos liberales, y sus declaraciones de derechos, expresión primordial de “la voluntad popular” (p. 34) y del ejercicio individual y colectivo del hombre como sujeto de derecho.

La tendencia sociopolítica de “la democracia liberal se basa en la tradición cultural del humanismo occidental y en la religión cristiana, las cuales hacen énfasis en el individuo libre y responsable” (p. 43) capaz de elegir, dentro de los diversos sistemas de elección con los que operan las democracias a nivel global.

Todo lo anterior es muestra del interés en una *forma hombre centrada en la moral* como principio rector del comportamiento colectivo (cfr., folios 875-877). A esto contribuye de manera especial el estudio del derecho como disciplina que orienta el proceder jurídico y legal de los sujetos, instituciones y pueblos y, el énfasis en el estudio del socialismo cristiano basado en el conocimiento y práctica de la Doctrina Social de la Iglesia, especialmente a través de las Encíclicas Sociales: *Rerum Novarum* (1891), *Cuadragesimo Anno* (1931) y *Mater et Magistra* (1967), (cfr., folio 876).

El carácter práctico-político que asume la filosofía en Latinoamérica desde la tradición moderna del saber, lleva a un *filosofar sobre temas de orden jurídico*, dado que el ejercicio del derecho se constituyó en el medio privilegiado para la *defensa* del

hombre y para ello usó y usa la constitución de la ley como estrategia y control de la sociedad. Nace el derecho como necesidad para fijar los alcances del deber moral y el deber jurídico; en esta perspectiva se entiende como derecho positivo pues la ley es de obligatorio cumplimiento y no de elección; bajo esta óptica cumple funciones en la vida social, como las de organizar, legitimar y limitar el poder político, así como resolver conflictos (cfr., folios. 872-873).

El carácter regulativo y legitimador que encarna el derecho hace que tenga estrecha relación con el Estado, pues el derecho se constituye en garante del Statu Quo y es el foco para la conformación de la moralidad política. Bajo esta concepción el hombre se entiende legítimamente en su *forma moral*. En este sentido, Samper (1861):

encuentra que los gobiernos hispano-colombianos han descuidado deplorablemente un objeto de primera importancia: la codificación metódica de la legislación en todos sus ramos. Chile y la Confederación granadina son las únicas repúblicas que han hecho esfuerzos decididos a fin de reducir el derecho civil, penal, administrativo, comercial, etc., a la fórmula precisa de códigos metódicamente elaborados, introduciendo así la claridad en la legislación, sin la cual las garantías del derecho son ilusorias. Bajo este aspecto el respetable Estado de Cundinamarca (uno de los más ricos, ilustrados y populosos de la confederación granadina) puede ser mirado como un modelo, puesto que inmediatamente después de organizarse ha metodizado toda su legislación en ocho códigos especiales, al alcance de todas las inteligencias. (González, 1989, p. 86)

Aquí es notable el interés por el derecho como medio de organización social y política de los nuevos estados; Samper produce unos comparativos con Colombia, en la cual se aplican códigos traídos de Francia y España sin discernimiento alguno, por ello concita porque “cada república emprenda la completa codificación de sus leyes, tanto más cuanto que al caos de la legislación colonial se ha agregado el de la legislación imperante y desordenada del período republicano” (p. 87). Con esto se propone mostrar la importancia del derecho en cuanto al reconocimiento de las instituciones propias en el extranjero, como que “favorecerá la educación política y civil de nuestros pueblos, simplificará la tarea de los gobiernos y obrará en pro de la estabilidad” (p. 87).

En materia de relaciones con los otros pueblos, Samper aboga por la consolidación de los principios del derecho como garante de la existencia de las confederaciones. Insta a que se unan para fundar un derecho público común:

Y que al mismo tiempo mancomunen sus esfuerzos por grupos, según la demarcación indicada, en lo relativo a su diplomacia, su política comercial y consular y sus manifestaciones en el exterior que se relacionen con la prensa. Un congreso hispano-colombiano (...) debe fundar, por medio de un pacto común y permanente, las bases del derecho público de la democracia en el Nuevo Mundo. (p. 89)

Con esta intención propone la unión, pues la unión es la fuerza de los débiles y con ella se propone reclamar el derecho al respeto y la dignidad de los pueblos de Hispano-Colombia, proponiendo trece puntos (cfr., pp. 89-91) como principios de unidad y reconocimiento, base del tratado entre las repúblicas, todo con el propósito de lograr una relación más equitativa e igualitaria con las potencias como Estados Unidos y Europa, a través de la cual puedan hacerse oír y respetar, haciendo acopio de la responsabilidad que posee Europa, respecto de la civilización lograda o no en el Nuevo Mundo, y haciendo ver a los europeos lo mucho que también ellos ganarían con este reconocimiento (cfr., pp. 86-98).

Como se puede ver, el componente filosófico sistemático evidencia los múltiples niveles en los que se puede producir el saber filosófico, lo cual hace de éste un saber de nivel problematizador que, en cuanto tal, cumple la función de enseñar a filosofar, teniendo en cuenta todos los condicionantes antrópicos, sociales, políticos, económicos, culturales y religiosos que esta tarea profesional comporta, máxime cuando de formarse como maestro profesional en el campo de la educación media y superior se trata; de ahí que sea tan importante el desarrollo de una forma hombre fundado en la claridad de la acción, esto es, la *forma moral* que se presume hace responsable y ético al hombre.

### 3.2. Saber sobre el hombre en el componente psicopedagógico

#### 3.2.1. *Perspectiva educativa y pedagógica de los programas de formación de maestros*

En clave humanista cristiana “Tomás de Aquino define la educación como “conducción progresiva y promoción hasta el estado perfecto de hombre en cuanto hombre””<sup>127</sup> (Cfr. USTA, 2004, p. 11). Bajo esta concepción:

el educando debe ser guiado por etapas y en sentido ascendente hasta alcanzar el nivel de excelencia (“perfección”), capacidad personal para asumir su proyecto de vida y las exigencias de la convivencia, para actuar responsablemente en cada situación. Esta capacidad auto-directiva puede lograrse mediante una relación dinámica e interactiva que favorezca el papel protagónico del estudiante de cara a su compromiso ético-político. (p. 12)

Con base en esta concepción educativa de Tomás de Aquino, y teniendo en cuenta las dimensiones social, cultural, económica, política, ciudadana, científico-tecnológica y educativo-pedagógica (cfr. USTA, 2004, pp. 15-17), la Universidad conforma su currículo. En esta perspectiva teórico-práctica la USTA concibe una formación integral en torno de las dimensiones competentes de la acción: “El comprender, el obrar, el hacer y el comunicar” (p. 27), que se constituyen en la orientación de la práctica pedagógica en los procesos formativos.

Es posible complementar esta tendencia educativa y pedagógica tomista con el modo como lo concibe Mounier (1992): “despertar personas capaces de vivir y de comprometerse como personas” (p. 653; cfr. PEI, 1998, p. 43). La *certidumbre* sobre la formación profesional del maestro que tiene la Universidad Santo Tomás hace que se vea, dentro del sistema educativo, intentando cumplir con dos cometidos: el que le fija el Estado colombiano como tarea, a través de su regulación, con la que ejerce el control

---

<sup>127</sup> Cfr. In IV Sent., dist., 26, q. 1, a. 1.

gubernamental sobre el acto educativo y el que entiende la Universidad como su *misión histórica*, fundado en la tradición filosófica y teológica tomista, leída en contexto y situación espaciotemporal,<sup>128</sup> fundamentalmente latinoamericana y colombiana.

Como esta perspectiva educativa y pedagógica se plantea en términos personalistas y cristianos, la USTA piensa que si no se enseña a vivir “la escuela corre el riesgo de limitarse a los fines prácticos del organismo social: la preparación técnica del productor y la formación del ciudadano” (Mounier, 1992, p. 655). Este planteamiento sobre la educación y la escuela pone en cuestión la neutralidad de la acción, pues de cualquier forma conduce a algún tipo de proselitismo:

ninguna escuela puede justificar o encubrir la explotación del hombre por el hombre, la prevalencia del conformismo social o de la Razón de Estado, la desigualdad moral y cívica de las razas o de las clases, la superioridad en la vida privada o en la pública de la mentira sobre la verdad, del instinto sobre el amor y el desinterés. (p. 655)

De este modo, la USTA entiende que:

el profesional debe concretar su compromiso en una comunidad definida que lo obligue a reconocer sus propias circunstancias: (...) sensibilizarse por el nivel y calidad de vida de su comunidad (...) tomar conciencia de la problemática socioeconómica y política de estos países signados por la dependencia (...) aportar respuestas concretas desde su actividad profesional circunscrita en una comunidad. (USTA, 1990, p. 5)

Estos planteamientos del personalismo, en la visión de Mounier (1992), circulan por los programas y marcan las pautas en la formación de maestros en la Universidad Santo Tomás, buscando hacer entendible que:

---

<sup>128</sup>Esta parece ser una dificultad en el orden de la autonomía. Se puede ver a través de los informes emitidos por los comisionados del ICFES en calidad de evaluadores de los programas educativos de la Universidad, en sus recomendaciones y las respuestas producidas por la Institución para ajustarse a sus requerimientos (cfr., Archivo MEN. carpeta 8, caja 379).

El deber de los intelectuales personalistas no es el de “ir al pueblo” para enseñarle los saberes más o menos contaminados, ni el de alabar sus insuficiencias, sino ponerse, con la experiencia que puedan tener del hombre y del verdadero saber, al acecho de todas las fuentes de cultura que buscan ciegamente su camino en la inmensa reserva popular. En ella discernirán con modestia las promesas, y, sin violentarlas, les ayudarán a encontrarse siguiendo su propio impulso (...) Es sacar a la luz las “élites” obreras, campesinas, universitarias, etc. en las zonas más sanas de cada grupo humano, y mantener su diversidad. (pp. 681-682)

Esta perspectiva programática hace presencia en la Universidad Santo Tomás cuando se asume en los programas de formación que el **¿cómo hacer?** parte de aceptar que “el fin último (...) [es] asumir el máximo de *responsabilidad* y transformar el máximo de *realidad* a la luz de las verdades que hayamos reconocido” (p. 743; cfr. PEI, 1998, p. 43). Además se está convencidos que la educación más eficaz es la que se produce en el *sitio y situación* concreta de los estudiantes<sup>129</sup>:

Desde finales de la década del setenta, el lenguaje pedagógico de la Universidad Santo Tomás hizo corrientes los conceptos de “pertinencia” y “flexibilización” curriculares al referirse a la importancia de adecuar los propósitos de formación y los planes de estudios a las exigencias de la realidad socio-económica colombiana, a las demandas de los diversos sectores sociales, culturales y productivos, a las preferencias vocacionales y posibilidades de los estudiantes. (PEI, 2004, pp. 73-74)

Entiende que es allí donde emerge la verdad que hace posible conocer, aprender y aprehender el contexto y realidad que encarna el hombre objeto de educación; *la realidad toda* constituye el campo relacional para la formación del maestro profesional y se reconoce como el lugar del *Facientes Veritatem*, esto es:

Al enfatizarse como “Tomística”, la Universidad pretende sustanciar esta correlación desde sus dos polos. Lo Tomístico como polo denominativo de la Universidad dice relación a ese espíritu comprometido que caracterizó la vida y la obra de Tomás de

---

<sup>129</sup> Cfr. Entrevista al profesor Eudoro Rodríguez.

Aquino, compromiso tanto con la realidad más inmediata que constituyó su mundo como con lo universal del hombre. Esta correlación entre “Universidad” y “Tomística” tiene su más alta expresión en el lema que caracteriza la acción de la Universidad Santo Tomás: *Facientes Veritatem*. En la construcción de la verdad están comprometidas tanto la Universidad como el proyecto científico de Tomás de Aquino y la propia comunidad dominicana. (USTA, 1990: 20)

A este nivel, la Universidad produjo y adoptó diversos modelos de currículo: modular, desescolarizado –educación a distancia diversificada- y el semestre introductorio de orientación profesional tomando como referencia para su vigencia:

la adopción de una metodología urgida por el proceso de renovación de la Iglesia católica: “ver”, “juzgar” y “actuar”: atenerse a los nuevos signos de los tiempos, ante los cambios profundos de la vida colectiva; valorar tales cambios a la luz de los valores cristianos y redireccionar la acción sobre los nuevos rumbos históricos; 2) la aguda conciencia de “justicia social” exigía comprometerse institucionalmente con los sectores sociales más débiles o con menores oportunidades de acceder al patrimonio de los saberes; 3) la opción por el modelo educativo tomista, de acuerdo con el cual el estudiante, como protagonista de su propio aprendizaje, debe tener oportunidad de intervenir en el proceso formativo, según sus propias aptitudes, capacidad y ritmo. (PEI, 2004, pp. 74-75)

Bajo esta orientación, el **¿qué hacer?** se corresponde con la ampliación de la acción del sujeto –USTA- portador de educación, lo que implica hacerse cargo del educando *en* su realidad, esto es, su enseñanza ha de estar contextualizada para que su responsabilidad de transformación de realidad se corresponda con la situación concreta del *sujeto en educación*; aquí entra en juego el compromiso con la verdad: “conversión total del hombre en su acción (...) voluntad de reconstrucción total de la civilización” (Mounier, 1992, p. 749).

En correspondencia con la verdad y el compromiso que ésta genera, “algunos hombres se unen para formar una empresa liberada de las leyes capitalistas, para crear

una sociedad de crédito personal” (p. 752); en su apoyo la USTA creó el programa de *Administración de Empresas y Economía Solidaria*, tendiente a la creación, fomento y gestión de *Fondos de Empleados* y del *Sector Cooperativo y Solidario*; como respuesta al qué hacer en el campo de la formación, “para tomar conciencia de las exigencias de sus posiciones en la actividad profesional” (p. 752), la USTA responde con las *Cátedras de Formación Humanística* (Tomismo o Cátedra Institucional, Antropología, Cultura Teológica, Epistemología, Sistemas Socio-políticos y Ética) como apoyo formativo, al interior de los programas profesionalizantes<sup>130</sup>; se acompañan estos procesos educativo-formativos por *Prácticas Profesionales* con las que, además de ser medio de evaluación del aprendizaje adquirido por parte del estudiante, sirven de vehículo para *saber* del compromiso personal del nuevo profesional, en su disposición para movilizar la realidad, transformarla y potenciar su desarrollo, mediante acciones como organizar una huerta comunitaria, mejorar los sistemas de vivienda (especialmente el programa de Tecnología en Construcción), crear organizaciones de protección del medio ambiente (programa de Tecnología en Recursos Naturales), organizar a las familias para mejorar las formas de atención a la niñez (Licenciatura en Educación Preescolar) o una acción propia del maestro como es “organizar una casa de cultura” (p. 752).

Hoy estos procesos de acompañamiento y formación se realizan a través de los servicios que ofrece la Universidad en los Centros Multimodales<sup>131</sup>, ubicados en

---

<sup>130</sup> Cfr. Informe de evaluación para aprobación realizada por el Dr. René Uribe Ferrer emitido el 3 de octubre de 1967 en el que se realizan una serie de recomendaciones para adecuar el programa de Filosofía y Ciencias Religiosas a su interés de licenciatura, máxime cuando “la enseñanza de la filosofía y la teología se extiende a las demás facultades de la Universidad (...) esta extensión de la cultura religiosa y filosófica a los demás campos de la cultura, me parece digna de aplauso en todo sentido”. (Archivo MEN. Carpeta 8, caja 379, p. 29 y 31, especialmente p. 127).

<sup>131</sup> Son centros operativos de apoyo a la actividad educativa de la Universidad Santo Tomás ubicados estratégicamente en lugares periféricos de las ciudades. El primero de ellos como centro piloto se localiza en el Sector de Altos de Cazucá y atiende población vulnerable de Bogotá D.C. y el Municipio de Soacha, proyecto iniciado, liderado y finalizado hasta su conformación y legitimación institucional, entre 1994 y 2001, por el autor de esta investigación. Es, además, referente obligado de la Universidad en sus actuales procesos de reforma académica en lo pertinente a la Proyección Social.

comunidades vulnerables, bajo la perspectiva Albertina del “principio de utilidad”; éste “preside toda pedagogía dominicana: se estudia principalmente para ser **útiles al prójimo**” (PEI, 2004, p. 91). De este modo “la Universidad opera como “intelectual colectivo” de la sociedad colombiana, con el fin de ayudarlo a comprender su situación histórica y acompañarla en la búsqueda de un nuevo sentido para su devenir” (p. 91).

El qué hacer orienta el enfoque pedagógico y didáctico de la Universidad en lo que hace a nivel educativo. En la perspectiva personalista, la Universidad ejerce “una acción de penetración progresiva, de rectificación interior, que prepara madureces y reagrupamientos futuros” (Mounier, 1992, p. 752). De ahí que se entienda que *la educación es su mayor fuerza social*; por ella puede la Universidad lograr la *virtud* como meta tomista de la educación que se puede alcanzar por la integración de

ocho hábitos operativos del “hombre en cuanto hombre”: aptitud para asumir la realidad: desarrollo de la inteligencia, cultivo de la ciencia, conquista de la sabiduría (comprensión de totalidad); aptitud para obrar moralmente: prudencia, justicia, fortaleza y templanza; y “arte”, aptitud para hacer, crear, producir. (PEI, 2004, p. 67)

Complementan estas virtudes para la acción las “tres virtudes del “hombre cristiano”: la fe (seguridad de que Dios está presente), la esperanza (certeza de que la historia tiene sentido perfectivo), y amor universal (convicción de que todos los hombres son hermanos)” (p. 67). Articuladas estas virtudes por la *prudencia* es reconocer que estos hábitos “son indispensables para la construcción de la personalidad (...) al capacitarlo para obrar con dominio de *sí* frente a las circunstancias variables, frente a la incertidumbre y las adversidades” (pp. 67-68); bajo estos criterios formativos, la Universidad afirma su vocación humanizadora, desde donde entiende que “El humanismo forma la conciencia y da norte a la ciencia” (p. 69). De este modo le viene a la USTA su perspectiva curricular como intención educativa, en el sentido de “seleccionar, organizar y distribuir las experiencias de aprendizaje y formación, a la luz de los criterios derivados de una clara concepción de la tarea educativa” (p. 71); esta

intención expresa en el currículo es, por demás, la *garantía* de su autonomía universitaria (Ley 30, 1992, artículos 29 y 30).

¿**Con quién** realizar este trabajo educativo, formativo y pedagógico? Entiende que esta es una tarea que necesita de gente comprometida, en todos los niveles, campos y estadios sociales; esto no se tiene de hecho, razón por la que la Universidad se obliga a *formar sus maestros profesionales y dirigentes*. Mientras tanto, ha trabajado con un pequeño grupo de intelectuales que han llegado a un nivel de compromiso personal separados de la formación de su cultura e intereses de clase (cfr., Mounier, 1992, p. 754); por otro lado, se acompaña de filas de verdadero pueblo moldeado por el trabajo y el riesgo vital que “ha conservado el sentido directo del hombre y ha salvado lo mejor de sí mismo” (p. 755); éstos, en general, son líderes en sus comunidades y hoy son fuerza muy importante en el trabajo y desarrollo de los Centros Regionales de Educación a Distancia-CREADS y los Centros Multimodales de Servicios.

Recoge mejor esta perspectiva Tejerina Arias (1990) cuando concibe que “El personalismo (...) es una visión del hombre y una apuesta por él en el entramado histórico”<sup>132</sup>. La *apuesta por el hombre* es identificable en los grandes propósitos de la USTA (PEI, 1998, pp. 44-48) y al parecer *está presente* en los programas con los que la Universidad Santo Tomás forma y ha formado maestros profesionales en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX.

### 3.2.2 ¿Qué forma maestro constituir?

El qué enseñar está *definido*, por un lado, en las políticas indicativas o prescriptivas que emite el Estado en torno de los requisitos que deben cumplir los programas para la formación de maestros y, por el otro, las políticas institucionales que definen los objetivos a ser alcanzados en el trabajo educativo formativo.

---

<sup>132</sup> Cfr. Mounier (1990, Tomo III, p. 11). También en la entrevista realizada al Dr. Luis José González Álvarez, se afirma de este modo. cfr. Anexo de entrevistas.

Desde el Estado, el conocimiento científico y disciplinar que debe respaldar el ejercicio profesional está asociado a la fijación del currículo en sus objetivos, habilidades, competencias y fines a ser alcanzados en los niveles educativos en los que el maestro ha de realizar su actividad de enseñante. La *forma maestro* que recorre los programas se propone un sujeto educado profesionalmente, en correspondencia con las exigencias del Ministerio de Educación Nacional-MEN en el Decreto 272 (11 de febrero de 1998) que fija las condiciones de idoneidad que se deben cumplir para la formación profesional de los maestros en Colombia. Su Artículo 3° dice:

Los programas académicos en Educación tienen el compromiso con la sociedad de formar profesionales capaces de promover acciones formativas, individuales y colectivas, y de comprender y actuar ante la problemática educativa en la perspectiva del desarrollo integral humano sostenible, mediante el logro y fortalecimiento de capacidades tales como:

- a) Construir para sí mismo una visión y una actitud pedagógica que lo impulse a mantenerse en formación permanente y a orientar la formación de otros para el logro progresivo de mayores niveles de calidad de vida;
- b) Convertir el conocimiento en potencial formativo a partir de la estructura, del contenido y del valor social y cultural de los saberes, en concordancia con la capacidad de conocer y con el contexto vital de los alumnos;
- c) Promover para sí y para otros, a través de la formación, los talentos que cada persona puede y debe construir y cultivar en beneficio propio y de su entorno;
- d) Contribuir con su profesión a crear visiones del mundo, de la vida y de sí mismo, gobernadas por los más altos valores humanos;
- e) Crear ambientes y situaciones pedagógicas que le permitan a él y al alumno, como sujetos en formación, autoconocerse e impulsarse hacia la comprensión y transformación de la realidad;
- f) Desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico;
- g) Poseer mentalidad abierta frente a otras culturas, ser sensible y crítico ante la multiplicidad de fuentes de información universal y lograr el dominio pedagógico de los medios informáticos e interactivos modernos y de una segunda lengua.

(...) hacer efectivos los principios de la educación y los valores de la democracia participativa definidos por la Constitución Política de Colombia, en el contexto de un Estado Social de Derecho. Artículo 1°.

Con estas indicaciones, el maestro ha de ser formado dentro del sistema académico-disciplinario de la pedagogía como exigencia para el ejercicio competente de su actividad (cfr. Decreto 272, artículos 2° y 3°).

La competencia profesional, focalizada en el Decreto anterior, pareciera formularse con base en los indicadores de logros fijados por la Resolución 2343 del 5 de junio de 1996, donde se indica qué enseñar, partiendo de lo que se evalúa como aprendido por los estudiantes. Para Preescolar los indicadores son del orden de: 1) la dimensión corporal; 2) la dimensión comunicativa; 3) la dimensión cognitiva; 4) la dimensión ética, actitudes y valores y 5) la dimensión estética (cfr., República de Colombia, 2006, pp. 195-198).

En la educación básica, grados primero, segundo y tercero, los indicadores de logros están fijados en: 1) Ciencias Naturales y Educación ambiental; 2) Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; 3) Educación Artística; 4) Educación Ética y Valores Humanos; 5) Educación Física, Recreación y Deportes; 6) Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros; 7) Matemáticas y 8) Tecnología e Informática (cfr., pp. 198-205).

Para el grado cuarto, quinto y sexto de la educación básica, los indicadores de logros se definen igual que para los grados anteriores, sólo se avanza un poco más en la profundización y complejización de los aprendizajes alcanzados en cada uno de los niveles (cfr., pp. 205-213), lo cual *muestra* un sistema pensado por etapas o niveles, progresivo, secuencial y etario.

La misma dinámica se presenta con los indicadores de logros para los grados séptimo, octavo, noveno, décimo y undécimo, variando la profundidad y complejidad de

los niveles de enseñanza-aprendizaje (cfr., pp. 213-230). La ampliación en términos de logros, y por tanto del qué enseñar y aprender, está en los indicadores de logros para la Educación Media, que se complementa con indicadores en: 1) Ciencias Económicas y Políticas y 2) Filosofía (cfr., pp. 230-232).

Estos indicadores de logros son de especial interés para la Universidad Santo Tomás puesto que se constituyen en faro orientador de los programas de formación de maestros e indican la *forma profesional* que tiene que alcanzar en su propósito y prestación del servicio educativo a la sociedad colombiana.

Desde el nivel institucional la Universidad (PEI, 1998) se propone ser “albergue de la ciencia, de la investigación y del saber profesional” (p. 25), cuya finalidad es la de:

Continuar la tradición de la Universidad Tomística, que fue Alma Mater de la cultura colombiana. 2. Promover la formación científica y profesional de dirigentes de la comunidad y el desarrollo de un auténtico humanismo cristiano a la luz del pensamiento de Santo Tomás. 3. Aportar su acción para llevar la cultura superior a todos los niveles de la sociedad. (PEI, 1998, p. 25 y 28; Herrera y Salazar, 1989, p. 4)

Para cumplir con este propósito la Universidad se ha pensado en proceso de constitución, razón por la que se ha dado a la tarea de repensarse en su misión histórica, actualizar las estrategias utilizadas para distribuir y hacer posible la educación para todos, hacer uso de metodologías acordes a las condiciones históricas, sociales y territoriales de la población e incorporar las mediaciones didácticas y pedagógicas viables para educar eficientemente a la juventud colombiana, especialmente con un enfoque constructivo del pensamiento latinoamericano; a este respecto dice Zabalza (1990):

a través de los años y los siglos ha variado su lugar o punto de vista. Los puntos de vista de la Universidad Tomística del siglo XVI no son los mismos que los de la Universidad del siglo XX (...) Su ser, sus intereses y su proyecto son en parte

diferentes y, por consiguiente, también son parcialmente distintos los problemas y los intereses que guían y preocupan hoy a la Universidad. (p. 15)

Lo anterior hace entendible que:

El actual contexto de la globalización, el cambio acelerado, la obsolescencia del conocimiento y la crisis de la sociedad del pleno empleo obligan a un replanteamiento de los propósitos de formación profesional de la USTA (...) No obstante, la USTA no puede subordinarse a las misiones y metas empresariales, pues no es un politécnico ni una “universidad empresarial”. De acuerdo con su propia Misión, su tarea es “promover la formación integral de las personas... para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y estén en condiciones de aportar soluciones a la problemática y necesidades de la sociedad y del país”. (PEI, 2004, pp. 99-100)

En atención a este propósito organizó la modalidad de Educación a Distancia (entre 1975 y 1976), para lo cual creó los Centros de Enseñanza Desescolarizada–CED y la Editorial USTA como sus dispositivos prácticos para servir la educación superior a lo largo y ancho del país, en el lugar y situación concreta del estudiante-maestro, comunicando los temas educativos a través de los textos pedagógicos y didácticos que produjeron los profesores y llevando a cabo una gestión pedagógica que se dispensó a través de los seminarios de aclaración y profundización dirigidos por los profesores que se desplazaban, casi todos desde Bogotá, para desarrollarlos *in situ* (cfr. PEI, 1998, p. 29)<sup>133</sup>.

Con esta tarea educativa y formativa, la Universidad Santo Tomás parece entender su participación y contribución al desarrollo y progreso del Estado, ser apoyo en el compromiso con la promoción de la cultura, la equidad y el derecho a la educación de todos los ciudadanos y hace explícito que “la ciencia no se justifica plenamente sino en

---

<sup>133</sup> Esta perspectiva es resaltada en las entrevistas (2008) realizadas a tres de los maestros que participaron de manera directa en la creación, producción y gestión de esta modalidad educativa (cfr. Anexo de entrevistas).

su relación funcional con la construcción total de la vida humana: unificación de las potencialidades de la vida personal y la conservación y desarrollo de la Humanidad” (PEI, 2004, p. 67), que es el cometido de la Universidad tomista como lugar del “*facientes veritatem*”, que es tanto como “*facientes humanitatem*” (PEI, 1999, p. 88); de manera especial:

si la misión de la Universidad es formar profesionales de inteligencia clara y abierta para ejercer funciones directivas o de liderazgo (para generar o activar procesos), es indispensable que ponga como base de su proceso formativo una concepción de la vida humana. Esto supone admitir que la actividad propiamente científica ocupa un lugar relativo en el conocimiento total de lo real y en la actividad humana integral. (PEI, 1999, p. 89).

En este sentido “la USTA busca que sus profesionales, a través de los conocimientos de las ciencias, de la técnica y del humanismo, se conviertan en inspiradores de la historia, lo cual se resume en el lema “*Facientes Veritatem*”” (PEI, 1998, p. 29). Para alcanzar este objetivo la Universidad entiende que:

Como la verdad no produce fragmentación ni reducción, sino integración, el *facientes veritatem* exige la presencia del plexo valorativo como red de fines interdependientes que oriente los objetivos de formación y la política curricular. De esa manera, la intención de la formación básica (disciplinaria y profesional) y de la formación institucional se mantendrá unificada en torno a idénticos propósitos y no habrá colisión u oposición de intereses. (USTA, 2004, p. 14)

Sobre estas premisas prescriptivas se crean los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás, con lo cual espera que sus “profesionales enfoquen su práctica filosófica, investigativa y docente, hacia el mundo y valores del hombre latinoamericano” (PEI, 1998, p. 29; Archivo de programas, folio 769), apoyados por un “currículo flexible” (PEI, 1998, p. 31) que se enfoca a satisfacer una necesidad y problemática diagnosticada para la educación colombiana, por lo menos desde 1960,

donde se reconoce la falta de personal profesional docente formado para asumir la tarea educativa en los diversos niveles del sistema educativo<sup>134</sup>.

La Universidad Santo Tomás, desde 1966 se propuso “formar profesionales profesores para la Educación Media, (...) [y] de nivel universitario en Filosofía, Historia, Literatura y Español” (MEN. carpeta 8, caja 379, folio 4), todo ello “con el doble carácter de filósofos y de humanistas” (folio 8), así:

La profesionalización del egresado tiene como campo privilegiado la docencia, razón por la cual se enfatiza el área psicopedagógica dotando al especialista de los recursos metodológicos adecuados que aseguren la idoneidad pedagógica y la eficacia de su quehacer docente en establecimientos de educación media y superior. (Programas, folio 769)

Para la institución es claro su quehacer educativo, objetivos y propósitos en la *formación de maestros-profesionales* idóneos para desempeñar funciones de enseñantes dentro del sistema educativo colombiano y en los niveles que considera son de especial interés, según las necesidades de la sociedad colombiana y la disposición carismática de la Universidad en la dinámica eclesial, desde donde “promueve todo esfuerzo que haga más lúcido el compromiso del cristiano en América Latina (...) a partir de nuestros problemas y de nuestra historia particular” (USTA, 1989, pp. 75-76). En este sentido expresa en su Estatuto Orgánico:

La USTA se guía por el Magisterio Oficial de la Iglesia en lo que atañe a la salvaguardia de la unidad de la fe.

Como católica, la USTA se compromete con la verdad y excluye toda posibilidad de contradicción entre fe y ciencia, entendido el mutuo respeto de sus propias leyes y campos específicos de acción. El carácter de católica de la USTA es una afirmación de

---

<sup>134</sup> Cfr. George Feliz: “debe dedicarse especial atención al papel de las universidades en la preparación y formación de profesores”. En: La Educación Superior en Colombia, (p. 18 y PEI, 1998, p. 29).

la universalidad y libertad que exige la investigación de la verdad. (USTA, 1990, p. 21)

Ingresar a un programa de formación de maestros en la USTA –en la segunda mitad del siglo XX- implica reconocerse como hombre en camino, nunca terminado<sup>135</sup>, incluso teniendo una meta que alcanzar; esto hace que ser maestro implique estar en constante formación, un permanente constituirse, siempre ser otro y, por esto, una búsqueda constante de la verdad que dé sustento a su forma:

hacerse consciente (...) de que entra en un ámbito más amplio, donde encuentra una visión cristiana de la vida, una posibilidad de experiencia religiosa, una opción ética personalista, una actitud sociopolítica, caracterizada por la necesidad de acción por la justicia y la preferencia por los más débiles; todo lo cual –dentro del necesario respeto a las opciones personales- crea un ambiente institucional, en cuyo interior la investigación, la docencia, la formación profesional y el servicio a la sociedad adquieren sentido trascendente, es decir, referido a la propia historia como parte de la historia de la salvación. (USTA, 1999, p. 87)

En este sentido es posible decir que aplica el Decreto 272 (febrero de 1998): “Construir para sí mismo una visión y una actitud pedagógica que lo impulse a mantenerse en formación permanente y a orientar la formación de otros para el logro progresivo de mayores niveles de calidad de vida” (Artículo 3º numeral a).

Bajo estos parámetros podría entenderse que cuando un sujeto se hace -o lo hacen- maestro es porque la educación ha sido para él *acontecimiento*, le ha marcado y ha dejado su impronta; la institución procura llevarlo a vivir en el mundo no sólo como hombre sino a habitarlo como persona, sujeto, ser de razón, al punto de entender que esta es forma apropiada de marcar su distinción y continuar a hacer que la educación llegue a ser acontecimiento para otros.

---

<sup>135</sup> Como lo anuncia Deleuze (2006, p. 280): “en las sociedades de control nunca se termina nada: la empresa, la formación o el servicio son los estados metaestables y coexistentes de una misma modulación, una especie de deformador universal”.

La USTA produce sus programas con base en sus propósitos educativos y *usa* las políticas del Estado que le sirven como regulación para avalar sus procesos de formación, para lo cual acude a *derechos identitarios* que se reconocen, incluso desde fuera:

La USTA, es una institución de educación superior de carácter no oficial, sin ánimo de lucro. Actúa en ejercicio de la libertad de enseñanza que consagran la Constitución Nacional de la República de Colombia, la Declaración de los Derechos del Hombre de las Naciones Unidas, las Declaraciones de la Asociación Colombiana de Universidades y las definiciones de la Conferencia Internacional de Universidades (Tokio, 1965) sobre autonomía universitaria. (Estatuto Orgánico de la USTA: en Realidad, 1990, p. 20)

De este modo la USTA se declara libre y facultada para *hacer uso* de normativas, autores y teorías que le sirven de apoyo referencial como *a-priori discusivo* para la realización de su misión educativa y formativa, así como de los saberes disciplinares que considera apropiados, en cuanto que la interfieren.

Con esta orientación, el programa de *fundamentos de la educación* se enfoca a ubicar la educación en el contexto social, analizar críticamente las tendencias pedagógicas contemporáneas y establecer un diagnóstico de la educación en América Latina y los proyectos políticos que implemente; describir y caracterizar el proyecto pedagógico liberador a la luz del marco teórico expuesto por Paulo Freire y la Conferencia Episcopal Latinoamericana (CELAM), para establecer las relaciones entre cultura y educación popular en América Latina siguiendo las pistas pedagógicas para promover una auténtica cultura popular latinoamericana (cfr., folio 899).

Dentro de la propuesta de formación de maestros en la USTA y de acuerdo a las exigencias generadas por el Estado en lo que respecta a esta fundamentación de las tendencias que encarna la educación, aparece como importante conocer los “usos

sociales e históricos de la educación; su función socializadora; [para establecer su] dependencia política [y la relación entre] educación y economía; [como base para producir sus] cuestionamientos” (folio 900).

El texto guía del curso, producido por Juan José Sanz Adrados (1985), muestra cómo la práctica educativa y su modo de interpretación “varían sistemáticamente en la medida en que se modifican sus usos sociales” (p. 19). De este modo afirma que cuando la educación era privilegio de la “clase ociosa” se consideró como instrumento ““para el máximo desarrollo de las potencialidades humanas” o simplemente “para el perfeccionamiento de la personalidad”” (p. 19); en las sociedades industrializadas la educación pasó a ser una “*técnica social* (...) mediante las cuales grupos sociales ejercen control sobre otros grupos sociales” (p. 19), y en la etapa del capitalismo es interpretada como “una inversión económica, y sus alternativas de acción son presentadas bajo la forma de criterios de rentabilidad a corto o mediano plazo, en la medida de la retribución que pueda hacer al sistema capitalista que la mantiene” (p. 19).

La forma hombre que se promueve en la educación varía pues en sus condiciones; la que ingresa y empieza a hacer presencia en la Universidad Santo Tomás, en la Segunda Mitad del Siglo XX en Colombia, está signada por el desarrollismo que da piso al modelo capitalista de la postguerra. En esta etapa de la historia el hombre adquiere la *forma productor*, pues es con base en el fomento de la capacidad productiva que se hace posible mejorar las condiciones de vida de los pobladores, produciendo y consumiendo bienes cada vez mejor elaborados a fin de elevar la calidad de vida de los individuos, hasta lograr un estándar universalmente aceptable que permita medir eficientemente el desarrollo.

Bajo esta óptica, la educación está imbricada en el sistema social y cumple una serie de funciones especiales en él, por ejemplo, es conservadora al momento de transmitir “conocimientos y valores del pasado vigentes en la actualidad, consolidando las estructuras existentes y formando los individuos que ésta [la sociedad] requiere (p. 20); además, “cumple funciones renovadoras que facilitan el cambio cultural y social, y son

reflejo de las transformaciones socioeconómicas que ayudan a engendrar las condiciones objetivas de su propia transformación, ejerciendo una labor reflexiva y crítica que influya en el cambio social” (p. 20). Se da un paso importante en el proceso educativo del hombre por la “ampliación de su conciencia crítica” (p. 20).

La *forma social* que ha contribuido a constituir el hombre, ha consolidado una serie de valores a los que pareciera necesario hacer entrar a las nuevas generaciones, en razón de lo cual la educación cumple la función “de transmitir los valores de un grupo y lograr una socialización metodológica de las nuevas generaciones” (p. 21), socialización que se produce, en la perspectiva de Durkheim (1922):

como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no se encuentran todavía preparadas para la vida social; teniendo por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, reclamados por la sociedad política en su conjunto y por medio especial al que cada niño particularmente se destine”. (p. 21)

Asimismo, la educación cumple “una función integradora: “constituir ese ser social en cada uno de nosotros es el fin de la educación” (...), incorporar al individuo a su grupo social, crear en el hombre un ser nuevo” (p. 21). Las funciones *ideológicas* que se le asignan o que por sí cumple la educación en el sistema escolar, es muestra del papel: reflexivo, dominador, legitimador, crítico, directivo, liberador, emancipador, domesticador, integrista, desarrollista y evolucionista, etc., que va a desempeñar la pedagogía. En este sentido la pedagogía ocupa un lugar predominante en el sistema escolar, pues dependiendo de la función que desempeña la educación en los procesos de socialización, se entiende que opera y se producen las prácticas de tipo pedagógico.

Es posible pensar aquí la pedagogía como instrumento educativo y político que *sirve a algo*: al hombre en su proceso de constitución de sujeto que se habilita para saber de sí mismo en cuanto fin, esto es, capaz de procurarse y darse forma propia, o al sistema social que hace de él un instrumento, una herramienta, medio productor de

bienes y servicios, consumidor, dinamizador y sustento del modelo económico imperante<sup>136</sup>. De ahí la importancia de este trabajo, pues la pre-ocupación consiste en llegar a *saber la forma hombre* que hace presencia y potencian los Programas de Formación de Maestros en la Universidad Santo Tomás en la Segunda Mitad del Siglo XX. Generar este diagnóstico, fundados en las prácticas que se pueden *observar y seguir* en los programas de formación de maestros de la USTA, implica reconocer en él una herramienta con la que disponerse para pensar críticamente su proceder y hacer visible el discurso que la Institución ha potenciado sobre el hombre, y conocer su *pertinencia y validez* dentro del sistema social, político, económico y cultural en el que está vinculada la Universidad.

Volviendo a Sanz (1985), respecto del saber sobre el hombre en la educación, se propende por un *hombre en su forma individuo* que se educa para vincularse al sistema social y económico como fuerza de trabajo, en lo que el maestro pasa a cumplir funciones de adiestrador y capacitador como enseñante, como lo propone el Estatuto General de la Educación en Colombia (1974, art., 2º) y el Decreto 62 que rige a los INEM (cfr., pp. 24-25). Pareciera tener razón Illich (1974) cuando afirma que “el sistema escolar, lejos de ser un medio de movilidad social, es un instrumento de afianzamiento del orden social establecido” (p. 26); de algún modo “la educación, (...), se ha pretendido reducir a la capacitación de la mano de obra que requiere la producción” (p. 28), por esto se levantan voces que intentan hacer ver que la educación está llamada a “ayudar a tomar conciencia de los propios problemas y a comprometerse en el camino de la emancipación colectiva” (p. 29).

---

<sup>136</sup> Es, en parte, la discusión propuesta y dada por Quiceno, (2004, p. 204) en torno a la formación docente que, de todos modos, se asocia y relaciona con la formación del hombre. Es posible convenir, con Quiceno, en que la formación del docente como mecanismo para resolver conflictos por fuera de “la relación entre individuo y sujeto” es lo que constituye el problema. De cualquier modo el hombre *es hecho*, aún cuando se le posibilita *constituirse sujeto*, pues llegar a pensar “en los peligros que conlleva ser hombre y ser individuo”, implica generar conciencia –contribución que hace el pedagogo vinculado al sistema educativo- que le habilite para “escapar y crear otra forma de ser hombre”.

Esta realidad crítica de la educación y el papel que el maestro desempeña en el sistema escolar ha cambiado de manera radical con el proceder práctico de la Escuela Nueva, en la que el maestro pasa a ser un motivador fundado en los intereses del niño: “moviliza y canaliza la natural actividad del niño “haciéndole hacer”” (p. 82). La actividad como fuente del aprendizaje hace que el conocimiento del niño en sus intereses sea –en parte- garantía en la programación de la educación. Este modo de operar la escuela lleva a un ejercicio individualizador a través de “un sistema flexible que se acomode a las diferencias individuales y un sistema de evaluación que ponga en relación las capacidades del alumno con su actividad y sus logros” (p. 82), hasta llegar a una socialización por la que “cada miembro del grupo participa en una empresa común: “La competencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser reemplazada por la cooperación que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la sociedad” (5° Principio del Ideario de la Liga Internacional de la Educación Nueva, 1915)” (p. 82). Freinet va a entender esto como un acto revolucionario: “Describe el aula como un taller-laboratorio cooperativo donde maestros y alumnos interactúan” (p. 83). No obstante, cree en “la educación como un crecimiento, como una conquista de sí mismo, donde el amor al trabajo, la actitud crítica y la proyección social, se constituyen en elementos básicos de la educación que preconiza” (p. 83).

Esta visión de Escuela Nueva promueve la autogestión como mecanismo en la formación del futuro ciudadano, lo cual lleva impresa una determinada concepción de sociedad para la que el hombre se debe hacer. Se encuentra un cierto contrasentido en los planteamientos, pues si de una parte se afirma un hombre *para* un tipo de sociedad, por otra, dice Sarramona (1975, p. 217), “pretendemos un hombre libre, capaz de decidir por sí mismo, en contraposición al que tiene temor de su propia libertad” (p. 84).

En este punto caben las ideas educativas de Neill, en 1921, para quien “Aprender no es otra cosa que desarrollar la capacidad de decidirse en libertad y controlarse en la tentación (...) [superando] la pleitesía tributada por la escuela a las reglas y caprichos de la industria” (p. 85), con lo que Neill destaca que lo importante es “la personalidad y el carácter del niño” (p. 86). Este modelo de formación *autogestionario* se funda en la

responsabilidad del sujeto, como quien debe velar por su propio aprendizaje; sin embargo, no parece superarse la contradicción antes mencionada pues, también para Neill, “no existe el niño-problema (...) sólo hay una humanidad problema” (p. 86).

Poco a poco *se va dando forma a un hombre*, al que se le educa para *llegar a ser* lo que se espera de él. La enseñanza personalizada está marcada por esta tendencia pues, cualquiera sea la orientación que a ella se le dé, pretende “convertir el trabajo de aprendizaje en un elemento de formación personal, a través de la elección de tareas y la aceptación de responsabilidades por parte del escolar mismo” (p. 87), vinculando en ella las didácticas de la enseñanza individualizada. El trabajo académico se centra en facilitar el desarrollo de las capacidades personales del sujeto para realizar su actividad y constituir su proyecto de vida. En este modelo todos educan y se educan, de ahí la inclusión de padres de familia y sociedad en general en el proceso *decisorio* del qué, cómo y para qué de la educación, cuyas acciones y resultados serán juzgados “de acuerdo con un modelo social que funciona como patrón valorativo” (p. 90).

Esta característica funcionalista que va marcando la pauta de la forma hombre que se potencia encuentra en la Tecnología Educativa una herramienta propiciadora, fundada –al decir de Klaus (1972)- en sus “procedimientos, métodos y técnicas basadas en la información científica que proporcionan las ciencias formales, las ciencias naturales y las ciencias psicológicas” (p. 91). Este proceder se presta para decidir, usado como instrumento político, sobre los problemas que debe aprender a resolver el educando, muy de la mano con el proyecto de sociedad y modelo de desarrollo fijado previamente:

En 1971 se constituyó el proyecto multinacional de tecnología educativa en la OEA (United), con centros de entrenamiento de personal y divulgación en Estados Unidos (que se reserva los estudios de posgrado), Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México y Venezuela. En Colombia, por ejemplo, el problema educativo se ha planteado oficialmente (Programa Colombia-PNUD-Unesco, 1974) como un problema de modernización. (p. 92)

La forma hombre que se ha proyectado realizar es principalmente de orden eficientista, en la que se va diluyendo “la subjetividad, historicidad y libertad” (p. 96); desaparece o queda de lado “el desarrollo y liberación del individuo” (p. 98), al punto de, como piensa Illich (1974), llevar al hombre “hacia la producción y al consumismo” (p. 100), reconociendo que “el papel del profesor [es ser] un “pastor y sacerdote” al servicio de la “nueva iglesia mundial” en que se ha erigido la “industria del conocimiento”” (p. 101). De ese modo, el efecto *negativo* que hoy tiene la institución escolar “da lugar a un proceso de deteriorización que provoca el estallido del tejido social y destruye la unidad del hombre” (p. 102).

El programa, desarrollado en su texto guía, muestra cómo Illich entiende, desde su crítica, a la sociedad industrial:

El escándalo radical de nuestra época es la pérdida de la autonomía individual, más que la desigualdad social. El hombre no sabe hacer ni aprender nada por sí mismo. En la sociedad industrial, el destino del hombre, que es la libertad, la posibilidad de actuar y pensar de manera autónoma, y de entrar en relación creadora con los otros, queda asfixiado por la manipulación monopolística. La tecnología debería orientarse en función de la autonomía individual y de las exigencias comunitarias. (p. 102)

Ha de entenderse que esta es la forma de recepción y difusión de las teorías educativas en el programa de la USTA, desde el que se procura producir un conocimiento crítico dentro de las condiciones sociales e históricas de la sociedad latinoamericana y colombiana, haciendo ver, de algún modo, la forma hombre que se ha ido promocionando en el sistema escolar, así como las críticas que estos modelos han venido recibiendo desde distintas fuentes y autores. En este sentido se muestra lo que Reimer (1973) plantea sobre esta forma educativa institucionalizada en el sistema escolar, a la que descubre como:

“iglesia universal de la sociedad tecnológica, transmitiendo su ideología y sus creencias, imponiendo sus mandamientos y normas sociales vigentes, sometiendo a la

gente. La escuela tal como existe priva al niño de aprendizaje autónomo y sólo le enseña a aceptar valores dominantes, las jerarquías dominantes... sólo sirve para prolongar los mitos sociales de la igualdad de oportunidades, la ideología de la libertad, el mito del progreso, el mito de la eficacia...”. (p. 103)

El programa también muestra detractores de la desescolarización, entre los que figuran Faure, Friemond, Nassif, Gintis, Vogt y Salazar Bondy; en este sentido se dice:

Lo que parece más oportuno no es la muerte de la escuela como tal, sino la desaparición de cierto tipo de escuela: la rigidez administrativa, el burocraticismo, la rutina, la desconexión con la realidad, el centralismo, la domesticación ideológica, la distorsión administrativa y financiera, la discriminación, el autoritarismo y la falta de actitud crítica que –entre otros- son vicios típicos en la mayoría de las instituciones educativas, y que deben ser progresivamente eliminados para que pueda surgir una escuela diferente al servicio de proyectos políticos auténticamente liberadores. (p. 104)

La forma hombre funcional que ha venido trabajando como formación la institución escolar en la segunda mitad del siglo XX, ha sido apoyada por programas como los que la Unesco promovió para América Latina, v. gr. “Alfabetización funcional” (1960), desde donde se pretende garantizar unidad, cohesión interna, estabilidad normativa e integración en el sistema general de una sociedad sin movimientos ni conflictos, cuyos objetivos fueron los de integrar los individuos al sistema vigente y minimizar cualquier tipo de desviación ideológica (cfr., p. 165). En este sentido “la práctica educativa hacía énfasis en la modernización de los procedimientos didácticos destinados a transmitir el mismo tipo de contenido, mejorando el rendimiento pero sin cuestionar la validez del sistema total” (p. 165), muy de la mano con las exigencias y necesidades del sistema productivo en los países subdesarrollados.

Este tipo de educación en la que se forma al hombre funcional para el sistema imperante, es contrarrestado con la perspectiva de Freire, para quien el problema en América Latina es “el de la dominación política, económica y cultural, que una pequeña minoría impone sobre la gran masa del pueblo y que ciertos países “imperialistas”

ejercen sobre el conjunto del continente” (p. 165), más aún, legitimada “en la mentalidad del pueblo que lo soporta” (p. 165); el texto refiere que a esto Freire (1967) le llama “cultura del silencio”, propiciada por una forma hombre-alienado a causa de su “asimilación de la conciencia dominadora” (p. 166).

La crítica se hace notar en el análisis de la educación que se realiza en el Documento de Buga (1967), en el que:

Se habla de una educación aristocrático-elitista de corte individualista, cultivadora de los valores humanistas tradicionales -"cultura literaria"- imperante aún en ciertos grupos refinados marcados por ideologías conservadoras. Las transformaciones económicas de América Latina han impulsado un nuevo estilo de educación catalogada en el Documento con el rótulo de desarrollista, el cual hace énfasis en el aumento cuantitativo de la producción y de las exigencias competitivas del mercado, pero sin afectar las estructuras del capitalismo dependiente vigente. A mediados de la década del 60, surge la educación liberadora inspirada en los movimientos políticos, sociales, económicos y culturales emancipatorios de la dependencia neocolonial. (pp. 166-167)

Esta forma-hombre centrada en la productividad que se genera en la escuela modernizante tiene su contrapartida en la propuesta de una escuela liberadora, donde, según el texto guía, se forjará otra forma hombre distinta de la hasta ahora promovida: “Solamente el paso de una educación entendida como memorización y conservación de la realidad, a otra entendida como comprensión crítica y transformación de la realidad, posibilitará que surja la palabra del pobre, del otro latinoamericano” (p. 178). Este *otro* latinoamericano:

deberá ser implantado a partir de soluciones creadas por los propios grupos latinoamericanos, imprimiendo su sello espiritual peculiar o núcleo ético depurado. Cualquier proyecto que desconozca la realidad del ser latinoamericano dejará de ser auténtico y, por lo mismo, válido para nosotros. (p. 179)

Una escuela que propugna por una forma hombre consciente de sí mismo, ha de hacer entender que “Una liberación de estructuras no es posible ni durable sin la mediación de una auténtica liberación de las conciencias” (p. 239), con el ánimo de, como expresa (Medellín, 1968), “descubrir su propia personalidad, superando sus alienaciones a fin de que este hombre –con los otros hombres- pueda constituirse en sujeto de su propia historia” (p. 239) hasta “humanizarse humanizando la realidad social en que se vive” (p. 239).

Con base en este modo de entender la responsabilidad de la educación, se le aborda como una actividad “liberadora de las conciencias (...) y como instancia crítica de todo el quehacer político en la tarea de concreción de un hombre nuevo que se compromete en unas estructuras nuevas, haciendo viable un proyecto político auténticamente popular y liberador” (p. 240) que coincide, contribuye y se apoya en “las posibilidades que tiene la conversión del hombre: cambios de valores, desclasamiento e incidencia en las decisiones de cambio” (p. 241), que con una “praxis pedagógica liberadora como difusora de la capacidad analítica, de la criticidad, del arraigo a lo concreto y de apoyo al proceso de humanización permanente (...), tendremos motivos suficientes para valorar la significación incluso política de la educación” (p. 241).

Se procura superar el uso que de la educación ha hecho el sistema como medio para mantener al hombre en la dependencia y la utilización del maestro como “mediador de la domesticación, haciendo de él el artífice “del espíritu universal en los particulares” (Hegel), o el “ingeniero de la conducta” que puede manipular “las contingencias del medio” (Skinner) hacia la identificación con un sistema dado” (p. 242).

Se supedita la educación, en la perspectiva tomista, a la posibilidad del desarrollo humano: “Tanto la labor docente del profesor como la discente del alumno, tienen como norma suprema el desarrollo y perfección de la propia personalidad en vista al propio fin del hombre” (p. 242); esto se entiende como la humanización, no solo en perspectiva tomista sino en la versión de Paulo Freire, desde donde se afirma que el objetivo de la educación es favorecer en el hombre “Ser sujeto de su historia y de la del mundo que se

realiza humanizando el mundo, impregnándolo de su espíritu” (p. 243), modo en el que se propende por la perfección como transformación en la libertad.

Parece ser que a medida que el hombre conquista su libertad, se desprende de su sí mismo para constituirse *otro*: “sujeto que está con otros sujetos –diálogo permanente- y que se perfecciona perfeccionando el mundo en el que vive, humanizando su medio...” (p. 244); problematización que lleva a una tarea sólo posible por la reflexión y la acción personalista, un personalismo que, en el pensamiento de Tomás de Aquino, “armonice el desarrollo y realización individual integrado en un auténtico bien común de la sociedad que, sin anular a los individuos, promoviera más bien la realización integral de cada uno de ellos en la realización comunitaria” (pp. 246-247), conducente al logro y generación de “una cultura entendida como *comprensión crítica y transformación de la realidad* (...) con el fin de crear y recrear su ser en el mundo” (p. 248). Lo anterior es muestra de que: “Promover la actitud crítica y el compromiso liberador no es tomar las decisiones por el pueblo; él es el sujeto de su propia historia” (p. 252).

No obstante, este propósito educativo pasa por el tamiz “de la conciencia crítica del maestro, del filósofo, del artista, del intelectual o del militante en general” (pp. 318-319); en este sentido se entiende que:

Toda educación tiene carácter político: sirve para mantener la situación o para cambiarla, prepara para la sumisión o capacita para la libertad, difunde los valores de la clase opresora o contribuye a despertar la conciencia de los oprimidos, es utilizada para mantener y reforzar el sistema o como elemento de ruptura de la relación de explotación. (p. 319)

Este referente específico de la educación es parte del quehacer pedagógico, por lo que, como dice Martínez (1977), “El pedagogo auténtico tiene que ser consciente de que (...) “la evolución de la conciencia es lenta, tiende siempre a aferrarse a lo conocido donde encuentra siempre seguridad mientras lo nuevo se le presenta como un salto al

vacío”” (pp. 319-320). Como mediación para contrarrestar este modo de inmovilidad a que se enfrenta el hombre en esta realidad particular,

se ha empezado a configurar en América Latina una educación a partir de la categoría concientización que busca establecer una metodología educativa de desvelamiento de los factores de opresión y de los procesos de transformación para liberar al hombre, al pueblo, a fin de que él pueda convertirse en agente de su propia historia. (p. 323)

El texto guía muestra, finalmente, que este modelo educativo concientizador encuentra en Barreiro (1974) una síntesis importante, en la que se puede decir que: el hombre domina el mundo “significándolo como sujeto consciente de sí y del mundo” (p. 324), de modo tal que “El hombre trasciende al mundo que transforma y se descubre como conciencia-de-sí opuesta a un mundo (conciencia del mundo), y a las otras conciencias (conciencia del otro)” (p. 324), proceso por el cual se accede al “descubrimiento de esa dimensión de personas y de todo lo que le es inherente: los derechos y sus compromisos” (p. 324). Lo anterior implica la conquista de una conciencia transitivo-crítica para lograr “la participación popular en el proceso de su propia liberación, de una forma consciente, crítica y organizada” (p. 325), dado que “El hombre es una existencia en el mundo que *compromete la totalidad de su ser en sus relaciones*” (p. 327).

La propuesta formativa de maestros en la Universidad Santo Tomás toma cuerpo desde su planteamiento y opción educativa –a nivel teórico- como pedagógica –en su práctica-, tal como se ha podido ver en los objetivos institucionales, ya mencionados, y su acompañamiento metodológico y didáctico centrado en el propósito de movilizar el pensamiento y acción en el orden de su contribución a la conformación de un *hombre nuevo* fundado en el conocimiento del *ethos* identitario y cultural latinoamericano, marcado por la égida de la dominación, opresión, explotación y sometimiento, que encuentran en el hombre latinoamericano terreno propicio para generar en él alienación, enajenación y aceptación de un *destino* en el que presuntamente no tiene cartas y del que participa sólo pasivamente.

La forma hombre que ingresa en los programas de formación de maestros hace referencia a su *condición crítica*, es decir, aquel punto en que se está en posibilidad de *llegar a ser lo que todavía no se ha sido* o, por el contrario, permanecer en la inmovilidad y aceptación del *statu quo* sin esperanza de cambio y postergando toda posibilidad de transformación de la historia en su favor. En este punto se entiende la responsabilidad del maestro como gestor o movilizador de la conciencia, de su despertar para la liberación del hombre de su ensimismamiento y conducirlo, pedagógicamente, a no ser más *lo Mismo* y devenir *otro*.

De la mano con el estudio sistemático de la educación escolar está el programa de ***Administración Educativa***. El texto guía: “Administración de la educación”, elaborado por el profesor Augusto Romero Díaz (1980; 3ª ed. 1985), hace reconocimiento de que la administración de la educación, contribuye al desarrollo del sector al “indicar las metas precisas a las cuales se aspira, el tiempo previsto y los medios necesarios para lograrlos, (...) tarea (...) que ha de concretarse en un plan de desarrollo integral” (pp. 7-8) que recoja y tenga en cuenta los factores, antes descritos en torno de la educación como medio liberador, para proyectar y facilitar la toma de decisiones, entendida como la función principal del proceso administrativo. No obstante “el estudio del medio socio-cultural, de la filosofía, de la teoría general de administración y de la investigación, como factores determinantes de la gestión administrativa en las instituciones escolares” (p. 9), *la forma hombre que está presente sigue siendo de carácter funcional*, pues su objeto es ordenar e integrar recursos y actividades que se dan con miras “al cumplimiento de los objetivos institucionales” (p. 14), lo que hace de la administración una actividad de previsión. Es notable el rompimiento que se causan estos dos tipos de discurso.

Este componente trabaja un programa de ***Psicología General*** (1971) elaborado y dictado por el Dr. Generoso Gutiérrez Moran, O.P., que se proponía estudiar al hombre en su constitución biológica para desde allí explicar la evolución del concepto Psique y los sistemas psicológicos de entronque biológico: Funcionalismo, dinamismo, conexionismo, reflexología, behaviorismo, neobehaviorismo, teologismo; el movimiento

psicométrico; el psicoanálisis y los sistemas derivados, hasta llegar a la psicología animal, propiamente dicha y comparada (cfr., folio 1004).

Para 1980 se produce un programa más estructurado y ampliamente desglosado en cada uno de los subtemas; supera el nivel de generalidad y se hace más explícito en sus problemas. El programa, como el anterior, está referido al ámbito natural del hombre en lo que tiene que ver con el abordaje biológico. De este modo centra su estudio, especialmente, en los fundamentos biológicos del comportamiento: sistema nervioso; la neurona; la neuroglia; funciones principales del sistema nervioso central; la médula espinal; el tallo cerebral, el bulbo raquídeo; el tálamo, el hipotálamo; el cerebelo; los ganglios basales; el sistema límbico; la corteza cerebral; el área sensitiva y motora de la corteza cerebral; áreas asociativas de la corteza cerebral; el sistema nervioso autónomo; relación entre el sistema nervioso y los órganos efectores; las glándulas de secreción interna; se acompaña del estudio sobre la herencia y el medio ambiente, la motivación, las emociones, la frustración y el conflicto, la percepción, el aprendizaje, las diferencias individuales y la personalidad.

El programa tiene como referencia los objetivos, temáticas y evaluaciones que aparecen en el texto guía producido por el profesor, Cárdenas, J. (1976) *Sicología general*, Bogotá: CED-USTA. Se complementa con los de Ardila, R. (1973) *La psicología en Colombia*. México: Trillas.; Ardila, R. (1971) *Sicología del aprendizaje*, 3ª ed. México: Siglo XXI.; Freud, S. (1971) *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.; Skinner, B.F. (1970) *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella, entre otros (cfr., folios 886-890), como bibliografía de apoyo para la profundización temática. La forma hombre que aquí ingresa proviene preferencialmente de la tradición psicológica anglosajona, es decir, la de un sujeto que se comporta con base en unas leyes válidas y confiables que cumplen la función de ayudar a “entender [científicamente] al hombre” (p. 15).

En relación con la anterior, Cárdenas asume que “desde que el hombre existe sobre la Tierra, ha tratado de darse explicaciones no solamente sobre los fenómenos del

mundo que lo rodea, sino también de sí mismo, de su comportamiento y del comportamiento de sus semejantes” (p. 23). A este respecto plantea que para Santo Tomás, apoyado en Aristóteles, “El hombre es radicalmente una substancia, un cuerpo animado, que actúa a través de diversas facultades vegetativas, sensitivas y racionales” (p. 24).

Esta relación la entiende Santo Tomás en el carácter antitético de *potencia* y *acto*; el conocimiento es, así, potencia: “un *proceso vital* en que sujeto y objeto se unen de un modo intencional” (p. 25) cuya realización está dada por la inteligencia, esto es, “sólo inteligible por ser el alma el principio último de toda actividad humana” (p. 25).

Esta pre-cientificidad de la psicología es superada al desprenderse de la filosofía con la creación del primer laboratorio experimental de psicología en 1879 por Wilhelm Wundt en la Universidad de Leipzig (Alemania), con lo que se afirma el inicio de su etapa científica y la emergencia de diversas escuelas psicológicas: la estructuralista, ampliamente representada por Piaget; la funcionalista, representada por James, Dewey y Angell; la conductista, iniciada por Watson pero con Skinner como su más reconocido y dedicado psicólogo con grandes aportes para el desarrollo de ésta como disciplina. En este sentido, se considera que “Skinner y el análisis experimental de la conducta son parte de la historia de la ciencia y destacan entre los intentos por entender y mejorar al hombre” (p. 32).

Otra de las escuelas es la de la Psicología de la Gestalt, que “Indiscriminadamente se lo traduce como forma, configuración o campo” (p. 32), iniciada por Kholer, Wertherimer y Koffka, quienes “desarrollan una nueva teoría de la percepción y del aprendizaje” (p. 32), fundada en el método fenomenológico y difundida por Lewin. La escuela psicoanalítica, o dinámica, fue iniciada por Freud, quien descubre el “*inconsciente* como elemento básico en la estructura psicológica de los individuos” (p. 33) y desde él va a organizar su teoría de la personalidad.

Si se acepta que la psicología es el estudio del comportamiento de los organismos, ello implica adentrarse en el conocimiento operacional del “sistema nervioso como centro encargado de la coordinación general de la actividad de los organismos” (p. 47), de todos sus componentes; la herencia, el medio ambiente y las relaciones entre éstos; la motivación; la conducta emocional; frustración: a la “que el hombre vive expuesto continuamente” (p. 115) y conflicto: en sus diversas manifestaciones; la percepción: “con el objeto de tratar de explicar nuestras observaciones acerca del mundo que nos rodea” (p. 143); el aprendizaje, especialmente en su proceso, principios básicos, clases, etc. (cfr., p. 181); las diferencias individuales: “Debemos pensar cuáles son los elementos o factores que hacen diferentes a los sujetos y cómo podemos establecer ciertamente las diferencias” (p. 220), para lo cual se recurre a formas de medida: test psicológicos, por los que se puede decir que la inteligencia se corresponde con la idea de adaptación activa, esto es “susceptible de corrección proveniente del sujeto que se adapta” (p. 226), al punto de definir, el autor, la inteligencia como: “la capacidad de adaptación consciente, activa a las situaciones nuevas o relativamente nuevas con las que el individuo debe enfrentarse” (p. 227); finalmente, el estudio de la personalidad, con base en la siguiente definición (propuesta por Allport, 1970): “personalidad es la organización dinámica en el interior del individuo de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento característicos” (p. 239).

Es notable la tendencia informativa del texto guía, no obstante los análisis serios que produce, por lo que sería posible decir que es la evidencia de un modo de recepción de la psicología, planteada como medio que favorece un acercamiento al conocimiento científico sobre el desarrollo comportamental del hombre, el cual parece reconocerse como realidad en proceso de conformación, realidad asible, dominable, constituible, posible de intervención para hacer de ella algo diferente a su actualidad y, por esto mismo, *perfectible*.

Dentro de esta dinámica de la Psicología General se aborda la ***Psicología evolutiva*** que centra su interés en el estudio sistemático de las condiciones biológicas, sociales y ambientales que posibilitan el desarrollo. Realiza su estudio sobre la niñez y la

adolescencia, hasta la madurez emocional y vida afectiva. El programa apoya inicialmente su trabajo en el texto de Fitzgerald y Strommen (1976) *Psicología Evolutiva*. Buenos Aires: El Ateneo. Le completa, entre otros, Bijou, S. (1973) *Psicología del desarrollo infantil*. México: Trillas, (cfr. Folios 895-898).

Para suplir esta falencia particular en el proceso de formación de maestros en la USTA, se produce el texto guía sobre Desarrollo del niño en edad escolar. Bogotá: USTA, por parte de la profesora Gertrudys Torres (1985). El texto procura recoger lo central del desarrollo en esta etapa, en el entendido que ésta es fundamental para comprender los procesos de su desarrollo posterior, como el de la adolescencia, temática que se incluye en su 2ª. Ed., en 1986. Bajo esta concepción, el texto refiere al hombre como realidad etaria, procesual o en camino de perfeccionamiento, mediado por una variedad de factores que favorecen o entorpecen su avance adecuado al nivel de desarrollo<sup>137</sup> al que tendría que responder *naturalmente*.

*El hombre* que ingresa en este programa, el que apoya la formación de maestros en la Universidad Santo Tomás, tiene *forma cognoscente y cognoscible*; el conocimiento objetivo del hombre se constituye en garantía de aprehensión y dominio explicativo de su comportamiento. Conocer al hombre en su constitución y conformación psíquica hace posible saber de él en su comportamiento individual y social, proyectar *qué hacer de él* al vinculárselo en el sistema educativo escolar, pues desde el conocerlo se produce la acción educativa en pos de atender los objetivos sociales que la educación se propone. La asignatura contribuye de manera científica a la formación profesional del maestro, y se la reconoce como uno de los componentes fundamentales de conocimiento para el desempeño adecuado en su tarea profesional.

---

<sup>137</sup> La autora entiende desarrollo como “una serie progresiva de cambios ordenados y coherentes. “Progresivo” significa que los cambios son direccionales y que avanzan, en lugar de retroceder. “Ordenados” y “coherentes”: sugieren que hay relación definida entre los cambios que tienen lugar y los que precedieron y le seguirán (p. 53).

En este sentido se hace importante conocer “los cambios que se presentan en los niños de los seis a los doce años aproximadamente, a nivel físico-psicológico y motor” (p. 56) para acceder “al patrón de desarrollo (...) que nos permite evaluar al niño en cada una de sus etapas, tomando como referencia el grupo de compañeros de la clase, que tiene su misma edad cronológica” (p. 56) con lo que se procura que el niño se haga “menos dependiente de los padres y más dependiente del grupo de compañeros con quienes comparte varias horas del día” (p. 56).

Se va generando un control con “énfasis en las etapas del desarrollo psicológico del niño escolar, haciéndolo por edades, para obtener una secuencia de sus cambios hasta llegar a la pubertad” (p. 56); del mismo modo se opera con el nivel motor para establecer un patrón de desarrollo por edades que permita medir los cambios sin desconocer las individualidades. De aquí surgen una serie de observaciones a ser tenidas en cuenta por padres, maestros y comunidad en general, con el objeto de contribuir en el proceso de desarrollo y educación *normal* del niño “en comparación con sus compañeros de edades iguales” (p. 57). Todo ello con el fin de descubrir los apoyos que necesita para lograr su máximo en el desarrollo y reconocer sus patrones de conducta, así como será “posible evaluar a cada pequeño en función de las normas para su grupo de edad” (p. 57). Más preciso:

Si el desarrollo es típico, quiere decir que el niño está realizando adaptaciones normales a las expectativas sociales (...), en el caso de que hubiera desviaciones del patrón normal, éstas se considerarían como una señal de peligro de desajustes personales, emocionales o sociales. Se podrían tomar disposiciones para descubrir las causas de la desviación y ponerle remedio. (p. 58)

Lograr intervención oportuna es importante para facilitar el desarrollo y la capacidad normal acorde a su edad; este interés debe formar parte de los educadores, especialmente los maestros en el nivel escolar, pues “La falta de oportunidad y estímulo puede retrasar el desarrollo normal” (p. 58) del niño, no obstante “el patrón de desarrollo será diferente para cada niño según el ambiente, comunidad donde se desenvuelva, ya

sea rural o urbana, etc.” (p. 61). En razón de esto, es necesario conocer las diferencias en el nivel del desarrollo: las expectativas diferentes, las bases de individualidad y su crianza.

Los cambios que produce el desarrollo se dan en lo físico y en lo conductual; este conocimiento es básico para el maestro, pues “la mayor parte de la conducta nueva que aparece es aprendida, y el maestro como especialista en enseñanza, deberá tomar parte en la dirección y el estímulo de esta clase de conducta que se está desarrollando” (p. 63). El texto guía se centra en la descripción del desarrollo psicológico del niño entre los 6 y 12 años y procura que con la información científica que proporciona el maestro se instruya y conozca las características propias del desarrollo en estas edades para que, con ello, consiga acompañar pedagógicamente al *futuro adulto* en la conformación de su personalidad madura. Ya, hacia los doce años: “Su sentido del yo le hace tener más en cuenta el yo de los demás” (p. 82) y le prepara para iniciar la ardua tarea que implica “un creciente conocimiento y dominio de sí mismo” (p. 82) a lo que el maestro tendrá que contribuir significativamente.

El desarrollo mental va de la mano con el corporal. Al parecer, mente, cuerpo, medio y experiencia se confabulan evolutivamente para conformar o producir un individuo. Es de especial atención el desarrollo visual, pues “el niño tiene que alcanzar cierto grado de madurez en la percepción visomotora antes de aprender a leer, escribir y comprender conceptos numéricos” (p. 87), cosa que ha de aprender a detectar e identificar el maestro. Por lo demás, el texto guía describe el desarrollo físico-motor por edades hasta los doce años con el fin de que el maestro aprenda a descubrir las etapas y características propias que deben ser tenidas en cuenta a la hora de generar la actividad educativa, respetando las individualidades y favoreciendo la superación de las dificultades en cada uno de los estudiantes. De alguna forma, este conocimiento le permite al maestro *saber* el tipo de hombre que ha de ser el niño que en determinado momento hace parte de su trabajo educativo y formativo escolar.

Esta parte del texto guía produce la información tendiente al conocimiento del desarrollo *normal* del niño, con lo que se intenta habilitar al maestro para tener un patrón de referencia. Luego entra a mostrar las diversas condiciones en las que se produce el desarrollo para conocer las *posibles patologías* que determinan o inciden para que el desarrollo se atrase o se adelante; con base en este conocimiento se hace posible pensar y crear las diversas tareas que facilitan el desarrollo adecuado a cada una de las edades de los individuos y de su conformación de personalidad. Como se puede ver, se busca formar al maestro y dotarlo con las herramientas científicas para que desarrolle la capacidad o competencia de evaluar pedagógicamente el desarrollo de sus estudiantes y producir medios que le permitan intervenir conduciéndolo a generar un desempeño psíquico-físico-motor-social adecuado a su edad cronológica que le favorezca en el avance hacia la constitución de una personalidad madura y, en lo posible, sana.

De alguna manera la actividad del maestro se vuelve una terapéutica; más aún, se constituye en un *tutor* que cumple *función ortopédica* en la tarea *constituyente del sujeto*, el propiamente *esperado por la sociedad* a la que ingresa y de la que formará parte, *adecuándolo a sus normas* y haciendo de él un individuo adaptado y útil para la realización de los intereses que ella promociona y posiciona como ideales de realización y felicidad.

En este sentido se proyectan las actividades de aprendizaje a través del desarrollo de la capacidad cognitiva: “Las imágenes, los símbolos, los conceptos y las reglas son las entidades primordiales que se manejan al pensar” (p. 134); todo cuanto esté asociado con estas unidades cognoscitivas permite llegar al comprender como base del aprender significativo del niño. En este nivel, la forma hombre que se privilegia es la centrada en el conocimiento aprehensivo del mundo exterior, tanto material como formal, natural como producido, con el fin de lograr su dominio *mnemotético*; no obstante, se le va constituyendo sujeto a medida que se le habilita para que constituya realidad, según los parámetros que le fija la sociedad. Pareciera ser que su creatividad se sujeta o condiciona a la utilidad que ésta pueda aportar al sistema social en el que está inmerso.

Todo lo anterior lo sustenta la autora en las teorías y fases cognoscitivas de Piaget, dado que sus aportes en este campo permiten a la educación pensar y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados a las etapas propias del desarrollo etario de los educandos, con el fin de facilitar su adaptación. De otra parte, se realiza estudio sobre el desarrollo de la personalidad, tomando como referencia a Freud en sus llamadas “etapas psicosexuales” (p. 201), complementadas por Erickson con las “etapas del desarrollo psicosocial que se deben tener en cuenta para el desarrollo de la personalidad [que] abarcan todo el transcurso de la vida” (p. 204) y ajustadas por Robert White con “la motivación de la eficiencia, es decir, la satisfacción que acompaña intrínsecamente al logro del dominio sobre el mundo que nos rodea” (pp. 206-207) por la cual se accede a la competencia como “la capacidad o habilidad para llevar a cabo aquellas transacciones con el ambiente que conservan al individuo en un estado de crecimiento y florecimiento continuo” (p. 207).

La conciencia es evolutiva y se corresponde con el desarrollo de la voluntad, lo cual implica control consciente siguiendo reglas “distintas a las del juego, condicionadamente aceptadas que obligan a seguir un determinado orden y a comportarse disciplinadamente” (p. 220). De esta manera “el niño asimila los patrones de la cultura humana y las relaciones interhumanas que rigen la respectiva sociedad” (p. 220) de tal modo que “en el proceso formativo y educativo se desarrollan las aptitudes y rasgos de personalidad, que son necesarios para el paso a la actividad laboral” (p. 220). Por este camino se va accediendo al desarrollo moral del niño, esto es, el paso de una moral heterónoma a una autónoma.

En lo tocante al desarrollo social, los niños entran en contacto consigo mismos, pues su relación entre pares es necesaria para reconocerse como iguales, así, “lo que los niños aprenden de estas relaciones es la acomodación social a otras personas” (p. 268); reconociendo las diferencias “aprende la consideración y responsabilidad hacia los demás” (p. 268), dando señas de entrar en un conocimiento social por la interacción con compañeros y la solución de conflictos entre ellos mismos, hasta llegar a comprenderse mutuamente. Aquí se abre a la conformación de la sociedad infantil y su organización a

través del juego, regido por el cumplimiento estricto de las reglas, lo que poco a poco “muestra hasta qué punto la sociedad infantil prepara al niño para la sociedad adulta en la cual participará más tarde” (p. 285).

Entrados en la adolescencia, ésta se reconoce como una etapa transitiva hacia la adultez:

En esta edad pueden distinguirse dos períodos: uno, llamado "pubertad" y otro, llamado "adolescencia" propiamente dicha. Si comparamos la pubertad con la adolescencia, encontramos que la primera hace referencia más directamente al aspecto fisiológico (físico-químico), caracterizado por la transformación "físico-sexual" del individuo y que se define por la actitud para la procreación; la segunda, adolescencia, se centra en la aparición de unas características y fenómenos afectivos que determinan cambios en toda su personalidad. (p. 317)

Para el caso colombiano, la adolescencia se entiende como “fenómeno generado por las interrelaciones que se presentan entre familia, educación y desempeños laborales y que generan una etapa en la vida, dedicada a la preparación para el ejercicio de roles ocupacionales y familiares-sociales, adultos" (p. 318). De alguna manera “este fenómeno está ligado íntimamente al proceso de modernización urbana-industrial de los últimos 40 años” (p. 318); este cambio relacional ha sido encargado a la escuela.

Conocer la evolución física, psicológica, cognoscitiva, sexual y social del adolescente con todas sus manifestaciones y limitaciones, tanto positivas como negativas, es fundamental para el maestro, pues de este modo se prepara para atender de modo más apropiado al adolescente en su proceso educativo y formativo. Esta es una etapa del desarrollo bastante conflictiva y determinante en lo que ha de ser la vida del adulto, pues allí se concretan todos los procesos de maduración; todo le sucede al adolescente de modo abrupto y rápido: su cuerpo se transforma, sus glándulas maduran, se definen sus caracteres sexuales primarios y secundarios (cfr., pp. 322-324); psicológicamente es más empático, sus juicios son abstractos y universales fundados en

convicciones internas y personales, desarrolla el sentido o significado de la vida, los valores y la propia identidad como oportunidad para constituir su personalidad. Por otra parte, el adolescente está mediado principalmente por lo emocional, desde donde conforma una actitud irrefrenable que contraviene al mundo de los adultos: *“La fantasía, la ambición, la rebeldía, la dialéctica, la ciclotimia, son algunos cambios psíquicos que influyen en la estructura de la personalidad del adolescente”* (p. 330).

El adolescente adquiere “La principal característica del pensamiento en este período [que] es la capacidad de prescindir de lo concreto y abarcar los conocimientos en un esquema amplio de posibilidades” (p. 331) que le permite el acceso al pensamiento formal, esto es, distinguir “entre lo real y lo posible (...), razonar de un modo hipotético deductivo, sobre simples suposiciones, sin establecer necesariamente la relación con la realidad” (pp. 331-332). Con todos estos cambios y transformaciones a que se ve abocado el adolescente, es natural que sea una etapa de desarrollo permanentemente crítica y tensional, en busca de equilibrio.

El texto desarrolla ampliamente el tema de la evolución sexual, por cuanto se entiende como uno de los factores de maduración más importantes en el adolescente, dado que “no es sólo un fenómeno psicofisiológico, sino también sociocultural” (p. 343); en este sentido contempla y hace claridad sobre la mayoría de los cambios y conductas que se producen a nivel sexual en el adolescente, influidos por lo sociocultural de su contexto.

En su evolución social, básicamente dice el texto, para el adolescente la “manera de romper con el mundo anterior y construir una autonomía y una identidad auténtica, es la socialización. Sólo a través de una sana relación con los otros, con sus iguales, se puede estructurar una personalidad autónoma y auténtica” (p. 347).

Como es de esperarse, el conocimiento del hombre en sus procesos de maduración se hace determinante en el saber del maestro que se forma como licenciado en la Universidad Santo Tomás, pues su desarrollo pide nuevas formas educativas. La

adolescencia, en este caso, como “periodo del posible acceso a los valores sociales y morales abstractos, es el momento óptimo para que el profesor interese al alumno en ellos” (pp. 351-352), con lo cual se abre la posibilidad de “formar su voluntad y su conciencia” (p. 356).

En términos del aprendizaje la psicología ha hecho importantes contribuciones al proceso educativo escolar, pues se entiende que “el aprendizaje es un proceso que capacita al escolar para modificar su conducta con cierta rapidez, en una forma más o menos permanente” (p. 376), de tal modo que la transformación de la conducta es lo que le permite al maestro saber si el aprendizaje se produjo o no. Éste se genera “como resultado de la interacción de un estudiante y su medio ambiente” (p. 376), como *eventos* externos e internos; a este respecto el texto guía presenta la propuesta de una serie típica de eventos que constituyen un solo acto de aprendizaje, realizada por Gagné (1979), en la que a cada fase le corresponde un proceso asociado, así:

A la fase de motivación le sigue la expectativa; a la de comprensión le sigue atención como percepción selectiva; a la de adquisición le sigue el proceso cifrado o acceso a la acumulación; a la de retención le sigue la recuperación; a la de generalización le sigue el proceso de transferencia; a la de desempeño le sigue la respuesta y a la de realimentación le sigue el proceso de afirmación. (cf., p. 377)

El desarrollo de cada una de estas fases y sus eventos como procesos constituye un elemento importante a ser tenido en cuenta por parte del maestro para pensar didácticamente la orientación del aprendizaje. Lógico que éste está mediado por la intencionalidad del acto educativo, lo cual se corresponde con los objetivos sociales e institucionales del proceso formativo de los estudiantes; en este caso el Estado y la Universidad Santo Tomás.

Consciente de las tendencias de la educación, en este componente la USTA incluye un estudio detallado de la *Psicología del Aprendizaje*, desde donde se procura que el alumno-maestro apropie y llegue a “Establecer los niveles de aplicación de las teorías

del aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (folio 904), con lo que “Discriminarán las técnicas experimentales del aprendizaje” (folio 904) y “Elaborarán diseños experimentales de aprendizaje [y] utilizarán las técnicas de control y evaluación del aprendizaje” (folio 904).

Para este proceso educativo y formativo el programa se vale del texto guía producido por Nubia Lobo y Clara Santos (1990). *Psicología del Aprendizaje: Teorías, problemas y orientaciones educativas*. Bogotá: USTA., en el que se desarrolla la temática y en el que el hombre se enuncia como aquel que “se transforma, así como su sistema biológico y social, en un sujeto que actúa y aprende” (p. 63), partiendo del hecho cognitivo del “cómo la realidad se refleja en su cerebro, esto es, cómo los objetos, los fenómenos y las transformaciones de la naturaleza y de la sociedad actúan dialécticamente generando representaciones en el cerebro” (p.63).

Esta perspectiva acerca del hombre le hace ser definido como un fenómeno y como un ser que aprende progresivamente como mecanismo que facilita la adquisición de conocimientos (modelo de Piaget), la modificación de su conducta (modelo Skinner y Bandura) o el procesamiento de información (modelo de Gagné) (cfr., p. 85); cualquiera de estos modelos, en sus diversas formas aplicativas dentro del sistema académico –el que aquí interesa-, pretende ser mediación apropiada para la “formación del hombre en un adulto adaptado, capaz de realizarse convenientemente dentro de las sociedades complejas” (p. 63).

Este proceso hace ver y aprehender al hombre como un ser que posee finalidad –lo que le hace humano y le distingue de los otros seres con los que comparte su existencia en el mundo- y, por esto, factible de intervención educativa y pedagógica. En este sentido el aprendizaje académico es, dice Antonio Pinto, “el proceso planeado de actividades realizadas por un individuo, bajo la dirección de otro, con el fin de mejorar su comportamiento, mediante la adquisición de conocimientos y elementos afectivos y

psicomotores” (p. 67)<sup>138</sup>, lo cual hace que sea un proceso en permanente evaluación, puesto que “el aprendizaje escolar requiere que continuamente estemos analizando la finalidad, o sea la conducta terminal” (p. 69) que viene a ser su propósito.

La actividad de aprendizaje es realizada por el sujeto como “centro de éste, pues a mayor conciencia de su importancia en el proceso de aprendizaje y lo indispensable de su participación, mayor será el rendimiento” (p. 69); debe estar guiado por un profesor como “agente del proceso de aprendizaje” (p. 69) -no como su centro sino como acompañante-.

Cualquiera que sea el modelo de aprendizaje aplicado (ya sea el de Piaget, Skinner, Bandura o Gagné) su finalidad está dada en términos de la transformación del hombre, lograr su cambio y hacer de él algo distinto de lo que en la actualidad es. Por ejemplo, para Piaget, “el fin principal de la educación es formar la razón intelectual y moral” (p. 90)<sup>139</sup>, desarrollo que se produce activamente por estadios en los que se generan cambios cualitativos y progresivos en el proceso de maduración. Por su parte Skinner está más interesado por las tecnologías de la enseñanza como característica de su “énfasis en el comportamiento operante, en comparación con el comportamiento respondiente” (p. 96).

De alguna manera el avance científico de la psicología hace que se desarrollen determinadas teorías de aprendizaje: ya sean pensadas en términos del desenvolvimiento de la mente (San Agustín, John Calvin, Platón y Aristóteles, Juan Jacobo Rousseau y J. F. Herbart) anteriores al siglo XX, o en términos conceptuales de organismo, esto es, del condicionamiento estímulo-respuesta y cognoscitivas del campo de la gestalt (Thorndike, Watson, Skinner o Köffka, Wertheimer y Kurt Lewin) (cfr., 193) producidas en el siglo XX. Todas ellas se fundan en el principio causa-efecto mediante el cual el hombre se concibe como *realidad modificable, transformable y perfectible*, no

---

<sup>138</sup> Cfr., cita 11.

<sup>139</sup> Cfr., cita 24.

importa si ello se aplica a la conformación de la conciencia o al desarrollo de las facultades y competencias sociales para una mejor adaptación interactiva de la persona al medio, variando sólo en el modo como conciben al sujeto de la educación: malo, bueno o neutro, pasivo, activo o interactivo en términos de su naturaleza.

El estudio de las teorías del aprendizaje abre paso al programa formativo en ***Didáctica de la Filosofía***, con la que se pretende llegar a un nivel aplicativo y práctico en el que el alumno-maestro “diseñe y evalúe algunos modelos de enseñanza programada, personalizada y algunas técnicas de trabajo en grupo aplicados a las disciplinas filosóficas” (folio 914).

El texto guía producido por Simón Mario Gómez (1983) editado por la USTA, es un intento de comunicación e información sobre la práctica concreta de la enseñanza de la filosofía, desde donde es posible reconocer la propensión por una *forma hombre-maestro* en la que éste se reconoce *en formación*, es decir, obligado a “prepararse y caracterizarse por la gimnasia intelectual, por la honestidad mental, por el espíritu de animación, por el auténtico amor a la sabiduría” (p. 12) como medio para conquistar el saber que lo habilita para pasar de ser dirigido a dirigir; es pues “la transformación del discente en docente” (p. 12), para lo cual es necesario aprender y desarrollar habilidades didácticas que le hagan competente en el campo de la enseñanza, para lo cual no sólo es importante

el conocimiento de la asignatura que enseña; (...) el conocimiento de sus alumnos [en los diversos niveles de su desarrollo y evolución psicofísica e intelectual]; es preciso que él se conozca a sí mismo, analice sus cualidades, sus capacidades, mida sus fuerzas, considere sus responsabilidades como “orientador”, “conductor” y “animador” del proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 18)

En este sentido, se busca hacer del estudiante-maestro alguien consciente de que “el alumno es el centro y sujeto activo del proceso didáctico, en función del cual todo debe girar” (pp. 33-34); que el profesor “es el guía, el animador del proceso enseñanza-

aprendizaje. Como tal, debe ser maduro en su personalidad, y calificado en sus conocimientos, tanto científicos como psicopedagógicos (...) ha de ser pues un infatigable aprendiz, investigador y productor de nuevas orientaciones” (p. 34) en función del logro de los objetivos concretos de aprendizaje, mediante la interacción entre “quien enseña a aprender y quien aprende a aprender” (p. 35). Con base en este modo de relación se generan, desarrollan y usan formas de enseñanza, técnicas de enseñanza, recursos didácticos, sistemas de enseñanza y control de aprendizajes: prácticas del examen a sí mismo –autoevaluación- que conduce a aceptar las pruebas que le realizan otros –heteroevaluación- con intención valorativa y control *docimológico*.

Esta relación en la función educativa hace entender que “el hombre debe adoptar una actitud humilde ante el saber y emprender un camino que le es natural” (p. 76) al proceso de perfeccionamiento; a este propósito la educación se le presenta como el medio útil por excelencia, como lo entendió Platón en la antigüedad: “*Dar al alma y al cuerpo toda la belleza de que son susceptibles...*” (p. 77), o en la modernidad Pestalozzi: “*Es el desarrollo natural, progresivo y sistemático de todas las facultades*” (p. 77), Marion a fines del siglo XIX: “*un conjunto de acciones intencionales mediante las cuales el hombre intenta elevar a sus semejantes a la perfección*” (p. 77) y, ya en el siglo XX, García Hoz: “*La educación es un perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas*” (p. 78). Se puede ver como la forma que ingresa, a los programas de formación de maestros en la USTA, es la del hombre como “el único ser intencionalmente educable” (p. 78), con el fin de “preparar al hombre para la vida, como individuo, como persona, como ser social” (p. 79); para lograr esta forma hombre se presenta a la filosofía:

como la corona de la formación de nuestros jóvenes estudiantes, como la orientadora de su maduración y de su estructura mental, como la columna vertebral, como el cerebro y el corazón de sus aprendizajes, como instrumento para la integración viva de los conocimientos adquiridos, como camino de aplicación de lo aprendido, como el proceso de encuentro consigo mismos y con el mundo que lo rodea. (p. 82)

Esta sería la forma hombre aprendiente acompañada y dinamizada en el acto educativo, en la enseñanza programada indicativamente (por objetivos a ser alcanzados), pensada didácticamente antes de ser realizada, tanto en su dimensión intelectual (contenidos) como práctica (actividades), para alcanzar la meta del aprendizaje; en este sentido, su interés está centrado en orientar la “toma de conciencia del individuo mismo, como ser pensante y como ser social, capaz de transformar la realidad que lo rodea y con un destino cuya característica fundamental es la capacidad de trascender” (p. 93).

Cabe aquí la amplia discusión en torno a la enseñabilidad o no de la filosofía y/o el enseñar a filosofar. La Universidad Santo Tomás parece entender que su tarea es la de *enseñar a filosofar* por cuanto descubre que las condiciones en que esta actividad se produce la sitúa, la localiza (en este caso en latinoamérica) y está convencida que *su adjetivación –lo con más-* no desdice ni quita valor *al sin más* por el que se inclinan los universalistas de este saber complejo, como *decir analógico* de todo hombre. A este nivel parece posible calificar este proceder filosófico como “universalismo concreto” (p. 108), si se tiene en cuenta que toda filosofía se produce con base en presupuestos como “el *horizonte de comprensión, la situación y la experiencia*” (p. 108) que determinan el horizonte de comprensión y sentido del filosofar, con lo cual, a su vez, se consigue clasificar sus modos, formas y tendencias diferenciadas en algunas épocas históricas: “La situación es *mi* manera de estar en el mundo, en forma, no sólo individual, sino social e histórica” (pp. 108-109); es la condicional de la experiencia diferenciante, el “*desde* circunstancial (...) parte de nuestro ser” (p. 109).

Sería pertinente decir que *la filosofía sin más* (en su componente histórico) se encarga de los problemas generales en el nivel de cientificidad, y que *la filosofía con más* (en su componente sistemático) se encarga de las problematizaciones, esto es, *el filosofar situado, vital, raizal, localizado, concreto y circunstancial*, con el que será posible que emerja, surja, se estructure y posicione una identidad auténtica, que favorezca arrojar claridad sobre el desarraigo, el subdesarrollo y la conformación colonial; en este sentido será posible hablar de un filosofar *desde, situado, en horizonte y experienciado*, fuente constituyente intencionada de nueva realidad: “La Universidad

Santo Tomás, inserta en la más firme tradición cristiana, occidental y latinoamericana, viene propiciando, en forma responsable este tipo de *filosofía en perspectiva latinoamericana*, para encarar nuestros problemas reales” (p. 111). Estas son las fuentes y referencias con las que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en nuestro medio, como *contribución al proceso de perfeccionamiento natural* a que está obligado el hombre, pues cada vez se es más conscientes –desde los años 70 del siglo XX- de que:

la mayoría de los hombres no están suficientemente equipados para responder a las condiciones y a los alures de una vida vivida en la segunda mitad del siglo XX... por consecuencia, se ha demostrado que la empresa educativa no será eficaz, justa y humana sino al precio de transformaciones radicales que afectan a la sustancia del acto educativo, del espacio educativo y del tiempo de la educación, en una palabra, avalan el concepto de educación permanente. (p. 148: tomado de Aprender a ser, pp. 218-219. Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, UNESCO. 1971)

De esta manera entra en la educación la perspectiva autodidacta que acuña “el lema o consigna: aprender a aprender” (p. 224), lo que hace que la forma hombre que se promueve en la USTA sea la del responsable de la acción, de “la elaboración personal del pensamiento [y] el encuentro consigo mismo” (p. 224), cosa que viene propiciando, especial pero no exclusivamente, a través de la orientación en los procesos de educación a distancia, cuya explicitación puede verse en la estructura y presentación de los materiales impresos con los que acompaña en forma didáctica el aprendizaje activo, científico-pedagógico, de los estudiantes de licenciatura, en las asignaturas y especialidades escogidas y, sobretodo, el complemento formativo de otras disciplinas humanísticas y tecnológicas que lo habilitan para ser profesor:

La filosofía de la educación, la pedagogía general, la didáctica general y especial, la historia de la educación, la psicología del niño y del adolescente, la psicología del aprendizaje, la tecnología de la enseñanza, la planeación didáctica, el diseño de la

instrucción, la dirección del aprendizaje, las dinámicas de grupo, la evaluación del trabajo escolar, etc. (p. 288)

Además de estos factores formativos, al maestro se le habilita como profesional docente, es decir, se le forma en la perspectiva práctica “de comunicador de los saberes que posee (...) en las técnicas para la enseñanza” (p. 289). En adelante, la tarea de cultivarse y perfeccionarse constantemente es connatural a su actividad profesional: “Debe, además, conocer lo fundamental de otras disciplinas humanas, sociales, formativas, informativas e instrumentales” (p. 291) para mejorar siempre su condición profesional de enseñante y educador, máxime si es en el campo de la filosofía, que exige una preparación fuera de lo común y más compleja, con cualidades necesarias como: “1. Amor a la filosofía, 2. Profundidad de pensamiento, 3. Dinámica mental, 4. Honestidad intelectual, 5. Compromiso con la verdad, 6. Cultura filosófica, 7. Cultura general, 8. Madurez y experiencia, 9. Claridad de expresión, 10. Habilidad comunicativa” (pp. 293-294). Como dice René Hubert en su tratado de pedagogía general, p. 329: “Todo, en la cultura del hombre, debe partir del hombre y volver al hombre (...) la filosofía es eminentemente el conocimiento del hombre, o al menos el esfuerzo por alcanzarlo” (p. 328).

Con base en esta apropiación y desarrollo del conocimiento se trabajan programas como *Planeamiento Curricular*, con el que se procura formar al alumno-maestro en la función de pensar y planificar la educación formal como servicio que se ha de prestar dentro de los contextos propios en los que se ha de desempeñar como profesional (folio 908).

El texto guía, producido por la profesora Carmen Lizcano (1984, 3ª ed. 1989), pretende contribuir “a los educadores para reflexionar sobre el cambio de actitudes pasivas, mediante las cuales sólo se consideraba importante desarrollar programas ya

elaborados, por actitudes directivas, activas”<sup>140</sup> (p. 9), en la perspectiva de una nueva formación de maestros en la que “se espera que el profesor sea el facilitador y orientador del aprendizaje, organizador de tareas, investigador de los procesos de cambio, tutor, asesor, ingeniero de aprendizaje” (p. 9).

Lizcano (1989) parte del reconocimiento de que: “El hombre está llamado a desarrollarse y su vida es un continuo aprendizaje, desde el nacimiento hasta la muerte” (p. 23). Las diversas situaciones con las que interactúa el hombre de manera intencional permiten que se produzca el aprendizaje, de tal modo que se constituya en parte de la “experiencia profesional como maestros” (p. 23); en este sentido, se aplica al estudio del currículo como “un ambiente de aprendizaje que ha sido planeado teniendo en cuenta ciertos fines educativos” (p. 24); para esto se le concibe bajo ciertos fundamentos (filosófico, psicológico, histórico, sociocultural) que permiten llegar a definirlo en sus elementos constitutivos: objetivos, actividades y formas evaluativas, con base en los cuales se precisan sus funciones: administración, planeación, ejecución y evaluación curricular (cfr., pp. 24-26). Todo lo anterior se concentra en la intención objetiva del acto educativo: “cambio [del] comportamiento {Intelectual, Afectivo, Psicomotor} (sic)” (p. 32)<sup>141</sup>, direccionado por el fundamento filosófico, principalmente, con base en la idea de hombre que lo soporta.

Visto el currículo en relación con la realidad latinoamericana, se cree que éste tiene que estar al servicio de los cambios que, se dice, son sus necesidades: “en el orden social como en el económico, el laboral, el ético, el político, etc.” (p. 40); estos cambios, al parecer, se deben soportar en la educación de su gente para que sus resultados sean positivos.

---

<sup>140</sup> Es la opinión de Clara Santos en su presentación del texto, como coordinadora del Área de psicopedagogía de la USTA.

<sup>141</sup> Cfr., cuadro No. 1.

Puede verse que la *forma hombre* que se promueve es la de un ser que, por la educación, puede superar sus falencias personales y sociales, así como las económicas, políticas y culturales –agregaría también territoriales-; en este sentido pareciera ser que el problema del hombre latinoamericano y colombiano se corresponde con las carencias y negaciones a que ha sido sometido históricamente, lo cual hace de él un sujeto en condición de sujetado, *todavía incapaz* de dar cuenta de sí y por sí mismo, por tanto, *objeto de acción* con el fin de hacer de él un sujeto con posibilidades (múltiples, según las tendencias) de autodeterminación.

La función del currículo sería permitir pensar la educación, esto es, conocer nuestra realidad para superar su condición macondiana, pues Macondo, dice Marquínez en su “fenomenología de nuestros valores”, es lo que nos identifica y, éste “y todos los nombres de las cosas que en él existían fueron puestos por otros, llegaron desde fuera” (p. 52); su realidad debe ser conocida para poder ser cambiada; no obstante, este cambio primeramente está dado en el horizonte de la recuperación de la memoria; recordar quiénes fuimos es un trabajo de orden arqueológico todavía no realizado y, muy posiblemente, ni siquiera iniciado.

Lo anterior pareciera poner en cuestión todo intento por la renovación curricular; parecer ser que hasta las propuestas mejor intencionadas, como la ofrecida por Martha Arango (cfr., p. 59), interfieren con las posibilidades de recuperación de la identidad aún no conocida, pues se sigue operando bajo categorías impuestas e impostoras.

En la perspectiva del perfeccionamiento, el hombre precisa de una dirección, por lo que se tiene en cuenta “la responsabilidad del maestro” (p. 60), en razón de lo cual se relaciona “con los cambios de actitud por parte del maestro (...) [para] convertirse en un orientador del proceso de aprendizaje del alumno” (p. 60) con el fin propiciar el desarrollo del “ideal de liberación, autodirección, conciencia de sí mismo” (p. 60). Para lograr estos propósitos “el maestro necesita prepararse como conocedor del ambiente en que trabaja, de los alumnos a quienes orienta y de los recursos del medio en que vive”

(p. 60). Con base en lo anterior, el texto guía propende por una forma hombre reconocible del siguiente modo:

El egresado de nuestra Universidad tiene que ser ante todo, un servidor de sus hermanos los hombres. Al mismo tiempo que sale bien capacitado científica y técnicamente, debe también salir convencido de su misión de agente de promoción humana, especialmente de los más necesitados, por ser los más indefensos y, a través de su profesión, ser capaz de transformar las estructuras sociales que, al crear una situación de injusticia, impiden el desarrollo integral del hombre. (p. 63)<sup>142</sup>

Así pues, la autora del texto guía entiende que los fundamentos del nuevo currículo, en su espíritu legislativo (decretos 088 de 1976; 1419 de 1978; 1816 de 1978 que reglamenta el artículo 18 del Decreto 088; 1002 de 1984), procuran hacer que el Ministerio favorezca “el desarrollo integral del individuo y de la sociedad; y formar personas críticas, creativas, comprometidas con sus valores y con su ambiente; gente capacitada para adquirir y aportar conocimientos” (p. 147), desde donde afirma que “la filosofía del nuevo currículo concibe al hombre como ser cultural, histórico y social” (p. 147) y en razón de lo cual es visto el esfuerzo por formar “personas interesadas en transformar el mundo en que viven, críticas y responsables de esa realidad (...); personas preocupadas por hacer historia como individuos y como miembros de la comunidad a que pertenecen (p. 148).

Para lograr este ideal se cree indispensable estimular el desarrollo positivo del hombre en su “psicomotricidad, inteligencia y socioafectividad” (p. 148), así como el conocimiento de la realidad, necesidades y recursos del medio para la preparación y organización del ambiente como medio para propiciar e incentivar los procesos psicológicos de aprendizaje. Esta tendencia en el plan curricular permite ver la confianza del sistema educativo formal en el cambio mental del hombre (perspectiva de aprendizaje en Piaget) y la *eficaz* contribución que realiza en este proceso el maestro. En

---

<sup>142</sup> Tomado del Modelo Pedagógico CED, “orientaciones de los maestros de la Orden Dominicana para la USTA”.

este sentido el texto guía trabaja fundamentalmente los aportes que realizaron en el tema del aprendizaje Piaget, Skinner, Bandura y Gagné, aplicados al programa formativo de maestros en la USTA.

El aprendizaje, según estos autores, es entendido como resultado de la intervención educativa, a través de actividades dosificadas acordes a las posibilidades de acción del niño, para generar cambios en su conducta, de tal manera que se vea el progreso en el logro de los objetivos (es la perspectiva de Skinner). En este proceso también, dice Bandura, “influyen los modelos que propone la sociedad y que el alumno observa en los grupos a que pertenece y a través de los medios de comunicación” (p. 150), a lo que Gagné añade “las expectativas del alumno (...), la estructura de sus sentidos (...) y los estímulos del ambiente” (p. 150).

Estas referencias tomadas de los científicos de la psicología, en torno del aprendizaje, se constituyen en la base de las orientaciones políticas para la reforma curricular; desde ellas se entiende que la educación escolar se centra en la actividad del alumno según sus condiciones de desarrollo psicofísico y etario. Según lo anterior, se redefine el papel del maestro en su condición pedagógica; desde ahora la función del maestro será “ayudar al alumno a desarrollar su autonomía como individuo y como ser social” (p. 150), en razón de lo cual se le asume como creador de ambientes de aprendizaje en los que se favorece la “comunicación, posibilidad de crítica y de toma de decisiones, y apertura frente a lo que se considera verdadero” (p. 151). Se pretende con ello superar la pasividad y receptividad del alumno para que se constituya en “sujeto de su aprendizaje” (p. 151). Con este enfoque se entiende que el maestro tenga que re-educarse, re-formarse, volverse sujeto de su propio aprendizaje para poder así entrar a cambiar y modificar significativamente el acto educativo-formativo con sus estudiantes.

A este nivel, el planeamiento curricular es una actividad propia del sistema educativo que favorece el aprendizaje y formación profesional del maestro cuyos fines son desarrollar competencias en la formulación concreta y exacta de objetivos alcanzables, específicos y evaluables, que permitan acceder a una “descripción del

comportamiento que el alumno debe mostrar al concluir el proceso enseñanza-aprendizaje” (p. 179), dentro de unas condiciones dadas y criterios fijados, teniendo en cuenta los dominios “cognoscitivos (pensar), los afectivos (sentir) y los psicomotores (hacer)” (p. 188) que, analizados, disponen para revisar el logro de los subobjetivos tendientes a la conquista del objetivo terminal que se ha propuesto; esta es una perspectiva de progreso en la enseñanza-aprendizaje, es un ir de lo simple a lo complejo, lo que poco a poco conduce a una explicitación libre de valores y actitudes, *sine qua non* del ejercicio de una ética autónoma, afirmación feliz de sus opciones y oportunidad de acción con respecto a ellas.

Otro elemento del plan curricular son las actividades, cuyas acciones son, por una parte, la *selección de los contenidos*, con el fin de “responder a las necesidades de los alumnos para quienes se planea dicho currículo” (p. 254); la *selección de metodologías y recursos* para facilitar el aprendizaje, es decir, “la preparación de un ambiente eficaz para que el alumno pueda vivir auténticas experiencias de aprendizaje en relación con los objetivos propuestos en el currículo” (p. 256), teniendo en cuenta los métodos de enseñanza posibles de ser aplicados según el nivel y clase del aprendizaje. Finalmente, se determinan los *roles profesor-alumno*, lo cual se realiza con base en la filosofía educativa que da soporte al currículo; por ejemplo, “el idealismo, el realismo y el marxismo, asignan el papel principal al profesor; (...) el existencialismo y el personalismo, reconocen que el papel fundamental debe ejercerlo el alumno; según el pragmatismo el papel principal se asigna al grupo” (p. 271).

El texto guía finaliza con la presentación de la evaluación del aprendizaje que como elemento del currículo es, al tiempo, “objeto y punto de partida de la evaluación curricular” (p. 290). En este sentido la autora piensa que dentro de las funciones de la evaluación está la de servirle al maestro “como medio para valorar la eficacia del proceso que ha desarrollado (...) además, para asignar notas significativas que lo orienten en la promoción del alumno a cursos superiores” (p. 291); del mismo modo, al alumno le sirve como orientación “sobre los aspectos del currículo en que debe hacer mayor énfasis para tener éxito en relación con los objetivos; le permite verificar aciertos

y fallas en la participación que ha tenido en su proceso de aprendizaje” (pp. 291-292). Su efectividad está dada por el papel: diagnóstico, formativo o sumativo que definen las formas y fines que ésta asume en el proceso educativo.

En concordancia con el Plan Curricular se trabaja el *Diseño Instruccional*, con el que se busca:

desarrollar en los alumnos algunos conocimientos, destrezas y actitudes que les ayuden en el ejercicio futuro de la docencia, a convertirse mediante la aplicación del método científico en diseñadores, orientadores y evaluadores de la enseñanza de sus alumnos, en función de las necesidades y expectativas personales y sociales. (Folio 911)

En este sentido el programa de Diseño Educativo, en su texto guía producido por Mariana Baquero y Omar Parra (1985, 2ª ed. 1987), se presenta como el medio por el que se usa la tecnología orientada “hacia la motivación, formación de conciencia, búsqueda reflexiva y creativa, autogobierno y crítica productiva” (p. 11), partiendo del entendido curricular de que “la educación [es] un proceso que trasciende las actividades puramente cognoscitivas” (p. 11). Se dan aquí los mínimos pasos propios de la planeación educativa, apropiando diversos modelos abiertos que le sirven como instrumental, en razón de sus permanentes cambios.

Su diseño “pretende abarcar todo el campo de la planeación pedagógica, de la programación, de la elaboración de unidades, cuestionarios y demás elementos formales” (p. 12); el carácter educativo se entiende en cuanto que “trata de ir más allá de la instrucción [por esto] Los materiales, métodos y técnicas que se suministran son las herramientas con las cuales debe trabajar el orientador hacia la consecución de un mundo y de un hombre mejores” (p. 12). Algo importante es que aquí el hombre se entiende como una realidad posible de cambiar, moldear, modificar, transformar y formar para hacer de él algo mejor, algo diferente o distinto de lo que actualmente es, por la acción de la educación; de este modo parece evidente el valor de la educación

programada -para la Universidad Santo Tomás-, como mediación en el proceso de modificación del hombre, de su conducta, de su comportamiento.

El texto guía realiza una presentación de diferentes modelos de diseño hasta elegir tres como los apropiados para construir uno particular. Este modelo se centra en la elaboración de unidades y “allí se plantea cómo enunciar objetivos y cómo catalogarlos dentro de una taxonomía, dejando el marco abierto para una concepción propia y crítica” (p. 16); luego pasa a estudiar “las diferentes concepciones, usos y corrientes evaluativas” (p. 16) para ser aplicadas en el diseño; “se identifican y se ponen en práctica las clases y las formas de pruebas, llegando a una relación entre los objetivos, los temas (o contenidos) y los indicadores de evaluación” (p. 16). Este proceder permite establecer relación operativa entre Objetivos, Temas y Contenidos e Indicadores de evaluación, esto es “la técnica OTI” (p. 16) como fórmula práctica para el planeamiento educativo. Esta técnica es aplicada en la presentación de todos los materiales impresos de la USTA como acompañamiento al proceso educativo y formativo de maestros licenciados “de acuerdo con el modelo *pautas mínimas para la elaboración del material impreso*” (p. 16), producido por estos autores en el año de 1983.

Dadas las características cambiantes de la educación, por lo cambiantes que son los sistemas sociales a los que sirve, las instituciones se ven obligadas a reconocer siempre las nuevas necesidades que retan a la educación en su eficacia y “replantear su función frente a las exigencias impuestas por esa sociedad” (p. 82), lo que hace del hombre una realidad en permanente conformación según su entorno como realidad constituyente; la concepción del hombre varía en cada momento cambiante de la historia y la educación se obliga a modificar su orientación, *la forma hombre por la que propende*.

En la perspectiva de una *Educación y Enseñanza Programada*, como la entiende la Universidad Santo Tomás, el hombre aprende constantemente y ésta es su condición para sobrevivir; en este sentido es posible la educación (como facilitación del conocimiento del entorno natural y humano) y el aprendizaje (como experiencia vivida, aprehendida a nivel personal y subjetiva) por el que “el individuo se enfrenta a la

persecución de intereses personales, al desarrollo de su capacidad creativa, de todo su potencial y talento individual, para funcionar como elemento transformador del mundo que lo rodea” (p. 90), a tal punto que sea posible observar también en el hombre mismo, como efecto, la modificación de su conducta (conciencia). No obstante, se tiene claro que esta perspectiva tecnológica no puede ser más que un medio y no ha de confundirse “con una meta, un propósito, un objetivo imperioso, un fin” (p. 127).

Con base en estos planteamientos acerca de la programación de la educación y la enseñanza se aborda el diseño instruccional. Su “propósito central es conducir a los estudiantes de un nivel a otro” (p. 161). Teniendo presente que el hombre aquí se entiende como una realidad factible de hacerse, producirse, formarse y constituirse por medio de la educación, el texto guía trabaja el diseño bajo tres modelos desarrollados por Jerrold E. Kemp: “*Plan de desarrollo para unidades y cursos*” (p. 161); Oliveira, Araújo y Maritza: “*Modelo para el desarrollo de un sistema de instrucción*” (p. 163) y Dick Walter y Lou Carey: “*Modelo de sistemas para el diseño de instrucción*” (p. 166), para llegar a proponer un modelo propio: “Pautas mínimas para la elaboración del material impreso” (p. 174)<sup>143</sup> especialmente aplicadas al diseño instruccional de unidades académicas mediante la técnica OTI (Objetivos, Temas o Contenidos e Indicadores de Evaluación).

Es importante anotar que los programas y textos tuvieron esta presentación desde sus comienzos y que el aporte fundamental de la técnica OTI fue mejorar su estructura y estandarizar sus procesos; incluso hoy con la tendencia a la autoformación del maestro, ratificada en el decreto 272 de 1998 que regula la formación de maestros, con base en las leyes 30 de 1992 y 115 de 1994, la USTA entiende que el modelo es apropiado a las nuevas exigencias y, en ese horizonte, produce sus ajustes.

---

<sup>143</sup> Este modelo fue presentado en la parte que trata sobre la estructura de los textos. (cfr., p. 158).

#### 4. HACIA UNA GENEALOGÍA DEL HOMBRE EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS EN COLOMBIA

Los modos enunciativos, que se destacan en el capítulo anterior, visibilizan unas formas de saber sobre el hombre que son de referencia obligada, en cuanto práctica pedagógica, para la conformación del discurso con el que se busca constituirlo, a través de los programas de formación de maestros en Colombia. Sin duda estas formas enunciativas responden a acontecimientos y/o fuerzas que hacen presencia al momento de ser pensada la educación y direccionan su actuación; estos modos enunciativos se ven circulando por los programas de formación de maestros, por ejemplo en la Universidad Santo Tomás, y son muestra del modo de extrañamiento a que ha sido sometido dicho objeto.

Es extrañamiento por cuanto se *encubre* la realidad del hombre al objetivarlo<sup>144</sup>; esta función la cumplen particularmente los saberes disciplinares que conforman o dan cuerpo a los programas con los que se forma a los maestros, en este caso, en la Universidad Santo Tomás. Pareciera ser que la realidad -en su *ser* natural- causa tal disgusto que insta o mueve a la creación de técnicas pedagógicas tan variadas, según sean las intenciones de *hacer ser* aquello al modo con lo cual se ha de sentir conformes; es probable que por eso el educador sea elemento central en la dirección de la educabilidad del hombre, hasta constituirlo otro, lo cual parece ser posible si previamente se ha tenido la experiencia consigo mismo.

Esta parte del trabajo es un intento de genealogía, de actualidad, lo cual se corresponde con el interés en conocer los acontecimientos sociales, políticos, económicos y culturales que han hecho posible que se produzcan, instalen o propenda por algunas formas hombre dentro de la educación y de manera particular sus discursos

---

<sup>144</sup> Nietzsche, (2006) dirá que es una constitución de “la verdad como metáfora, convención social, imposición del rebaño, la verdad como un elemento de poder” (contraportada).

en los programas de formación de maestros en Colombia; estos hechos o “acontecimientos” son condicionantes y/o determinantes para que dichos programas se produzcan y apliquen del modo en que lo están y arrojen un tipo de hombre y *perfil* de maestro de acuerdo con sus exigencias de respuesta.

Si se reconoce a la genealogía como *el momento* en que, *por azar*, se cruzan fuerzas, *el punto* en que se encuentran y/o convergen estas múltiples fuerzas que mueven y dinamizan los procesos de transformación que implican *lo nuevo* o novedoso, es lo que se podría convenir en llamar *iceberg* por cuanto éste emerge, apenas se asoma y deja ver, pero su fuerza interna, no perceptible aún, propicia un cambio de tal magnitud que la realidad ya no volverá a ser la misma; en este sentido se entiende el que la genealogía se asocie con un cambio de época, distinto a lo que habría de ser una época de cambio. El momento genealógico es el comienzo de un nuevo rumbo, de una nueva dirección, una nueva ruta, lo cual *obliga* a pensar distinto, diferente, a veces en *contra* de lo estatuido y que conlleva a desaprender lo aprendido. No sólo ya no se será *lo mismo* sino que, muy seguramente no se será *el mismo*. De este modo se entiende su ser acontecimiento único e irreplicable y un hecho transformador.

Lo anterior lleva a pensar que el momento genealógico no es lo proyectado; de ahí que no se compadece con la idea de hacer bien o mejor las cosas, no es un proyecto ni un proceso porque no es algo que se proponga lograr nada, simplemente *se da como una fuerza azarosa que nos sorprende*, razón de más para reconocer en la genealogía una cierta particularidad, pues un fenómeno se presenta o aparece, así como desaparece, de modos muy disímiles en diversos tiempos y lugares. Su propósito, al decir de Nietzsche, referido por Foucault, es “percibir la singularidad de los sucesos fuera de toda finalidad monótona” (NGH 139)<sup>145</sup>.

Bajo esta concepción de genealogía se entiende que el trabajo del genealogista sea buscar discontinuidades, recurrencias y divertimentos en las superficies de los

---

<sup>145</sup> Cf. Dreyfus & Rabinow, (2001, p. 135).

acontecimientos para *pescar* los detalles, pequeños cambios y sutiles contornos, con lo que presta realmente un servicio al conocimiento, pues no resta importancia a los fenómenos sino que los hace más cercanos al sacarlos de la solemnidad donde los han sumido los analistas hasta constituirlos un gran misterio. En la genealogía se descubre la *verdadera* motivación humana, se hace visible lo que permanecía *oculto* y asible los fenómenos para ser conocidos; se corre el velo, se desbanca del privilegio al gnóstico y se hace *todo* posible para todos<sup>146</sup>, lo cual no quiere decir fácil.

La genealogía en su metodología es *distanciamiento*, por ello dicen Dreyfus y Rabinow (2001) que “En el escudo de armas del genealogista se podría leer: “lucha contra la profundidad, la finalidad y la interioridad” (p. 136). El estar dentro hace difícil, si no imposible, tener “una visión correcta” (p. 136), de ahí que, continúan, su emblema sería: “desconfía de las identidades en la historia: son sólo máscaras, llamados a la unidad” (p. 136); en esto coinciden con el planteamiento de Nietzsche respecto a la verdad del genealogista, y que hace suya Foucault: “*el secreto de que [las cosas] no tienen esencia, o su esencia fue fabricada de modo gradual a partir de formas extrañas*” (NHG 142)<sup>147</sup>.

Las formas que presenta el hombre en los programas de formación de maestros en Colombia ponen de manifiesto el extraño esencialismo bajo el que se han propuesto; al hombre se le encubre a través de discursos identitarios, proyectos de desarrollo, fines a ser logados, interioridad inalienable, misterio insondable e indómito. Cuanto es dicho en los programas de formación de maestros aparece a la genealogía como una serie de interpretaciones de lo que es el hombre, lo que tendría que ser y lo que puede saber; al procurar *hacerlo* en profundidad ha pasado a manos de iluminados en el tema y autorizados a su análisis e interpretación de su intención.

---

<sup>146</sup> Es la perspectiva manejada por Dreyfus & Rabinow en su análisis, (2001, pp. 133-154).

<sup>147</sup> Citado por Dreyfus & Rabinow, (2001, p. 136).

Lo anterior puede corroborarse en la presentación de los programas que acompañan la formación de maestros en Colombia, vistos a través de la institución abordada en este trabajo: justificación del programa educativo en función del conocimiento científico y/o disciplinar, la sociedad a la que ha de servir en términos del desarrollo político, económico, social, cultural; igualmente se plantea con objetivos y/o logros a ser alcanzados, competencias que garantizan su formación profesional y competitividad a la que habrá de responder en el concierto de la mundialización y globalización (visto esto como una lectura centrada en los idearios de la modernidad), los temas cuyo dominio han de posibilitar la consecución de los propósitos educativos, formativos y profesionales, entre otros.

El trabajo de historiar las interpretaciones –en cuanto que presente- acerca del saber sobre el hombre, vistas desde la condición metodológica de la genealogía, que se pueden reconocer en los programas de formación de maestros en Colombia –Universidad Santo Tomás-, implica narrar sus maldades insignificantes, mostrar sus interpretaciones impuestas violentamente, las intenciones viciosas y los relatos grandilocuentes que enmascaran los más bajos motivos. Mostrar esta realidad que evidencia el *extrañamiento del hombre* es, de alguna manera, coincidir con Nietzsche, como lo ven Dreyfus & Rabinow (2001), en que “La fe que tenemos en la ciencia sigue siendo todavía una fe metafísica” (p. 137).

El hombre es el *extraño componente* central de la historia, el que puede llegar a humano si se le hace ser (que en cuanto objetivación responde al quién es), pasando por la constitución del sujeto moderno (premisa para la afirmación del qué es). Este trabajo genealógico del sujeto es en lo que concentra parte de su esfuerzo e interés Foucault para, con su análisis, buscar desembarazarse del sujeto mismo. Este trabajo de Foucault (2005) muestra no sólo el lugar del sujeto sino las técnicas que se dirigen al individuo como “realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama la “disciplina”” (p.198).

Saber *cómo* el hombre llega (no deviene) a determinadas formas y asume su ser *quien es*, es ya superar la pregunta por el *qué*. Parece aclararse que *el cómo es el eje articulador entre el qué y el quién es el hombre*, el *generador* de la superación del estadio natural para entrar en el estadio cultural –campo representacional que encontró en “la disciplina”, en cuanto tecnología de poder, su mecanismo o dispositivo pertinente, adecuado o apropiado para construirse, constituirse y reconocerse-. Pervive aquí la forma sujeto que se objetiva e historiza como individuo-humano legitimado especialmente a través del Derecho; éste, en cuanto disciplina, somete o libera al hombre, lo que permite entender que la disciplina, en cuanto tecnología del poder, marca los cuerpos, los doblaba y hace dóciles; a este respecto dice Foucault: “El individuo es sin duda el átomo ficticio de una representación “ideológica” de la sociedad” (p. 198). Todo lo anterior responde a un hecho, una ruptura:

El momento en que se ha pasado de mecanismos histórico-rituales de formación de la individualidad a unos mecanismos científico-disciplinarios, donde lo normal ha revelado a lo ancestral, y la medida al estatuto, sustituyendo así la individualidad del hombre memorable por la del hombre calculable, ese momento en que las ciencias del hombre han llegado a ser posibles, es aquel en que se utilizaron una nueva tecnología del poder y otra anatomía política del cuerpo. (p. 198)

Bajo la perspectiva foucaultiana de la constitución del sujeto moderno y la instancia tecnológica o instrumental del poder que encarna la disciplina como mecanismo de medición, emerge la educación como estrategia básica en la relación de fuerzas que subyacen al saber sobre el hombre y la formación de maestros como estrategia nodal, *dispositivo* por el que se puede vigilar este saber –discurso- que ha de hacer posible y funcional la sociedad y el sujeto que conforma. Dentro de este campo de fuerzas, es posible decir que la técnica por la que se realiza la formación del maestro, en la Universidad Santo Tomás, es el programa académico desglosado en sus textos guía; así se procura formar (disciplinar) a un sujeto-maestro constituyente de sujetos, normalizarlo para que, a su vez, replique la mecánica, ocupe su lugar en la constitución

funcional de la sociedad y llegue a ser *útil*, aparentemente, para las pretensiones del sistema.

Esta clave<sup>148</sup> para abordar el saber sobre el hombre en los programas de formación de maestros en Colombia, permite develar el acontecer (a manera de ortopedia) de la práctica del maestro, su actualidad, lo cual favorece detectar las relaciones de fuerza que están presentes en su constitución, los cruces que allí se producen, los encuentros y distancias que genera, los acontecimientos históricos que lo han posicionado, el basamento de lo que hoy se puede encontrar en este campo.

El *qué* es el hombre, en sus múltiples maneras de ser nombrado en los programas de formación de maestros, ha velado al *quién* es el hombre, pregunta que interroga su exterioridad, el afuera que le permitiría constituirse, la manifestación de sus muchas formas de objetivación, la superación del dualismo en el que le ha sumido la tradición indoeuropea, la creación de las técnicas efectivas que le facilitarían el saberse y conocerse, aprehenderse, decirse y apropiarse a través de la construcción de un discurso sobre sí, comprenderse en su novedad y transitoriedad, reconocerse como trayecto.

*Quién* es el hombre implica una forma de distanciamiento, una manera de entrar en el campo de los accidentes<sup>149</sup>, desde donde se consigue entrar en el campo abierto de lo posible, lo múltiple. Esta perspectiva de objetivación del hombre hace factible un análisis de las condiciones históricas (en lo económico, social, político, ideológico, religioso, cultural, geográfico, etc.), las fuerzas que se enfrentan, entrecruzan y/o

---

<sup>148</sup> Con este término se asume y apropia aquí el concepto de dispositivo propuesto por Foucault y que tantas discusiones ha generado en su aprehensión. A ello dedicó buena parte del análisis Deleuze, pero es interesante el abordaje que producen Dreyfus & Rabinow, (2001, p. 149), quienes lo entienden como “grilla de inteligibilidad”.

<sup>149</sup> Vale la pena revisar una de las últimas conferencias de Arturo Andrés Roig sobre la condición humana, donde hace importantes aclaraciones en torno a la tarea de objetivarse, como función propia del hombre. Cfr. <http://juanfilloy.bib.unrc.edu.ar/completos/corredor/corredef/conferen/ROIGARTU.HTM>

confabulan para que una realidad como la del hombre se produzca en un momento determinado, de una forma tal y no de otra, se historicice, se objective.

Abordar la emergencia del hombre en los programas de formación de maestros en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX, en la Universidad Santo Tomás, desde la genealogía, lleva a la búsqueda y presentación de las *superficies* que la han viabilizado, las condiciones que la han hecho posible en dicho espacio-tiempo y que posiciona una forma hombre, según estas circunstancias; de ahí que el trabajo genealógico se ubique en un tiempo y un espacio y dentro de unas circunstancias que le son propias, lugar desde donde se hace posible reconocer los *hechos* como *acontecimientos*, sin lo cual no se hubiera dado la forma hombre que se ha podido evidenciar en el capítulo anterior.

#### **4.1 Fuerzas que posibilitan la presencia del hombre en los programas de formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX**

Los importantes avances alcanzados por las ciencias en términos de su aplicación, al parecer han llevado al hombre, y a las sociedades que éste conforma, a *perder* su asidero, su seguridad, y, descubrirse en *riesgo permanente*; la posibilidad de *desaparecer* asecha en lo cotidiano. La incertidumbre va a ser el distintivo del hombre de la segunda postguerra; lo circunstancial o eventual va a ser su impacto en cuanto que condicional existencial, la muerte o el “final” se hallan a la vuelta de la esquina<sup>150</sup>.

El progreso de las ciencias positivas, manifiesto en las novedades que ellas generan en términos del conocimiento interventivo, fue poniendo al descubierto las bases de la crisis moderna de la presunta racionalidad científica, centrada ésta en el paradigma tradicional o clásico que conduce a la uniformidad, regularidad y normatividad que garantizaba el método seguido por las ciencias naturales, desde cuya homogeneidad se

---

<sup>150</sup> Los avances de la Física en la precisión de la energía, el segundo principio de la Termodinámica que conduce a la aserción de la desaparición por calentamiento (ley de la entropía), las teorías del agujero negro que como mónadas se cierran y en cuanto tal se corre el riesgo de la extinción, o, por lo menos, de la transformación, la mutación y el cambio, etc.

promocionó y posicionó la unicidad, validez y universalidad del conocimiento científico y disciplinar moderno.

La crisis, aún no resuelta, produce grandes cuestionamientos y rupturas en el proceder de la producción del conocimiento en la comunidad científica de occidente, obligándose a dar el giro hacia la búsqueda de nuevas condiciones, métodos y metodologías que permiten asignar validez al conocimiento en algunos campos de saber antes ni siquiera nombrados<sup>151</sup>. Esta “apertura en la mirada” alertó y movilizó a las comunidades científicas hasta llegar a reconocer –no sin conflictividad y excepciones- la existencia de conocimientos particulares, regionales y locales, con lo que se ha ido afirmando y convenciendo que el conocimiento es, por sobre todo, de carácter complementario.

No obstante este movimiento en el proceder de las ciencias y la influencia que ello tuvo en el desarrollo y/o transformación de las sociedades expresado en sus avances tecnológicos como medio apropiado para habérselas con su entorno (éstas se pliegan sobre sí mismas con el fin de conocerse en sus potencialidades, hacerse fuertes en su interior y prepararse para enfrentar al mundo desde sus exigencias y necesidades), Colombia se introdujo e incursionó en el proceso de industrialización y modernización por decreto, lo cual, desde la década del 30 en el siglo XX, produjo una serie de cambios en los sistemas económico y productivo, político, sociocultural y educacional, marcados por una fuerte tendencia hacia lo instrumental, bajo la idea de ponerse a tono con las exigencias internacionales del desarrollo guiadas por los organismos internacionales<sup>152</sup> y condicionadas por la producción y creación tecnológica. Producir y mercadear tecnología es el imperativo del desarrollo en la postguerra; si no se la produce hay que

---

<sup>151</sup> En este sentido afirma Foucault (2000, p. 24) que “la arqueología sería el método propio de análisis de las discursividades locales, y la genealogía, la táctica que, a partir de esas discursividades locales así descritas, pone en juego los saberes liberados del sometimiento que se desprenden de ellas”. Curso en el Collège de France (1975-1976).

<sup>152</sup> Sáenz, (2001, pp. 245-265), hace un interesante análisis a este respecto en Cuadernos de Economía, V. XX, n. 35.

importarla, con lo que se importan, también, sus prácticas culturales, su *ethos*, su *modus vivendi*.

La tarea *necesaria* de la industrialización asociada a la carencia de las maquinarias e instrumentos tecnológicos que habrían de hacerla posible conduce al reconocimiento y calificación del Estado colombiano como un Estado sumido en la pobreza<sup>153</sup>. De este modo, el proyecto de industrialización y modernización se focaliza en la política de importación de tecnología para adecuar la explotación de los recursos naturales y, por este medio, lograr tener alguna participación en el mercado internacional como proveedor de materia prima<sup>154</sup>.

Bajo estas condiciones se afirma un mercado dependiente, pues al no participar con productos terminados y de alto valor agregado, así como de productos indispensables para el mantenimiento del sistema (esto es productos no sustitutivos entendidos como bienes de capital)<sup>155</sup>, las negociaciones en el mercado internacional, con los países compradores, es desigual y se entra en un círculo vicioso del que difícilmente se puede salir. Cabe aquí, con toda razón, el calificativo de país subdesarrollado –o en vías de desarrollo como lo han llamado las misiones internacionales auspiciadas por organismos como el Banco Mundial, CEPAL y el Fondo Monetario Internacional- dado que a su economía de mercado se le fijan los precios desde afuera haciendo real y eficaz el principio de las ventajas comparativas y las ventajas competitivas en que se funda el mercado: ley de oferta y demanda.

---

<sup>153</sup> En el Plan General de Desarrollo Económico y Social, (1961-1970, p. 1) se afirma que “No es ésta, sin duda, una tendencia aceptable para un país que se encuentra en un estado de pobreza apreciable, y en el que grandes masas de su población viven en la miseria”.

<sup>154</sup> Plan General de Desarrollo Económico y Social, (1961-1970, p. 3) donde aparecen claramente referenciados los productos de exportación con los que participa Colombia en los mercados internacionales y se deja claro que “la dependencia en la exportación de materias primas conlleva unas graves limitaciones para la capitalización y la productividad, ya que los mercados internacionales son restringidos e inelásticos”.

<sup>155</sup> Plan General de Desarrollo Económico y Social, (1961-1970, pp. 11-12).

Este panorama es el fondo en que se asimilan y posicionan las teorías del desarrollo que se aplican en el territorio y desde éstas se producen las disputas internas por su hegemonía. Estas teorías promueven el desarrollo, unas de adentro hacia afuera y otras de afuera hacia adentro, lo que en Colombia –y los países de América Latina- se asumió bajo la política de economía de despegue, para lo cual hubo que endeudarse –sobre una tasa de interés alta y variable determinada por los estándares internacionales y una moneda nacional sumamente débil<sup>156</sup>- con la esperanza de lograr, en el mediano plazo, fortalecerse y llegar a tener una economía solvente, independiente y autónoma, como garantía para la superación de la pobreza individual y social. A este respecto dice Alberto Lleras Camargo en su discurso de Presentación del Plan (1961):

que para 1970 haya desaparecido el desequilibrio recurrente de la balanza de pagos y el país tenga una economía autónoma en pleno desenvolvimiento, superadas las etapas iniciales en que hemos de construirlo todo, o casi todo y reparar gravísimas fallas de la estructura social colombiana. (p. 21)

Los altos costos de la deuda en intereses han hecho imposible superar el umbral de la pobreza<sup>157</sup>; ésta ha aumentado su tasa en porcentajes absolutos y la pauperización de la población se hizo sentir de manera especial en los procesos de conflictividad social que aún tienen vigencia. Colombia posee un número importante de individuos-sujetos-pobladores al margen de la sociedad (desnormativizados - desregularizados) y, por tanto, de la ley, ya sea a través de grupos organizados para “delinquir” (guerrilla, paramilitares, narcotráfico, sicariato) o, en su defecto, actuando en lo que se ha dado en llamar *delincuencia común*.

El endeudamiento externo –pero también interno al momento de producirse las restricciones al crédito externo por parte de los organismos internacionales-<sup>158</sup> que se

---

<sup>156</sup> Plan General de Desarrollo Económico y Social, (1961-1970, pp. 13-15). El mecanismo para mitigar el costo del endeudamiento va a ser a través de la política de sustitución de importaciones.

<sup>157</sup> Plan General de Desarrollo Económico y Social, (1961-1970, pp. 6 y 16).

<sup>158</sup> Sáenz, (2001, pp. 261-262)). Cuadernos de Economía, V. XX, n. 35.

produjo en función de la economía de despegue como base para el proceso de industrialización y modernización orientado por los organismos internacionales, interfirió directa y significativamente en las políticas educativas de la sociedad colombiana; la educación se focaliza a la disciplinarización de los educandos a través de un conocimiento que busca cumplir con los objetivos de formación de mano de obra “calificada” (en lo posible certificada), operativa y funcional dentro de las expectativas que genera el sistema económico, productivo e industrial<sup>159</sup>. La política educativa se focaliza y tiende a la ampliación de la cobertura y la inclusión de “todos los sujetos” en edad escolar, por lo menos en lo que a educación básica primaria se refiere. No obstante las prioridades van a ir variando de la básica primaria a la básica secundaria y media; en otros momentos se va de ésta a la universitaria -aunque ésta fue en sus comienzos la fuente desde donde se ejerció y produjo su desarrollo-, dependiendo de las necesidades y exigencias de mano de obra del “sector productivo” y de servicios.

El cruce de estas fuerzas va a marcar las pautas de formación de los maestros en Colombia, pues las prioridades que se establecen por parte de los organismos que rigen el Sistema Educativo –en concordancia con las necesidades y recomendaciones antes previstas por los organismos internacionales- movilizan estos programas para dar satisfacción a la demanda; la importancia de las instituciones en este campo van a ir de un lado a otro, es decir, de la Escuela Normal donde se forman los maestros para la educación inicial y básica primaria, a la Facultad de Educación donde se forman los maestros licenciados en un campo disciplinar y “pedagógico” para que asuman la tarea de la educación secundaria, media y universitaria<sup>160</sup>.

---

<sup>159</sup>Consejo Nacional de Política Económica y Planeación, (1961-1970, pp. 41, 54, 61, 62 y 63): aquí se hace especial énfasis en la falencia existente en la formación de los maestros, incluso para cubrir las necesidades propias del sistema, haciendo notar que muchos de los maestros en ejercicio no tienen título alguno y sólo el 30% es egresado de la Escuela Normal. De otro lado, aunque la educación sigue siendo una base importante para el desarrollo económico y social, ésta queda un poco a la deriva, sobre todo en cuanto a los procesos de remuneración, lo que hace que el trabajo docente no sea de mayor interés para quienes están capacitados para ejercer en su campo.

<sup>160</sup> Cfr. ICFES (1967) y UNESCO (1995).

Esta dinámica del sistema educativo en sus políticas lleva a la creación de una serie de necesidades formativas desde donde se van a desprender los múltiples programas de postgrado (especializaciones y algunas maestrías), así como las bases para el desarrollo de la formación permanente de los maestros como condición para mantenerse en el servicio educativo y mejorar la calidad de la educación. Sobra decir que la inversión que hace el maestro (en otro momento el Estado) en su titulación, actualización y/o certificación nunca es recuperada, pues la tasa de retorno es demasiado baja dados los bajos salarios que perciben y el bajo perfil asignado al maestro dentro del sistema laboral y productivo<sup>161</sup>.

Aunado a las características del desarrollo que se promueven desde los organismos internacionales con sus planes, programas (como los de inversión extranjera, el alimentario de la Alianza para el Progreso, el de control de la inflación, etc.) y proyectos para la superación de la pobreza, se inicia en Colombia –con mayor fuerza- la tarea de la Planeación<sup>162</sup>. Planificar el desarrollo va a ser la estrategia con la que se proyecta la acción en el corto, mediano y largo plazo, hecho este que abre la puerta a la evaluación a través de indicadores con los que se mide el alcance o distancia entre lo proyectado y lo realizado.

La planeación fue una estrategia muy importante y posiblemente válida para la recuperación y reconstrucción de los países devastados por los efectos de la Segunda Guerra Mundial. En Colombia no se viven y sienten de manera directa los estragos de esta guerra, pero sus efectos tienen asiento en la sociedad a través de las directrices planteadas al Estado desde los organismos internacionales (Banco Mundial, Fondo

---

<sup>161</sup> Cfr. Plan de Desarrollo (1969-1972, p. 6), afirma que: “Los salarios, a pesar del avance en los últimos años en la remuneración del personal docente de primaria y secundaria, en términos de pesos corrientes, continúan siendo poco atractivos y no permiten mantener una posición competitiva en el mercado de trabajo”.

<sup>162</sup> Plan General de Desarrollo Económico y Social, (1961-1970, pp. 11-14), define la Planeación como: “esfuerzos sucesivos para racionalizar los propósitos nacionales (...) [que] tienen el mismo origen en nuestra propia insuficiencia”. Además, UNESCO (1995).

Monetario Internacional, Comisión Económica para América Latina, Organización de las Naciones Unidas y, en el campo educativo, especialmente de la UNESCO) como condiciones para alcanzar el desarrollo. Todo esto va a contribuir, de modo significativo, a avivar y dar fuerza a los grandes conflictos internos que superan en mucho a los dejados por la guerra en los pueblos que la sufrieron de manera directa. La diferencia es sustantiva, pues aquí no se trata de restaurar o reconstruir sino de construir lo inexistente, sólo que de esto no se tiene, ni se quiere tener aún, conocimiento.

En este horizonte, podría decirse que la educación en Colombia cumple funciones ortopédicas: hace dóciles y adaptables los cuerpos, trabaja al hombre como objeto de conocimiento, lo analiza en sus partes constitutivas hasta lograr “ser sujetado, usado, transformado y puesto a prueba” (Foucault, 2005, p. 140).

La individualización a la que se llega en los procesos de normalización del hombre en la sociedad colombiana y la disciplinarización de que ha sido objeto dentro del sistema educativo por parte del maestro, *produjo un sujeto medroso*, disminuido e incapaz de asumir y construir su historia. La representación a que ha sido conducido produjo en él una verdad que lo inhabilita para dar pasos mirando al frente, pues la “verdad” que se le presenta es contradictoria y distorsionada.

Estas fuerzas han confluído y direccionado los programas de formación de maestros; han posibilitado el surgimiento del discurso de la *curricularización* que, si bien reconoce las particularidades de los sujetos del acto educativo, ha producido un tipo de formación docente fundado en la instrucción -regido por la tecnología educativa-, normalizador, regulador y centrado en las disciplinas. La tendencia de los programas de formación de maestros en Colombia, en la Segunda Mitad del Siglo XX -hasta 1998-, estuvo marcada por las disciplinas y muy poco fueron influenciados o atravesados por la pedagogía<sup>163</sup>.

---

<sup>163</sup> Es el caso de los programas de formación de maestros desarrollados por las universidades de Antioquia y Pedagógica Nacional, consultados para este trabajo investigativo.

El caso de la Universidad Santo Tomás, institución privada de confesionalidad católica que aquí se ha tratado y profundizado, centra su interés formativo en la propuesta humanista de orientación tomista-cristiana. Esta orientación se descubre como una fuerza histórica cuyo referente más importante se podría localizar en el discurso evangelizador producido por la Iglesia, actualizado según los “signos de los tiempos”<sup>164</sup>, esto es, en un lenguaje comprensible para el hombre de hoy<sup>165</sup> y en relación con el pensamiento filosófico y teológico de Santo Tomás de Aquino.

Bajo estos criterios, la Universidad Santo Tomás entiende al hombre como tarea a realizar hasta conquistar lo que se ha dado en llamar una *segunda naturaleza*. Considera que formar al hombre es conducirlo a lo que le es posible en Cristo, perfeccionarlo; reconoce en él una realidad inconclusa, clave del discurso en el que el hombre no está condenado a ser siempre lo mismo, pues tiene como referencia *arquetípica* al Hombre que hace presencia, como acontecimiento último y salvífico, en Jesús de Nazaret, revelación –mostración- plena y definitiva de lo que Dios espera que el hombre llegue a ser.

Las fuerzas que marcan el direccionamiento de la educación y la formación de maestros en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX, son también resultado y consecuencia de la Segunda Posguerra. El horror de la depredación material y humana que produjo la Segunda Guerra Mundial disparó las alarmas de los pueblos, quedaron al descubierto los riesgos de la eliminación del hombre en el modo de organización social y estatal imperante, el descuido y abandono social en que habían quedado sumidas las poblaciones fruto de la primacía que se le dio al crecimiento económico como condición para conquistar la hegemonía que se disputaba entre las potencias del hemisferio, a través de los avances de la ciencia y la tecnología conducentes a la producción de armas cada vez más potentes, como preparación para la guerra. Esta relación de fuerzas de

---

<sup>164</sup> Juan Pablo II (1986, p. 41), hace alusión al lenguaje del Concilio Vaticano II.

<sup>165</sup> Es todo el trabajo desarrollado por el Concilio Vaticano II, (1979).

poder pone al descubierto una concepción del hombre fundada en el individualismo<sup>166</sup>, lo cual impide incluso la *constitución del sujeto moderno*, representado en el Estado como su constructo social<sup>167</sup>.

El desconocimiento de la representación efectiva del sujeto en el Estado condujo al desconocimiento de los idearios de la modernidad, fundados en los principios de libertad, igualdad y fraternidad. La Segunda Guerra Mundial fue un acontecimiento que instó la presencia de fuerzas tendientes a la recuperación, preservación e instauración de un nuevo orden mundial en el que los valores altruistas de la sociedad moderna fuesen su directriz, donde el diálogo, el convenio y el consenso constituyeran la fuente para el desarrollo de los tratados entre las naciones, la solución de los conflictos internacionales se produjera de modo pacífico y el ejercicio de la ciudadanía se llevara a cabo teniendo como paño de fondo la consecución de la paz mundial.

Tal propósito es el que convoca a los dirigentes y/o representantes de los diversos gobiernos del globo, con el fin de llegar a un acuerdo de convivencia internacional, lo cual en sus debates y discusiones condujo al convencimiento de un acuerdo de carácter universal, al punto que todos los pueblos se vieran en su articulado representados y fuese, desde entonces, una guía para la solución de los conflictos en forma pacífica, haciendo prevalecer el interés general sobre el particular. Este propósito es el que se explicita de modo más concreto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, carta de compromiso por la paz mundial en la que se comprometen los pueblos firmantes e integrantes de la Organización de las Naciones Unidas-ONU y se invita a unirse en este propósito a los no vinculados a ella, pues la carta se propone como una orientación a la que se pueden acoger todos los países y pueblos indistintamente.

---

<sup>166</sup> A este respecto piensa Foucault, (2000, p. 26): “El poder es el poder concreto que todo individuo posee y que, al parecer, cede, total o parcialmente, para constituir un poder, una soberanía política”.

<sup>167</sup> Este asunto es ampliamente tratado por Juan Pablo II, (1986, pp. 35-61).

A este propósito se une la Iglesia, como su *ethos*, y lo expresa en el Concilio Vaticano II (1979)<sup>168</sup>: “No hay nadie en absoluto que no deteste la guerra; nadie, por el contrario, que no ansíe la paz” (p. 19)<sup>169</sup>; este principio le permite afirmar “que todos los hombres, de cualquier raza y nación, somos hermanos” (p. 19)<sup>170</sup>. Igualmente entiende que:

la Iglesia es necesaria al mundo de hoy para denunciar las injusticias y las indignas desigualdades, para restaurar el verdadero orden de las cosas y de los bienes, de tal forma que, según los principios del Evangelio, la vida del hombre llegue a ser más humana. (p. 19)<sup>171</sup>

Esta perspectiva da piso y orienta la tarea educativa y formativa de maestros en la Universidad Santo Tomás; se concibe como una misión restitutiva y dignificante por la que se participa de la misión y servicio de la Iglesia: “poniendo a su disposición la gracia que recibe de Cristo para salvar la persona humana y edificar la humana sociedad” (p. 178)<sup>172</sup>. Para este cometido, el Concilio Vaticano II entiende que la experiencia del pecado “muestra al hombre dividido en sí mismo e inclinado al mal” (p. 180)<sup>173</sup> y en Cristo se manifiesta “el nuevo Adán, imagen visible de Dios. En El la naturaleza humana ha sido levantada a una sublime dignidad. (...) En El todo el hombre queda rehecho hasta la redención del cuerpo y su resurrección” (p. 181)<sup>174</sup>. Este proceder es posible por la enseñanza de Cristo en cuanto que “el hombre no puede encontrarse plenamente a sí mismo más que en la entrega de sí” (p. 181)<sup>175</sup>; este compromiso se puede reconocer en el convencimiento de que “El sujeto y el fin de todas

---

<sup>168</sup> Celebrado entre el 25 de diciembre de 1961 y el 8 de diciembre de 1965, cuando se clausura por parte de S.S. Pablo VI.

<sup>169</sup> Cfr. Concilio ecuménico Vaticano II, (1979, No. 12).

<sup>170</sup> Concilio ecuménico Vaticano II, (1979, No. 12).

<sup>171</sup> Concilio ecuménico Vaticano II, (1979, No. 13).

<sup>172</sup> Concilio ecuménico Vaticano II, (1979, No. 3).

<sup>173</sup> Concilio ecuménico Vaticano II, (1979, No. 13).

<sup>174</sup> Concilio ecuménico Vaticano II, (1979, No. 22).

<sup>175</sup> Concilio ecuménico Vaticano II, (1979, No. 24).

las instituciones sociales debe ser la persona humana” (p. 181)<sup>176</sup>, de este modo, se asume que la educación “debe tender a formar hombres de recia personalidad” (p. 182)<sup>177</sup> y cultivar la caridad como “ley fundamental de la perfección humana y de la transformación del mundo” (p. 183)<sup>178</sup>. A este nivel dice la Iglesia: “Es la persona del hombre la que hay que salvar. Es la sociedad humana la que hay que renovar” (p. 198)<sup>179</sup>.

Estas orientaciones del Concilio Vaticano II toman fuerza y conforman realidad en América Latina, a través de la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, celebrado en Medellín-Colombia, entre el 26 de Agosto y el 6 de Septiembre de 1968. Esta Conferencia centra “especialmente su atención en la educación, como un factor básico y decisivo en el desarrollo del continente” (CELAM, 1987, p. 47); desde aquí la conferencia produce su análisis en el que identifica una educación en la que “el contenido programático es, en general, demasiado abstracto y formalista. Los métodos didácticos están más preocupados por la transmisión de los conocimientos que por la creación entre otros valores, de un espíritu crítico” (p. 48).

La conferencia encuentra que “la formación profesional de nivel intermedio y superior, sacrifica con frecuencia la profundidad humana, en aras del pragmatismo y del inmediatismo, para ajustarse a las exigencias de los mercados de trabajo” (p. 48). Además, los obispos ven que esta “educación es responsable de poner a los hombres al servicio de la economía, y no está al servicio del hombre” (p. 48); asimismo afirman que “nuestras universidades no han tomado suficientemente en cuenta las peculiaridades latinoamericanas, transplantando (sic) con frecuencia esquemas de países desarrollados, y no han dado suficiente respuesta a los problemas propios de nuestro continente” (p. 48). Bajo este ver la realidad, la educación tiene que procurar ser “respuesta al reto del presente y del futuro (...) [para contribuir a] liberar a nuestros hombres de las

---

<sup>176</sup> Concilio ecuménico Vaticano II, (1979, No. 25).

<sup>177</sup> Concilio ecuménico Vaticano II, (1979, No. 31).

<sup>178</sup> Concilio ecuménico Vaticano II, (1979, No. 38).

<sup>179</sup> Concilio ecuménico Vaticano II, (1979, No. 3).

servidumbres culturales, sociales, económicas y políticas que se oponen a nuestro desarrollo” (p. 48).

Propugna la Iglesia latinoamericana por una ““educación liberadora”; esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo” (p. 49). Si esto es así, la Universidad Santo Tomás se une a este propósito y misión de la Conferencia de obispos, convencida que:

En este sentido se piensa que la educación debe ser creadora para “anticipar el nuevo tipo de sociedad que buscamos en América Latina” (p. 49); para que esto se dé “debe basar sus esfuerzos en la personalización de las nuevas generaciones, profundizando la conciencia de su dignidad humana, favoreciendo su libre autodeterminación y promoviendo su sentido comunitario” (p. 49). Por otra parte, la educación debe “afirmar con sincero aprecio, las peculiaridades locales y nacionales e integrarlas en la unidad pluralista del continente y del mundo (...) capacitar a las nuevas generaciones para el cambio permanente y orgánico que implica el desarrollo” (p. 49). En este análisis se funda su concepción de lo que la educación puede contribuir a “nuestro desarrollo integral” (p. 49) y en ella afirma la Iglesia continental su misión para que “alcancemos todos la estatura del hombre perfecto”<sup>180</sup>.

Los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás encarnan esta misión servidora y evangelizadora de la Iglesia: “busca colaborar mediante sus miembros, especialmente laicos, en las tareas de promoción cultural humana, en todas las formas que interesan a la sociedad” (pp. 49-50). En la formación de maestros valora “su misión decisiva en la transformación de la sociedad” (p. 50), y en su proyecto educativo-formativo promueve “las dotes humanas de personalidad y actitud de servicio en permanente evolución” (p. 50).

---

<sup>180</sup> Cfr. Ef. 4,13.

Acorde con las orientaciones del Concilio, la Universidad Santo Tomás se reconoce como órgano superior consagrado “a la investigación y la enseñanza, donde la búsqueda de la verdad” (p. 52) instituye “el diálogo de las ciencias humanas entre sí (...) y con el saber teológico (...) respetando el método propio de cada disciplina” (p. 52). Asume, también, los requerimientos que hiciera Juan Pablo II (1990) en su Carta a las Universidades Católicas, en torno a su misión; en éstas “la investigación abarca necesariamente: a) la consecución de una *integración del saber*; b) el dialogo *entre fe y razón*; c) una *preocupación ética* y d) una *perspectiva teológica*” (p. 14), con lo que se intenta producir en la enseñanza de las disciplinas una “*interdisciplinariedad*, apoyada por la contribución de la filosofía y de la teología” (p. 17), haciendo que los estudiantes sean formados como verdaderos competentes en su campo específico y en el que servirán a la sociedad colombiana y a la Iglesia, en el caso de los creyentes.

Otra fuerza que influye y direcciona la formación de maestros en Colombia, durante la segunda mitad del siglo XX, ya nombrada, aparece explícita en los programas que promueve la Universidad Santo Tomás, porque también ha sido asumida por la Iglesia en su misión evangelizadora. Esta tendencia recoge un amplio saber sobre el hombre y produce un discurso del que no va a ser posible distanciarse y al que, casi por necesidad, tienen que adherirse los sistemas educativos a nivel mundial.

Este discurso es el de los derechos humanos: El alcance de la Segunda Guerra Mundial, sus pretensiones en el campo del dominio internacional, los resultados logrados y el desastre general que propició, condujo a un avance en el descubrimiento del valor del hombre en la organización del Estado moderno e hizo que se redescubriera la ciudadanía como la estrategia primordial para su posicionamiento. Esta ciudadanía se afirma a través del Derecho que, en cuanto saber, va a construir el conocimiento pertinente por el que ha de disciplinarse al individuo hasta conseguir regir y someter su voluntad particular con el fin de alcanzar el beneficio de la mayoría<sup>181</sup>. Esta normativa del Derecho se constituye en la condición para la supervivencia social y, desde ella, se

---

<sup>181</sup> Cfr. Arias, F. (2006, pp. 151-165).

reconoce el cúmulo de derechos y deberes a los que se acoge el ciudadano, expresados en la Carta Magna, esto es su Constitución. Desde aquí se afirma y posiciona la condición jurídica generalizada del Estado de Derecho que ha de ser promulgado y defendido por las naciones, para cuyo efecto se produce el texto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana;

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias;

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión;

Considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones;

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad;

Considerando que los Estados Miembros se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre, y

Considerando que una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso;

La Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos

y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

#### Artículo 1

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

#### Artículo 2

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

#### Artículo 3

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

#### Artículo 4

Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

#### Artículo 5

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

#### Artículo 6

Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

#### Artículo 7

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

#### Artículo 8

Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

#### Artículo 9

Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

#### Artículo 10

Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

#### Artículo 11

Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.

Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

#### Artículo 12

Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

#### Artículo 13

Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.

Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

#### Artículo 14

En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.

Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

#### Artículo 15

Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.

A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.

#### Artículo 16

Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.

Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.

La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

#### Artículo 17

Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.

Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

#### Artículo 18

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

#### Artículo 19

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

#### Artículo 20

Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.

Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

#### Artículo 21

Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.

Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.

La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

#### Artículo 22

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

#### Artículo 23

Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.

Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.

Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.

Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicalizarse para la defensa de sus intereses.

#### Artículo 24

Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

#### Artículo 25

Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.

La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

#### Artículo 26

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

#### Artículo 27

Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

#### Artículo 28

Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

#### Artículo 29

Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.

En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de

satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.

Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

#### Artículo 30

Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.<sup>182</sup>

Esta Declaración Universal de los Derechos Humanos recoge las enunciaciones acerca del hombre con un propósito mundial, razón de más para ser acogida, en toda su extensión, por los organismos internacionales, creados desde 1945 y en adelante, pues ésta termina siendo una carta de navegación para la comunidad humana.

Bajo estas orientaciones se produce todo el desarrollo educativo y formativo propuesto y apoyado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO–, organización encargada de pensar, consolidar y apoyar el desarrollo social de los países miembros; la UNESCO entiende al hombre como realidad social educable, por esto su tarea se centra en crear y localizar las mediaciones apropiadas para la consecución de su fin más loable “contribuir a hacer del hombre un humano”.

Bajo esta concepción, la UNESCO (1995) entiende que “Es totalmente justificado considerar a los estudiantes como bienes de la sociedad” (p. 51); de esta manera hay que servirlos, protegerlos y potenciarlos para hacer de ellos sujetos-ciudadanos, responsables y productivos para la sociedad. Con base en estos principios promulgados, especialmente sustentados en el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos

---

<sup>182</sup> Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948. [Versión virtual]: [WWW.unhchr.ch/udhr/navigate/alpha](http://WWW.unhchr.ch/udhr/navigate/alpha).

Humanos, se producen los planes de desarrollo y las políticas de formación de maestros en Colombia y se replica el proceso en su ejercicio profesional en la escuela.

#### **4.2 Planes de Desarrollo y Políticas que prescriben la formación de maestros en Colombia (Leyes, Decretos y Resoluciones): perspectivas de desarrollo y realización del hombre en la educación**

En general estas perspectivas se presentan en los planes de desarrollo propuestos por el sistema gubernamental, a través de los organismos creados para este fin, como el Consejo Nacional de Política Económica y Planeación, actualmente DNP. Las propuestas están centradas en el desarrollo económico como base fundamental para superar las limitaciones de que es objeto la sociedad colombiana; sin embargo, es importante resaltar que desde los comienzos de la planeación en Colombia ha quedado claro que se hace necesario superar las limitaciones del desarrollo social con el fin de conseguir hacerse importantes en el campo productivo. Desde esta perspectiva, la productividad es la condición para el desarrollo efectivo de la población, razón de más para “invertir” en la solución de los múltiples problemas que impiden que ésta alcance los niveles y la calidad exigida por los mercados internacionales con el fin de hacerse más competitiva y contribuir así al crecimiento eficaz de la economía; de igual manera se percibe el progreso; éste se hace evidente a medida que se solucionan las limitantes del desarrollo, pues se logra incrementar el nivel de vida de la población<sup>183</sup>, se elevan los ingresos, se dinamiza el consumo y la producción, factores esenciales de y para la participación de la sociedad en condiciones de equidad en torno de la distribución de la riqueza.

Las desigualdades que se producen en la sociedad colombiana son vistas por el Estado como un desequilibrio en los procesos y condiciones del desarrollo, lo que ha generado grandes desigualdades que no han de superarse si pervive:

---

<sup>183</sup> Cfr. Plan General de Desarrollo (1961-1970, p. 9).

la horrenda tentación de que sus clases dirigentes conciban el desarrollo económico como un simple mecanismo de producción y de consumo que, de acuerdo con las más viejas reglas de la economía tradicional, habría de ajustarse paulatinamente hasta producir el fenómeno de la afluente civilización, de estructuras y superestructuras naturales. (Plan General de Desarrollo 1961-1970: presentación, p. 17)

Esta visión temprana sobre los riesgos sociales del afincamiento de una economía de corte neoliberal, una economía de mercado libre sin intervención por parte del Estado, sin planificación, deja ver claro que ello conduce y produce desigualdad; a este respecto dice el Presidente Lleras Camargo:

al cerrar las puertas de la escuela, el colegio y la universidad a la inmensa mayoría de los habitantes del territorio latinoamericano, se ha logrado una selección oligárquica que mantiene el poder en unas pocas manos, sin establecer necesariamente distinciones de casta, de familia, de raza, de color, con la certidumbre de que todos los que logren infiltrarse desde las regiones inferiores, no tendrán más alternativa que la de proceder como privilegiados normales. (p. 17)

Esta perspectiva de análisis es ampliamente trabajada por algunos autores latinoamericanos, entre los que se destacan los abordajes críticos que realiza Franz Hinkelammert<sup>184</sup>, desde los años setenta, en una línea de trabajo marcada por el análisis económico de tendencia marxista y la relación que este campo de trabajo tiene con el abordaje histórico-social que produce el social-cristianismo. Las críticas producidas por Hinkelammert al neoliberalismo, tan poco conocido en esa época por los teóricos latinoamericanos así como de los autores que le dan vida (Hayek, Friedman y Popper, entre otros), ponen de manifiesto los riesgos que corre la sociedad de entrar en esa propuesta política, pues ella tiene como interés la afirmación radical del individuo en contra de los principios que orientan a la sociedad moderna, fundada en los presupuestos de la igualdad, la fraternidad (solidaridad) y la libertad.

---

<sup>184</sup> Para saber más de este tema crítico y del autor, cfr. *Las armas ideológicas de la muerte* (1981); *Crítica a la razón utópica* (1984); *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión* (1995)

Hinkelammert (1995) encuentra que el neoliberalismo es una tendencia de realización que se funda en la idea liberal de propiedad privada sin restricción y sin responsabilidad social, al margen del humanismo que promulga la modernidad; piensa este autor que:

Lo que enfrentamos no es sólo una crisis del capitalismo, sino una crisis del concepto fundante de la modernidad. Se trata del concepto de la armonía inerte entre el progreso técnico y el progreso de la humanidad, mediatizada por un marco institucional como el mercado o el plan central. La crisis del capitalismo se ha transformado en una crisis de la propia sociedad occidental. (p. 140)

El principio que la rige es la acumulación del capital que marca la pauta que conduce a un sistema monetario que lleva a eximir de la inversión. Todo esto lleva a pensar el neoliberalismo como la teoría política factible de aplicarse a nivel universal, hecho que hace que la globalización económica sea su estrategia privilegiada y la erradicación del Estado interventor para lograr el equilibrio perfecto a través del mercado, su meta más cercana.

Una contrapartida a esta idea neoliberal que viene tomando fuerza es el Plan de Desarrollo: “Para Cerrar la Brecha”, de Alfonso López Michelsen (1974-1978), quien se propone disminuir la desigualdad del desarrollo invirtiendo más en el campo social, sobre todo a nivel rural, y encuentra que la educación es uno de los factores importantes en la distribución del ingreso; basándose en estudios del sector halla que:

mejores niveles de educación redundan en incrementos en la productividad de la fuerza de trabajo, siendo esta una de las razones por las cuales los individuos más educados reciben ingresos más altos, entonces una mayor participación del sector educativo en el presupuesto total de la nación se justifica, no sólo por aspectos de distribución de ingresos y de bienestar en general sino también por la contribución que la educación tiene sobre la productividad y el crecimiento económico del país. (pp. 28-29)

El Plan de Desarrollo (1961-1970), en su Capítulo 2, expone:

Existen actualmente en el país 2.5 millones de analfabetos; el déficit habitacional urbano se estimaba en 240 mil casas, a fines de 1959; en materia de atención hospitalaria la disponibilidad de camas por mil habitantes es de menos de 2.8, cifra un treinta por ciento inferior a las exigencias de un servicio razonablemente eficaz; (...) una tercera parte de los niños en edad escolar carecen de los beneficios de la educación primaria; la dieta alimenticia media de la población colombiana es aproximadamente de 2.060 calorías por habitante/año, inferior en un 8% a la dieta mínima recomendada en 1953 por el Instituto Nacional de Nutrición, situación que se agrava aún más si se tiene en cuenta su distribución y calidad. Las perspectivas del desenvolvimiento económico colombiano no son muy alentadoras. (p. 4)

Así las cosas, la perspectiva del desarrollo se centra en la superación de las dificultades o déficit sociales tales como:

vivienda, educación, servicios sanitarios urbanos y salud pública. El Plan Cuatrienal de Inversiones Públicas Nacionales incluye, además de estas inversiones sociales, otros tipos de inversión relacionados con servicios básicos (transporte, comunicaciones y energía) en sectores de la producción, (minería, agricultura, industria) y servicios generales. (p. 6)

El desarrollo se asume como la posibilidad de cumplir metas que marquen las pautas de avance técnico y tecnológico, por ello se propone:

la realización de una reforma agraria interna (...), la producción petrolera (...), la preparación de proyectos para la expansión de la industria siderúrgica (...) la descongestión de la balanza de pagos mediante la sustitución de importaciones en los próximos años, [para ello] será necesario que el Estado mejore la capacidad operativa de sus organismos ejecutores, (...) la concertación de tratados internacionales que tengan por objeto la integración de mercados en términos bilaterales o multilaterales. (p.9)

Siendo así, el desarrollo es un mecanismo que direcciona el accionar de los sujetos y las poblaciones que integran. La educación aparece como elemento complementario para este proceso de mejoramiento en la calidad o nivel de vida de la población:

un factor decisivo en la realización de la persona humana porque le permite al individuo disfrutar entusiasta y conscientemente de su capacidad de decisión y de su libertad y la habilita para escoger y conservar un destino acorde con su dignidad y sus anhelos y sus convicciones. (p. 87)

Se reconoce el valor de la educación en el campo del desarrollo general del país, sobre todo en su necesidad de implementar una educación práctica, tecnológica y científica, además de la humanística que la ha caracterizado hasta el momento y que conduce a las profesiones liberales.

Para este momento el 43% de los maestros carece de titulación y en el sector rural el 60% no tiene formación pedagógica. Todo esto se da a pesar que hay un gran número de escuelas normales superiores y rurales, pero sus egresados no se dedican a la docencia, entre otras cosas, porque la profesión ofrece baja remuneración comparado con otras labores de menor importancia<sup>185</sup>. A lo anterior se suma el reconocimiento que hace el Plan General (1961-1970) acerca de que: “El desconocimiento que aún se tiene de la realidad nacional no ha permitido delinear una política y determinar en muchos casos el tipo de orientación de la enseñanza para lograr que satisfaga las necesidades actuales” (p. 92). En este sentido el Plan incluye dentro de sus metas la “formación de los maestros necesarios para colmar el déficit, de acuerdo con el crecimiento de la población escolar y el ritmo de construcciones” (p. 92).

A pesar de este panorama, la orientación respecto a la formación del profesorado se contempla sólo en cuanto a la ampliación de las escuelas normales y la creación de un Instituto de investigaciones pedagógicas, tomando como base una de las instituciones

---

<sup>185</sup> Plan General de Desarrollo (1961-1970, p. 88). Igualmente se corrobora en el Plan de Desarrollo (1969-1972), CAPÍTULO V, p. 6.

educativas de nivel universitario<sup>186</sup>, sin que se produzca ninguna dirección o indicación concreta respecto al proceso formativo propiamente dicho. Sin embargo, puede verse que para 1968, ya se registran 5.301 docentes vinculados a la docencia en la educación media, en calidad de licenciados, procedentes de la Universidad Pedagógica<sup>187</sup>.

Apenas en el numeral 3.2, del capítulo VI, dentro de las metas que se propone alcanzar el Plan de Desarrollo (Las Cuatro Estrategias: 1970-1973) para el año de 1973, se dice que “Se impulsará la institucionalización de los programas académicos establecidos por las Facultades de Educación, para formación de profesores para la educación básica” (p. 69); hecho que es tenido en cuenta partiendo de las transformaciones que desde 1968 se había venido realizando en el sector educativo.

De igual forma, el Plan de Desarrollo: Para Cerrar la Brecha (1974-1978), en el campo de Desarrollo Social, contempla, dentro de sus objetivos, la “universalización de la educación básica primaria para la población de áreas urbana y rural” (p. 31), pues los estudios muestran el valor agregado que tiene para el crecimiento económico la superación del analfabetismo, dado que en cuanto aumentan los niveles educativos, se aumentan las condiciones de la productividad; para esto se propone:

Capacitación y perfeccionamiento del personal docente en servicio. Producción y distribución masiva de materiales educativos que sirvan de apoyo al maestro y de refuerzo al aprendizaje de los alumnos. Adecuada utilización de la tecnología educativa (...) Empleo de todos los medios masivos de comunicación, tanto para la capacitación del personal docente como para la extensión de los servicios educativos. Incremento de la participación de la comunidad en la dirección y ejecución de las actividades educativas. Aumento progresivo de la participación del sector educativo en la distribución del gasto público total. Extensión de la educación Preescolar a la

---

<sup>186</sup> Plan General de Desarrollo (1961-1970, p. 93).

<sup>187</sup> Plan de Desarrollo (1969-1972, p. 6). (Fuente: D.N.P. Elaborado con cifras básicas del DANE y MINEDUCACIÓN).

población marginal urbana y rural (...) Disminución de la deserción escolar, en la escuela primaria, a través de programas de nutrición y la adaptación de los métodos de enseñanza a las condiciones locales. Creación de estímulos profesionales y económicos para atraer a los maestros más capaces y preparados a las escuelas rurales. Reestructuración de la educación media, aprovechando la experiencia en enseñanza diversificada de los Institutos Nacionales de Educación Media, de los Institutos Técnicos Agrícolas y de las concentraciones de Desarrollo Rural para ofrecer carreras intermedias. (...) Realización de un programa nacional integrado de capacitación y perfeccionamiento docente, diseños y evaluación curricular, producción y distribución de materiales y medios educativos. Determinación de una política coordinada de investigación educativa en las universidades con financiación adecuada por parte del Estado. (pp. 31-32)

Estas directrices se hacen sentir más en lo que este Plan propone como política del sector educativo, para lo cual se reestructura el sistema en sus diferentes niveles y modalidades, su progresión y campos de desarrollo y enseñanza, especialmente la media e intermedia que se fija de carácter diversificada con el fin de responder a la demanda de la economía nacional; se determinan los lugares en que se ha de llevar a cabo el servicio educativo; se vincula a la comunidad al programa de mejoramiento cualitativo y a la evaluación del servicio educativo; se propone capacitar y perfeccionar el personal docente en servicio y formar nuevos maestros para el Plan de Ampliación y Mejoramiento del Sistema; evaluar y seleccionar textos y materiales escolares producidos por diversas entidades con el fin de adaptarlos a las condiciones socio-culturales de los estudiantes; organizar un sistema de evaluación nacional de la educación y fortalecer y reorientar el servicio de inspección nacional como medida para garantizar el cumplimiento de la política. (cfr., pp. 32-33).

En este Plan se fijan políticas para cada uno de los niveles educativos: preescolar, básica primaria, básica secundaria, media vocacional e intermedia profesional, superior, así como de la no formal e informal. Para la básica secundaria se ve la necesidad del “diseño y ejecución de un programa intensivo de formación y capacitación de profesores en número suficiente para cubrir el déficit” (p. 34). De otra parte se ve la necesidad de

impulsar “la formación, por parte de las Facultades de Educación, de personal docente para los niveles medio e intermedio” (p. 35) e, igualmente, “estructurar el pensum de la Enseñanza Diversificada de acuerdo a las necesidades de recursos humanos del país” (p. 35).

El Plan de Integración Nacional (1979-1982) reconoce los esfuerzos hechos por los anteriores gobiernos, a través de sus acciones dirigidas por las políticas educativas, los logros alcanzados y la insuficiencia del desarrollo en este campo, debido a las nuevas problemáticas que se van haciendo presentes a medida que avanza la sociedad. Es de anotar que este Plan encarna gran preocupación por la atención al menor, el cual ha quedado sistemáticamente expuesto a múltiples problemas del desarrollo a medida que la mujer ha ido incursionando en el mercado laboral; de hecho este fenómeno acrecienta las deficiencias del sistema educativo en términos de retención dentro de la institución de la población en edad escolar, así como los niveles de calidad necesarios dado que se incrementan las exigencias en la atención a nuevas condiciones de los escolares.

El Plan de Integración Nacional da continuidad a las políticas y acciones de los gobiernos anteriores e identifica nuevas situaciones y “retos” para la acción educativa escolar. En este sentido encuentra:

falta de adecuación del sistema educativo a la realidad del país, principalmente en lo que se relaciona con el currículo y los docentes (...). Las consecuencias (...) se reflejan en el poco éxito que ha tenido el sistema educativo en la tarea de generar y transmitir los valores necesarios para vivir y trabajar en una sociedad moderna, en la pérdida de identidad cultural de grupos importantes de la población, en el limitado acceso de las masas trabajadoras a los bienes de la cultura y, por último, en una escasa contribución del sector educativo al desarrollo científico y tecnológico del país. (pp. 107-108)

Bajo estas características “ha diseñado una política cuyo eje es la descentralización, entendida como medio para lograr la autonomía regional” (p. 110). La formación de los

maestros se deja a las universidades, pero no se nombran ni dan indicaciones más allá del tener en cuenta las necesidades de la región, como prioridad.

Cambio con Equidad, del gobierno de Belisario Betancourt (1983-1986), enfatiza el descubrimiento de fenómenos que defrontan a la sociedad permanentemente, al punto que la sumen en la zozobra y la someten a pensarse constantemente frente al cambio. La violencia aparece aquí como uno de los dispositivos más importantes en los procesos de transformación del *modus vivendi* de la población y la educación es ya una exigencia: “es considerable la población entre 19 y 25 años que presiona por ocupaciones en el mercado laboral, sin una formación que ya demandan los procesos complejos de la vida moderna” (Doc. Sobre Política Social, p. 12).

El Plan de Economía Social (1987-1990) encuentra que la calidad de la educación se puede elevar y, para ello, propone “la revisión del sistema actual de formación de docentes y la reorientación de los programas en función de las necesidades educativas del país” (Programas sectoriales para el desarrollo social, p. 43), en lo concerniente a la formación de carácter universitario.

“La Revolución Pacífica” (1990-1994) da un vuelco al proceder anterior del sistema de planificación del desarrollo, atendiendo a una modificación fundamental, esto es, *el paso de un estado proteccionista al de un estado subsidiario*; en este sentido se propone, como mecanismo para la ejecución del gasto público, otorgar “subsidios a la demanda, en lugar de la promoción indiscriminada de la oferta” (Prólogo, p. 7). Esta ha de ser una fuerza importante en la política de apertura económica con el fin de conducir al país por la senda del crecimiento, tomando como estrategia y recurso la descentralización, eje para la autonomía regional en el camino para la asunción del peso de su destino (Cfr. Prólogo, pp. 11-12).

Esta perspectiva del desarrollo, basada en la estrategia de la apertura económica, encuentra en la educación su bastión, pues se dice que:

mayor nivel educativo de la población trabajadora o acumulación de capital humano representa mayor capacidad productiva para todo el sistema económico; mayor educación para las mujeres representa familias de menor tamaño y niños más saludables y mejor nutridos; y en general, más educación, representa mayor movilidad social. (Capítulo III, p. 4)

No obstante lo anterior, también aquí se afirma que “Las principales causas de la deficiente calidad [de la educación] son la inadecuada formación de los docentes, los escasos apoyos didácticos y pedagógicos con que cuentan los establecimientos y la innecesaria dispersión de los currículos” (Capítulo III, p. 13). Bajo estas condiciones:

[hacia] 1950 dos terceras partes [de los docentes] sólo tenían primaria y una tercera parte era normalista, en la actualidad, [1990] un 68% tiene grado de normalista, el 14% es bachiller, el 3% es técnico y el 15% ya terminó estudios universitarios. Los requisitos exigidos en el escalafón y el incentivo salarial que ello implica, ha acelerado este proceso desde 1980. (Capítulo III, p. 19)

La “Revolución Pacífica” identifica parte del problema en la formación de los maestros en Colombia, al constatar que:

las Escuelas Normales tiene los más bajos resultados en las pruebas del ICFES para bachilleres y las Facultades de Educación tienen los más bajos requisitos académicos de ingreso dentro del conjunto del sistema universitario. (...) En la formación universitaria se ha observado inadecuada distribución de los centros de estudios, carencia de un proceso coherente de formación profesional para cada modalidad y nivel educativo, y criterios inadecuados de selección de aspirantes a programas de formación. Lo anterior está relacionado con la carencia de una política general para la formación de educadores. (Capítulo III, p. 19)

Con base en lo anterior, el Estado a través de este Plan de Desarrollo se propone:

Reestructurar las Facultades de Educación y las Escuelas Normales. Promover la consolidación de las comunidades académicas y científicas nacionales. Impulsar la

educación general en el pregrado, flexibilizando los currículos, reestructurando los sistemas de docencia y de trabajo del alumno y articulando a los profesores y estudiantes a procesos de investigación. (Capítulo III, p. 24)

Todo lo anterior como estrategia para elevar la calidad de la educación, a lo que se anexa la exigencia del cumplimiento de un semestre social dictando clases en secundaria, para los estudiantes universitarios en el área de pedagogía (cfr. Capítulo III, p. 27). De otra parte, la reforma de los modelos de formación docente vigentes pretende “articularlos en un sistema de formación por ciclos” (Capítulo III, p. 29).

En concordancia con los diagnósticos que cada gobierno realiza en torno del campo social y, especialmente sobre el sector educativo, en lo pertinente a la formación de maestros, el Plan de Desarrollo “El Salto Social” (1995-1998) también comparte la idea de que:

el mejoramiento de la calidad de la educación implica la mejor formación inicial y continuada de los docentes. [Para ello] El Ministerio de Educación promoverá acciones orientadas a la adecuación de los programas de las facultades de educación a los requerimientos del sistema educativo. (Capítulo 5 El Tiempo de la Gente, p. 8)

Con este propósito se implementan acciones que reflejan su efectividad en el período (1998-2002) durante la realización del Plan de Desarrollo “Cambio para Construir la Paz”, del gobierno Pastrana Arango. Este Plan recoge, como los otros, las falencias del sistema educativo, pero exalta los esfuerzos de las administraciones anteriores y continúa con el progreso alcanzado; propone, en cuanto a educación se refiere, concretar la universalización de la educación básica hasta el grado noveno<sup>188</sup>, haciendo los mayores esfuerzos en la secundaria que es donde se conocen las mayores dificultades en términos de calidad; de ahí que se consigne en la Ley 508 de 1999, con la que se sanciona y aprueba el Plan presentado por la Presidencia y el DNP, que “Especial

---

<sup>188</sup> Cfr., Plan de Desarrollo, (1998-2002, p. 230).

atención se pondrá en la transformación y acreditación de las instituciones formadoras de docentes” (p. 599).

El diagnóstico de este Plan de Desarrollo manifiesta que:

La inequitativa distribución de los recursos, la mala calidad de la educación y la falta de cupos escolares en nuestro sistema educativo son sin duda un hecho social y económico, pero constituyen, por encima de todo, un hecho político de hondas repercusiones en la dimensión de la ética social. Es, por tanto, el sistema político el llamado a ofrecer alternativas que movilicen a todos y cada uno de los sistemas sociales de la nación en función de un sistema educativo que alimente la conquista de la paz por medio del incremento del acervo de conocimientos para el desarrollo y la difusión de valores, prácticas de libertad y democracia. (Reconstitución del Tejido Social, p. 198, p. 211)

Con base en esta certidumbre se propone lograr los objetivos registrados en la ley 508 de 1999 que le aprueba, desde lo cual concibe que: “Uno de los principales factores nutrientes de la espiral de la violencia que ha invadido a nuestro país es la falta de oportunidades para acceder a la educación” (Reconstitución del Tejido Social, p. 198). De otra parte, se evidencian ciertas deficiencias en el rendimiento escolar, cosa que se prueba con el estudio internacional sobre logros académicos en matemáticas y ciencias, donde se muestra que los estudiantes colombianos se ubican por debajo de la media internacional; esta prueba se realiza con base en un currículo que está a la par de los países desarrollados, según datos del MEN, de 1997.

Una de las dificultades o deficiencias que se detecta en el sistema educativo superior, en el que están implicados los programas de formación de maestros en Colombia, es el hecho que constata la inexistencia y “definición de estándares confiables para planear, regular y promover la educación superior” (Reconstitución del Tejido Social, p. 221). Desde este nivel de constatación se propone, dentro de las políticas de movilización social por la educación, “la difusión nacional de políticas y

lineamientos curriculares y pedagógicos, normas y sistemas de gestión y financiación” (p. 224). En ese sentido se inscribe la concepción de que “La escuela es el primer ámbito de lo público para el individuo y, por tanto, escenario privilegiado para la formación de los valores y prácticas de solidaridad social, resolución creativa y productiva de conflictos, participación social y convivencia ciudadana” (p. 225), de ahí que el Plan se propone:

crear las condiciones necesarias para el mejoramiento de la calidad de la educación que permitan a cada ciudadano y ciudadana hacer parte de la inclusión social mediante un servicio educativo que no limite su futuro y que cree en el largo plazo condiciones para la movilidad social. (Reconstitución del Tejido Social, pp. 228-229)

El Estado, como lo muestran los diversos planes de desarrollo en la segunda mitad del siglo XX, asume las directrices de los organismos internacionales, quienes han enviado misiones –caso Currie en 1949 y La Comisión Asesora de la Universidad de California en 1966-1967- que han marcado las pautas, por sus recomendaciones, a ser seguidas con el fin de adecuar las condiciones que propicien el desarrollo esperado.

Todas las misiones han abonado el terreno con el que se abren las puertas a las comisiones asesoras –apoyo de los organismos internacionales: ONU, CEPAL, UNESCO, etc.-, para el desarrollo de la sociedad y el Estado colombiano. Con base en sus conceptos, sobre necesidades y condiciones para la superación de la situación deficitaria, se ha conseguido el aval para el endeudamiento con el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la banca privada, incluso para cubrir los programas educativos que se le han propuesto al país, tendientes a la universalización de la educación básica primaria y básica secundaria, la formación de los docentes para la etapa inicial y, por ese mismo camino, la financiación pública de la educación superior, a quienes se les encarga, a través de sus facultades de educación, la formación de los maestros para la básica secundaria, media vocacional, técnica, tecnológica y universitaria.

No obstante estar la formación de maestros vinculada al sistema universitario, sobre los currículos de los diversos programas con los que se forma a los maestros en la universidad poco se ha legislado; se presume la responsabilidad e idoneidad del sistema de Educación Superior y se respeta su autonomía; de hecho a ellas se encarga ahora la asesoría de las Escuelas Normales Superiores donde se forma a los maestros de nivel inicial; sin su aval, a través de un convenio de acompañamiento, éstas dejan de cumplir su función formadora y son desconocidas, como tal, dentro del sistema legal.

De todas formas, la educación superior cambia en sus sistemas de control y regulación a partir de la ley 30 de 1992, fundamento de lo que van a ser los decretos reglamentarios con los que continúa a operar, sobre todo, a partir del año de 1998 con las exigencias y condiciones para ingresar en el sistema de acreditación de programas educativos e institucional -lo cual es de obligatorio cumplimiento para los programas de licenciatura en educación con base en el Decreto 272, derogado por el Decreto 2566 que, a su vez, es modificado por el Decreto 3678-.

Hasta la formulación del Decreto 272 con el que se reglamenta la formación de maestros en las instituciones universitarias colombianas, el Ministerio de Educación Nacional, como ente regulador, no había puesto manos –propriadamente- al asunto. Es a partir de la promulgación del mencionado decreto que se obliga a la revisión permanente de los programas y a dejar registro de los procesos llevados a cabo con el fin de lograr una formación profesional del maestro acorde con las exigencias del entorno educativo.

Con base en este Decreto se define el campo disciplinar de los maestros, afirmando a la pedagogía como la disciplina fundante de su formación y actividad profesional (cfr. Decreto 272, Artículo 2); se logra una mayor y mejor distinción entre la asunción de una disciplina como especialidad en su enseñabilidad y la pedagogía como la disciplina que trabaja, piensa y reflexiona sobre la enseñanza. Desde esta perspectiva la regulación rescata el carácter epistemológico de la pedagogía y permite pensar sus campos de acción, los que para algunos pensadores –artesanos de este saber- vienen a ser la enseñanza-didáctica, el aprendizaje y la formación.

Pensar la enseñanza es un trabajo propio de la pedagogía y pensar la enseñabilidad es tarea de la disciplina. Respecto a esta distinción podría decirse que la enseñabilidad se corresponde con la posibilidad de comunicación general de un saber científico, mientras que la enseñanza se refiere o corresponde con la acción comunicativa, aprehensiva, de apropiación y adecuación de un saber en una realidad concreta, en un contexto particular y en un tiempo determinado, lo que hace que este saber sea circunstancial, no por lo pasajero de su actuar, sino porque se reconoce en la perspectiva del trayecto; de ahí su carácter histórico, social y cultural, pues no es un saber que se construye de una vez y para siempre sino que es un saber que se re-construye, se re-constituye, se re-conforma, lo que no ha de confundirse con un se re-pite.

Si la enseñanza, en cuanto campo de trabajo de la pedagogía, es circunstancial e histórica, tiene que estar en constante movimiento, en un permanente pensarse, es entendible que este sea un campo pedagógico que se afirme en eventualidades, lo que implica el que deba conformar un “mecanismo” de reflexión constante, pues su acción de enseñanza no puede ya ser la misma. La sutileza de la enseñanza como pedagogía es que *su constante* es el permanente re-conformarse, re-constituirse, lo que ha llevado a algunos científicos de la pedagogía a afirmarla como la ciencia del “re”, pues desde esta función propia del enseñar, se tiene que re-pensar y re-construir la didáctica.

Este componente de la enseñanza pedagógica es otro frente de disputa al relacionarse con las disciplinas. La didáctica particular de una disciplina científica especializada se corresponde o está en relación directa con su método de trabajo y producción; esto hace que su didáctica, dentro de su campo de trabajo, sea más universal, generalizada y precisa, lo que facilita su tarea comunicativa. Científicamente hablando, la didáctica propia de una disciplina científica permite reconocer con mayor prontitud el objeto de estudio que le identifica, lo que hace que ella sea más cercana al estudiante y colme mayormente su interés; esta es la precisión que se le atribuye, la certidumbre y la escasa argumentación que exige.

Si bien la didáctica propia de una disciplina científica hace que su enseñabilidad sea más específica y generalizable, la didáctica como campo de trabajo de la pedagogía hace referencia al cómo de la enseñanza, esto es, al cúmulo de estrategias, mediaciones y referencias que hacen que el conocimiento no se reduzca a la aprehensión y apropiación de un saber particular sino que se amplíe su espectro, se abra un abanico en sus aplicaciones, lo que hace de la didáctica para la enseñanza pedagógica un dispositivo de relaciones a través de las cuales es posible reconocer la funcionalidad y utilidad del conocimiento de un saber para desde esta su funcionalidad y utilidad, encontrar los mecanismos que han de hacer que este saber sea productivo, constructivo y creador, con lo que se puede descubrir el carácter social del conocimiento y la responsabilidad que implica el ejercicio profesional en el desarrollo de la sociedad.

En esta perspectiva pedagógica, la enseñanza didáctica es esencialmente práctica, no en cuanto que ella haga *algo*, muestre un producto tangible y medible materialmente como para convenir en su valor económico, sino que es creadora de posibilidades en la aplicación del conocimiento y por esto mismo productiva; no es productora pero es productiva, lo que hace de ella una disciplina participe en el acto creador y productivo de la ciencia. Esta trasposición muestra el valor agregado de la pedagogía, su contribución al desarrollo económico, político, social y cultural en que está implicada la sociedad. Este es el punto en el que se produce una ruptura en el proceder de la enseñanza, es el punto en el que se le reconoce como un trayecto en la disciplina pedagógica. Cumplida la enseñanza didáctica y pedagógica se está en condiciones de pensar otro campo constitutivo de la pedagogía en cuanto que disciplina, esto es el aprendizaje.

El aprendizaje ha sido un campo en disputa, pues diversas disciplinas se lo apropian, lo hacen suyo y se abrogan el derecho de discurrir y *legislar* sobre ello. Una de las disciplinas que disputa este campo a la pedagogía es la psicología, especialmente de corte experimental –hoy más cognitivista-, pero también el estructuralismo, el constructivismo y el construccionismo, vistos estos enfoques desde las perspectivas del aprendizaje relacionado con el desarrollo aplicado a la educación; de ahí que, según

Vygotski (2000), se pueda asumir una posición como la de que “el aprendizaje constituye una superestructura por encima del desarrollo, dejando a este último esencialmente inalterado” (p. 125).

Si bien las teorías son variadas, pues también se afirma “que el aprendizaje *es* desarrollo [o que] el proceso de maduración prepara y posibilita un proceso específico de aprendizaje” (p. 125); de igual forma propone una nueva aproximación al problema, partiendo de lo que él va a llamar “zona de desarrollo próximo” (p. 132) y que define luego como:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 133)

Lo que aquí interesa con respecto a estas teorías ilustrativas es el papel que juega el aprendizaje como campo de trabajo investigativo y operativo de la pedagogía, para lo cual sí es importante el aporte que hace Vygotski en los términos de que “*el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que le rodean*” (p. 136). Este aporte de Vygotski al desarrollo de la pedagogía vale en cuanto que la pedagogía realiza una tarea contextual para el aprendizaje, crea unos ambientes que facilitan la aprehensión del conocimiento, al punto que este proceso habilita para la *trasposición*, esto es, lograr desplazar un aprendizaje de un campo específico a otro completamente distinto en su especificidad. Esta habilidad hace del sujeto que aprende un sujeto competente en su inteligencia, al que se le puede enseñar a resolver problemas de manera independiente, problemas que exceden sus capacidades. Esto implica sus retos, para el sujeto que aprende y para el sujeto pedagogo, pero confirma algo importante: “el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante” (pp. 138-139).

La formación cierra esta trilogía del saber pedagógico que le constituye como disciplina especial e integradora. En cuanto campo es un fenómeno que recoge la intención de la educación, de tal manera inserta en el espíritu de la transformación del hombre que es por ella que es posible *pensarse otro, descubrirse otro, voverse otro, llegar a ser otro del que se es* actualmente. Este campo de la pedagogía, insuficientemente explorado y trabajado dada su complejidad, se ha delegado en saberes que le han llevado a otras dimensiones; vale mencionar que la *formación* se ha delegado en la filosofía, al punto que es la filosofía la que más ha tratado el tema en lo que se ha dado en llamar “*filosofía de la educación*”.

Sin que se pretenda cuestionar aquí el saber filosófico, éste ha asumido una tarea que ha hecho suya y que ha potenciado al campo antropocéntrico; quiere decir que ha llevado la reflexión al campo del *deber ser* conduciéndola a un esencialismo que dificulta dar el paso sobre lo posible realizable, pues en la intención filosófica arraiga un universal ético-político que avizora el final como ideal a ser alcanzado<sup>189</sup>. Esta intención atrapa lo práctico de la educación y lo circunscribe a un universal de la razón en que todo tiende al Uno. En este sentido se expresa Jaeger (2001):

La posición central que atribuye Protágoras a la educación del hombre caracteriza al destino espiritual de su educación, en el sentido más explícito, de “humanismo”. Esto consiste en la sobreordenación de la educación humana sobre el reino entero de la técnica en el sentido moderno de la palabra, es decir, la civilización. (pp. 274-275)

Bajo esta sombra, “nuestra idea de la educación “general” humana tiene también allí su origen. En este sentido el humanismo es una creación esencial de los griegos” (pp. 275, 866); y, la formación de los maestros educadores encuentra en ellos su fuente, pues para ejercer la función es indispensable haber pasado por este proceso<sup>190</sup>; de igual forma, Jaeger muestra que “quienes están llamados a estructurar y vigilar la educación,

---

<sup>189</sup> Es la propuesta visionaria trabajada por Jaeger, (2001, pp. 275, 866): “Esta educación ética y política es un rasgo fundamental de la esencia de la verdadera *paideia*”.

<sup>190</sup> Jaeger, (2001, pp. 1068-1069).

en los “regentes”, ese conocimiento debe existir antes de acometer su obra. Es la meta de su formación especial, que debe ser, por tanto, una formación filosófica” (p. 677).

Se podría ampliar el espectro de la fundamentación entorno de la orientación que han tomado las políticas de formación de maestros en Colombia, pero no veo este esfuerzo necesario. Lo presentado hasta ahora pone en evidencia los alcances humanísticos en los que se fundan, pues si bien hoy se ha ido dando un giro a estos principios rectores del trabajo educativo sobre los maestros, esto responde, básicamente, a que en el momento presente hay un resurgir de la técnica en la que se privilegia al individuo y, en su radicalización, se pierde progresivamente el *valor* moderno del Estado protector; de ahí que todo trabajo que sienta sus bases en la defensa de la sociedad moderna, fundada en el humanismo como presupuesto de realización y participación colectivas, hunde sus raíces en la defensa de los Derechos Humanos.

Colombia ha fundado sus planes, programas y proyectos educativos en esa visión moderna que orienta la igualdad, fraternidad y libertad de los pueblos; se apuntala en un sujeto social que trasciende y encuentra su concreción en el Estado, pero al producirse un Estado débil, incompetente y carente de recursos para garantizar la realización de los sujetos que en cuanto ciudadanos lo conforman, deja abierta una fisura por la que prospera cada vez más el individualismo excluyente, lo que hace posible el que anide, aseche y se cree un caldo de cultivo propicio para el posicionamiento de un neoliberalismo –paradójicamente fundado en un liberalismo de corte conservadurista-, que hará posible entrar paso a paso –como se viene haciendo- en el cambio de época, donde tiene arraigo la subjetividad, como momento emancipatorio del sujeto moderno.

Cada vez fenecerán las instituciones sociales hasta que el Estado, en cuanto que soporte del sujeto, no sea más que un remedo y una añoranza de épocas pasadas; este es, posiblemente, el momento de empezar a decir adiós a la modernidad y prepararse para dar la *bienvenida* a la posmodernidad<sup>191</sup>. Mientras esto ha venido pasando en otras

---

<sup>191</sup> Cfr. Lyotard, (2000).

latitudes y pasa entre nosotros, esto es lo que sobre Educación Superior y formación de maestros en Colombia se ha legislado, en el tiempo trabajado.

Dentro de las políticas que sobre educación se han expedido por parte del Ministerio de Educación Nacional-MEN, es importante rescatar el Decreto 80 de Enero 22 de 1980, por el cual se organiza el sistema de educación post-secundario. Este Decreto deja clara la condición social del servicio educativo, la autonomía de la universidad en el desarrollo de sus programas, siempre que éstos se ajusten a las exigencias y límites que le imponen la Constitución y las leyes (cfr. Artículo 18); desde el Decreto se entiende que “por su función humana y social la educación superior deberá desarrollarse dentro de claros criterios éticos que garanticen el respeto a los valores del hombre y de la sociedad” (Artículo 12). El espíritu que acompaña esta reglamentación hace explícito que “Por su carácter difusivo y formativo la docencia tiene una función social que determina para el docente responsabilidades científicas y morales frente a sus discípulos, a la institución y la sociedad” (Artículo 14). Estos propósitos deben estar en estrecha relación o “de acuerdo con claros principios y procedimientos de planeación educativa debidamente armonizados con el plan nacional de desarrollo económico y social” (Artículo 19).

Entre los objetivos que se le fijan a la educación superior está el de ser “medio eficaz para la realización plena del hombre colombiano, con miras a configurar una sociedad más justa, equilibrada y autónoma” (Artículo 22: a); asimismo, en lo que a los maestros se refiere, sólo presenta como objetivo “Promover la formación científica y pedagógica del personal docente e investigativo, que garantice la calidad de la educación en sus diferentes niveles y modalidades” (Artículo 22: h).

Con el fin de facilitar el cumplimiento de este objetivo, el Decreto 2762 del 14 de octubre de 1980, autoriza a las universidades Públicas y Privadas la oferta y realización de cursos: “Las instituciones de educación superior ofrecerán los programas de profesionalización y especialización que conduzcan a un título docente de nivel

superior” (Artículo 3: d). Este Decreto se propone dentro del sistema Nacional de Capacitación del Magisterio:

Con el propósito de promover la formación científica y pedagógica del personal docente y para garantizar la calidad de la educación en sus diferentes niveles y modalidades el Ministerio de Educación Nacional a través de la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, adelantará con el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – ICFES-, y con las Instituciones de Educación Superior que tengan programas de formación de docentes, los proyectos y los estudios necesarios para la organización de los programas de profesionalización conducentes a la obtención del título técnico en educación, tecnólogo en educación y licenciado en educación. (Artículo 15)

El Decreto respeta la autonomía universitaria en la programación de sus cursos tendientes a la obtención de títulos en licenciaturas; sólo son supervisados los cursos que le son autorizados con el fin de participar en los procesos de capacitación de los docentes para ingresar o ascender en el escalafón nacional docente.

Actualmente la Oficina Asesora Jurídica del Ministerio de Educación Nacional sólo ofrece algunas orientaciones a ser tenidas en cuenta en el proceso de organización y gestión de los programas de licenciatura, con base en las condiciones de acreditación previa obligatoria para las Facultades de Educación, o la dependencia que hace sus veces en la Institución Universitaria, según las directivas del Decreto 272 de 1998 y la vigencia de la Ley 115 de 1994, afirmando que: “los programas de pregrado en educación ofrecerán énfasis en los niveles del sistema educativo, en las áreas o disciplinas del conocimiento, en competencias profesionales específicas y en las modalidades de atención educativa formal y no formal”. Como se ve, no se propone control específico sobre los programas sintéticos ni analíticos con los que se lleva a cabo el proceso formativo de los maestros-docentes.

Ya la Ley 56 del 10 de noviembre de 1927 resaltaba el carácter autónomo de la educación universitaria cuando en su Artículo 12º expresa:

De acuerdo con el canon constitucional de que la enseñanza universitaria, lo mismo que los demás grados de la enseñanza, es libre, las Universidades de los Departamentos y las privadas que se rijan por las disposiciones legales vigentes o por los mismos estatutos de la Universidad Nacional, o por estatutos aprobados por el Ministerio de Educación Nacional y que se sometan a la inspección del Estado, tendrán derecho a que sus títulos y certificados sean del mismo valor y efecto que los de la universidad Nacional.

Y el Decreto 491 del 3 de junio de 1904 en su Título V, respecto de la autonomía de las Facultades y la Universidad Nacional, reconoce que:

Como cada una de estas Facultades necesita de autonomía para su desarrollo y debido funcionamiento, el Gobierno intervendrá en ellas más como patrono que como responsable de su régimen interno, y para garantizarles su independencia y su medio de acción, procurará que cada una tenga su local y rentas propias. (Artículo 156)

Se puede ver que el propósito de inspección y vigilancia sobre los programas de formación de docentes, en el nivel universitario, queda a discreción, pues muy raras veces –hasta la emisión del Decreto 272 de febrero 11 de 1998- se ha ejercido, ni siquiera con el fin de reconocer en los programas el alcance de su calidad. Esto es algo que puede corroborarse a través del Decreto 088 del 22 de enero de 1976, por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional; dentro de las Unidades de Control, la Dirección General de Administración e Inspección Educativa no contempla una División encargada para los Programas de Educación Superior, cosa que sí sucede con todos los otros niveles educativos (cfr. Artículo 17: IV, A).

Todo el trabajo que refleja la emisión del Decreto 088 de 1976, deja intactos los programas y actividades que desarrollan las universidades; sólo toca a la Universidad

Pedagógica Nacional en cuanto que por dicho Decreto se suprime la existencia del ICOLPE (Instituto Colombiano de Pedagogía), y se le asignan a esta institución los programas de investigaciones educativas, antes desarrolladas por este instituto (cfr. Artículo 45).

Sólo hasta el Decreto 1227 del 3 de junio de 1989, se dictan normas sobre la facultad de inspección y vigilancia en las instituciones de educación superior; con él se transfiere al ICFES las facultades de inspección y vigilancia de estas instituciones, en virtud de lo cual esta institución puede, entre otras de sus funciones, “Adoptar las medidas necesarias para que éstas en su actividad educativa, no se desvíen de sus objetivos esenciales y para que se dé estricto cumplimiento a las disposiciones vigentes sobre la materia” (Artículo 2, literal b); así mismo, “Solicitarles informes financieros, contables, administrativos y académicos, con el fin de practicar las evaluaciones que sobre ellas y los programas que ofrecen, establece la Ley” (Artículo 2, literal c).

Bajo estas perspectivas se prevé el control a las instituciones de educación superior; habrá que esperar a los cambios que se van a producir con la emisión y entrada en vigencia de la Nueva Constitución Política de Colombia de 1991, en la que se sigue garantizando la autonomía de las instituciones de educación superior, bajo la suprema inspección y vigilancia del Estado (Artículos 67 y 189, numerales 21, 22 y 26). En esta dinámica la Ley 30 del 28 de diciembre de 1992, encuentra que:

La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su función social y de su función institucional. (Capítulo VI, Artículo 28).

Los programas de formación de maestros conducentes a licenciaturas sólo tienen un control más cercano, pero aún no definitivo, a través del Decreto 272 de 1998, en cuanto que las universidades están obligadas a registrarlos con el fin de lograr su acreditación previa (estas directivas cambian con el Decreto 2566 que deroga el 272, y, la modificación del 2566 que produce el 3678 del 19 de diciembre de 2003). Para este propósito la Ley 30, en su Título II, Capítulo I, Artículo 34, creó “el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), de carácter permanente, como organismo del Gobierno Nacional vinculado al Ministerio de Educación Nacional, con funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría” y al que se le fijan sus funciones en el Artículo 36, dentro de las que se pide proponer “b) La reglamentación y procedimientos para: 1. Organizar el Sistema de Acreditación (...) d) Los mecanismos para evaluar la calidad académica de las instituciones de Educación Superior y de sus programas”.

La segunda mitad del siglo XX no es muy prolija en lo que a legislación sobre formación de maestros se refiere, en el orden de las Facultades de Educación. La autonomía universitaria, en la que se funda todo el servicio educativo en Colombia, ha sido un elemento inhibitorio para el ejercicio de control por parte del Estado, sobre las condiciones intelectuales, científicas, disciplinares y pragmáticas con las que opera la formación de los maestros licenciados en educación, dentro del sistema Educativo Superior. La mayoría de edad que se le atribuye a la institución universitaria la ha hecho intocable en el campo académico.

Es perceptible una incongruencia y desconocimiento efectivo de las teorías y prácticas del sujeto en las que se funda la modernidad, pues el sujeto del que aquí se tiene conocimiento, teórica y prácticamente, es un sujeto que encuentra su centro en el individuo y no en la sociedad. Este es un indicador de los riesgos que corre la sociedad colombiana y el Estado que la representa, frente a las propuestas neoliberales de cuño postmoderno, dado que aquí han arraigado y se han aplicado teorías foráneas y no se ha producido un conocimiento al respecto con base en las prácticas que se realizan a su interior.

En este telón de fondo se producen, efectúan, proyectan, y reconocen los múltiples discursos que orientan la formación de maestros licenciados, profesionales de la educación en Colombia y, es la base conceptual desde la que se produce el análisis sobre su quehacer y función en la sociedad.

### **4.3 Discursos que median y orientan la formación de maestros en Colombia**

La formación de maestros en Colombia, en la segunda mitad del siglo XX, ha estado mediada por toda la serie de condiciones que se han hecho expresas a través de los Planes de Desarrollo Económico y Social en que se han apuntalado los diversos gobiernos, con el fin de conducir al Estado y la sociedad colombiana a un desarrollo armónico, duradero, equitativo y competitivo para garantizar su subsistencia y participación en la sociedad global hacia la que se tiende hoy.

Bajo esta premisa, emergen y se posicionan discursos con los que se va a constituir el sistema de formación de maestros, que a medida que avanza la sociedad en sus procesos de modernización, va siendo más exigente, indicativo, directivo y prescriptivo, al punto que sobre este factor, apenas se empieza a conformar un sistema de regulación efectivo, pues cada vez se hace más claro el hecho de que la educación es un componente fundamental en los procesos de desarrollo individual, social y mundial.

Esta convicción que va tomando forma y se posiciona de manera importante en el campo de las políticas de desarrollo económico y social, se puede acompañar por medio del cambio que se produce en los discursos educativos. Hoy la educación se concibe como inversión y ha ido superando el calificativo de gasto público, con lo que se puede ir construyendo indicadores de recuperación de la inversión, no obstante estos indicadores todavía están en proceso de construcción.

El reconocimiento de la educación como: “condición de la auténtica democracia, fundamento de la convivencia pacífica y civilizada y medio primero de afirmar la soberanía. (...) el puente entre las generaciones: por ella anticipa la sociedad su futuro y

establece el vínculo con su pasado” (Plan Cambio con Equidad 1983-1986: doc. Sobre Política Social, p. 13), es ya un giro en el discurso y un mayor posicionamiento del sector en el campo del desarrollo.

El discurso constata y continúa en esta dirección:

La sociedad contemporánea se caracteriza por los veloces cambios. Nuevos descubrimientos científicos e innovaciones técnicas alteran las condiciones de vida de individuos y grupos sociales. De allí que el siglo presente sea descrito como el siglo de la revolución educativa, porque ha introducido modificaciones en la cantidad y en la calidad de los sistemas educativos, a fin de formar a los individuos con una plasticidad tal que les permita adaptarse creativamente en circunstancias variables. La revolución educativa ha elevado la productividad del trabajo y ha mejorado la calidad de la vida.  
(p. 13)

Todos los planes de desarrollo se refieren a la educación como fundamento social, descubren las falencias del sistema, describen las exigencias para el sector y le imputan responsabilidades hasta hacer descansar en él las fallas del sistema económico y social. Sin embargo, es interesante que los planes de desarrollo poco se refieran a las condiciones que hayan de hacer viable la superación de las dificultades en el campo educativo, en lo pertinente y atinente a las necesidades de formación de los agentes del servicio educativo. La formación de los maestros, para los niveles de educación formal, no aparece prioritaria, al punto que no se le destinan recursos explícitos en el campo de la inversión; sólo se conforman con afirmar que hacer atractiva la profesión docente sería muy costosa, pues para ello se tendría que igualar esta alternativa profesional con los otros campos del sistema económico y productivo, frente a lo cual el Estado se declara *impotente*.

La educación del hombre colombiano ha de ser integral y permanente, en este sentido se dice que:

se precisa de un cambio en la concepción de la enseñanza, de modo que el individuo aprenda, en primer lugar, a aprender en un proceso continuo a través de todos los ciclos vitales y en una interacción activa con la familia, la producción, la comunidad y las instituciones sociales. Al mismo tiempo, la educación deberá incorporar nuevas tecnologías, estrategias y métodos que permitan mayor equidad, con más cobertura de los servicios y mejor calidad. (p. 14)

Frente a este plexo de condiciones, el mismo Plan, en cuanto a los maestros, sólo se propone “elevar la formación de los docentes” (p. 14). Se sigue en el lugar común de la formación y en la ausencia, casi absoluta, de indicaciones sobre el cómo para el caso. Quizá la mayor indicación al respecto es la orientación para la formación de los maestros con base en las características del Nuevo Currículo que se busca aplicar. En este sentido, el Plan de Economía Social (1987-1990) encuentra que:

La educación es un instrumento básico de democratización, crecimiento económico y bienestar Individual y colectivo. Propicia la incorporación de las personas a la vida social y política, cualifica el capital humano, constituye la base del acceso eficaz a los servicios de salud, seguridad social, justicia y nutrición y, en general, provee conocimientos para la comprensión del mundo y la solución de los problemas. (Programas sectoriales para el desarrollo social, p. 25)

De este modo, “La Revolución Pacífica” entiende que “el proceso educativo debe crear espíritus críticos, libres, creativos y solidarios; comprometidos con la búsqueda de la paz y de la tolerancia, y con la participación consciente, en los procesos colectivos” (Capítulo III, p. 4).

Cada gobernante encuentra que el plan, los programas y proyectos que se propusieron impulsar y gestionar durante su periodo gubernamental los antecesores adolece de una clara comprensión de los fenómenos del desarrollo, hecho que conlleva un seriado de inconsistencias y de políticas fallidas que conducen indefectiblemente al atraso sistemático del país; de este modo, cada gobernante tiene la pretensión de corregir a los anteriores, no obstante reconocer sus ingentes esfuerzos, sobre todo en el campo de lo social.

Es de anotar que el tema de la educación toma fuerza en los discursos de los planes de desarrollo, se ha ido haciendo más importante y, por decirlo así, relevante también para el crecimiento económico. En esta perspectiva, “El Salto Social” (1994-1998) entiende que “las actividades económicas experimentan ya limitaciones debidas a la calidad de los recursos humanos nacionales disponibles, que impiden a la economía ser más productiva y competitiva” (Capítulo 5, El Tiempo de la Gente, p. 2).

Respecto de la educación afirma que ésta es:

eje del desarrollo del país (...) en lo económico, político y social de la Colombia de hoy y del futuro (...) por medio de la educación se apropia, crea y difunde el progreso científico y tecnológico, y se construye y transmite una ética de convivencia y equidad que es sustento del desarrollo integral de una nación (...) en cuanto transmisión, creación y reproducción del conocimiento, es pieza fundamental del desarrollo humano sostenible (...) debe contribuir al propósito nacional de formar un nuevo ciudadano, participativo y tolerante, capaz de interpretar los códigos de la modernidad. El concepto (...) debe extenderse más allá de las aulas, a oportunidades diversas para el desarrollo integral de las personas y la construcción de una ética civil que permita superar todas las inequidades, discriminaciones y autoritarismos en las relaciones sociales. Debe promover valores y actitudes que reconozcan la importancia del enfoque de género en la transmisión y producción del conocimiento, mediante prácticas curriculares y pedagógicas que eliminen los estereotipos de género, y vincularse intrínsecamente con el concepto de cultura, pues la educación es esencial en la conservación y la renovación cultural. (Capítulo 5, El Tiempo de la Gente, p. 5)

El avance de la educación y su cada vez mayor significación en el campo del desarrollo social y económico, contribuye a la emergencia de una serie de discursos que pretenden avalarla y justificarla como uno de los pilares del desarrollo integral del individuo y la sociedad; por esto mismo se pretende hacer de ella un mecanismo de integración nacional, participación y redistribución de beneficios sociales, políticos, económicos y culturales. En este sentido se manifiesta el Plan: “Cambio para Construir

la Paz” (1998-2002), cuando se propone la construcción de una Colombia como sociedad del conocimiento y entiende que para lograrlo son necesarias:

La educación preescolar, básica y media que genera los fundamentos primarios para el desempeño en dicha sociedad; y la educación superior que articula la orientación del proceso, generando con la investigación, la docencia y la extensión, un horizonte para la formación en lo superior, hacia el que se dirija la totalidad del sistema educativo en particular y de la nación en general. (Ley 508 de 1999, por la que se sanciona y aprueba el Plan, p. 600-601)

De este modo, se piensa que “la movilización de ideas pedagógicas en el país abrirá espacios para que la educación se vincule a la búsqueda de la paz a través del desarrollo de competencias comunicativas y de las estrategias dialógicas para tratar y resolver conflictos” (Reconstitución del Tejido Social, p. 225).

De la mano con estos planteamientos inseridos en los planes de desarrollo que vehiculan los procesos sociales, en los que está presente la educación, propuestos para Colombia, se han venido dando una serie de cumbres internacionales en las que la educación ocupa el podio principal; la UNESCO es la organización que ha venido promoviendo este seriado de reuniones con el fin de repensar el desarrollo y el rol que la Educación Superior juega en el logro de estos objetivos.

Abogando por la realización efectiva de los Derechos Humanos, como la base de toda propuesta de igualdad y respeto entre los individuos y las comunidades nacionales e internacionales, se discurre sobre la educación como la fuente para equilibrar las cargas, distribuir los beneficios sociales y disminuir o erradicar los conflictos. De este modo, la Declaración Mundial sobre Educación Superior, del 9 de octubre de 1998, entiende que:

los sistemas de educación superior deberían: aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las

necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de sus preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento del siglo que viene. (p. 4)

Los discursos evidencian la necesaria formación de los maestros dadas las tareas inaplazables de la sociedad (Jomtien, 1990); igualmente, ellos marcan la pauta en la organización de los programas, así no se ejerza sobre ellos un control directo y una vigilancia específica en torno de la consecución de sus fines. Estos discursos se instalan en la vida cotidiana de las Facultades de Educación, al punto que, en un momento, todos se descubren hablando bajo los mismos parámetros. En este sentido, el discurso que se produce se constituye en vehículo, en el dispositivo de control más eficaz.

Los discursos, no obstante su variedad y aparente contradicción, coinciden en sus percepciones y proposiciones. En este sentido se puede hacer la lectura del planteamiento de Del Mazo (1994) cuando afirma que la universidad:

Se propuso lograr un técnico productor y ciudadano útil para determinadas instituciones de adopción, no surgidas del propio ser de las nuevas naciones. No buscó ni la personalidad del educando, ni la personalidad de la nación. Su método fue el mismo que siguió nuestra política por más de un siglo: la imposición desde afuera y desde lo alto de un sistema de ideas y formas preconcebidas en la abstracción. Nos vino así la técnica profesional nacida de la universidad napoleónica, pero por motivos obvios, sin siquiera la ciencia que el sistema francés cultivó por separado; y desde luego, tal como le fue característico, sin humanidades: sin cultura. (Bedout, 1994, p. 164)

En la misma dirección se dice desde personajes como Rodríguez, para quien:

La educación que se desea es la formadora de gerentes, amanuenses, servidores incondicionales; de científicos, técnicos, profesionales imbuidos del dogma de lucro, adoradores de la libre empresa - dominio monopólico del más poderoso -, fanáticos de la ganancia; de intelectuales, artistas productores de mercancía de entretenimiento de la clase dominante y alucinación para los oprimidos cuando llegan a tener acceso a sus piezas de encargo. (De Bedout, 1994, p. 322).

Así se acompañan discursos sobre la educación en nombre de los Derechos Humanos. Delors (1996), por ejemplo, en nombre de la Comisión de la UNESCO, afirma que:

la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad; todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida”. (p. 106)

Y continúan los discursos avalados y fundados en un sistema social centrado en la responsabilidad del Estado, oferente de los servicios educativos y garante de la igualdad de oportunidades para todos. Sigue Delors:

Más que nunca, la función de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino. (pp. 106-107)

Pareciera percibirse en la estructura del discurso un contrasentido, pero no, pues de alguna manera lo que procura la educación es hacer del hombre un sujeto moldeado a las condiciones de la sociedad y no a las propias. Por doquier se le mire, la educación, en países como Colombia, es la estrategia que se ha puesto como plataforma que sustenta el desarrollo. El informe Delors, recoge las indicaciones de los organismos

internacionales y con ellos produce un recetario sobre lo que tendría que ser la educación, el papel que juega en el momento presente y la responsabilidad inaplazable de replantear la formación de los docentes. Bajo esta perspectiva aboga por nuevas metodologías de enseñanza:

Para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y condiciones de trabajo del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren. (p. 162) [y continúa] La formación del personal docente tiene que ser revisada para cultivar en los futuros maestros y profesores precisamente las cualidades humanas e intelectuales adecuadas para propiciar un nuevo enfoque de la enseñanza. (p. 167)

Estos discursos mantienen la misma estructura, su tendencia es tomar posesión e instalarse en el sistema para desde su instalación ir constituyendo un saber sobre educación –ya conformado-, y posicionarse como disciplina normalizadora. Es importante decir que este fenómeno se ha introyectado de tal modo en la población, al punto que poco a poco el Estado se desentiende de la oferta y subvenciona la demanda. Hoy la educación se vende sola porque todos la demandan, lo cual pasa a ser un negocio rentable para los inversionistas en el sistema. Lo que no es rentable es la inversión en la formación de los maestros, tal como se ha hecho hasta ahora, y por eso es un servicio que aún tiene que proporcionar, preferencialmente, el Estado. Al parecer este es el cuello de botella, el impase, donde el mercado todavía no ejerce benevolencia con los maestros, pues es un servicio profesional aún no rentable en cuanto a la recuperación de la inversión en la formación y, por esto mismo, competido pero no competitivo.

Dentro de esta dinámica se proyecta el trabajo de Martínez (2003) al referirse a los nuevos discursos sobre la educación:

La aparición de lo que se denominó ‘nuevos escenarios y desafíos’ ha alentado la reactualización de un discurso sobre la importancia de la educación para enfrentar las transformaciones vertiginosas que impone la globalización en la sociedad contemporánea (...) A partir de los años 90, esta hipótesis se convierte en los principios fundamentales que orientan las políticas educativas en América Latina (...) se reforman de manera drástica las relaciones entre educación, sociedad y Estado, colocando a los sistemas educativos en una dinámica que tiene por distintivo su liberalización o su flexibilización. (p. 25)

En esta misma dirección se pronuncian Herrera y Ruiz (2003) quienes piensan que:

Se gestan modelos pautados por la lógica del mercado que subordina lo social y cultural al orden económico concibiendo al mundo de la educación como un campo regulado exclusivamente por mecanismos de oferta y demanda, y en el cual los sectores sociales más desfavorecidos suelen quedar al vaivén de las instituciones privadas y sus intereses económicos. En este contexto, se ha construido la falacia de hacer transitar la educación desde el concepto de igualdad al de equidad, bajo el argumento de que la igualdad homogeneiza las diferencias y por lo tanto da pie a inequidad. (p. 105).

Es importante reconocer la dinámica que va tomando la educación en la actualidad del país y los vientos que la envuelven; dice Rentería (2004):

ante el cúmulo de información que se produce diariamente en el campo del desarrollo científico-técnico y ante la falta de dominio por parte del maestro, de los medios técnicos para proporcionársela a los alumnos, los organismos financieros internacionales, en consonancia con los tecnócratas encargados de diseñar las políticas educativas dentro del modelo económico neoliberal, empiezan a preguntarse por la validez y la viabilidad de la formación de maestros en términos de costos y beneficios. (p. 14)

Con base en estos discursos, sin que sean los únicos, se puede decir que la educación ha estado vinculada a “un ideario” en el que el maestro ha ido pasando de ser

sujeto de sí mismo que se cultiva y cuida de sí, a la condición docente para la que se constituye en objeto de formación, esto es, instruido en técnicas de enseñanza, para luego venir hoy a hacerse formador; en cuanto tal, el maestro, docente o educador profesional, ha jugado un papel importante como dispositivo constituyente de sociedad, en la segunda mitad del siglo XX en Colombia.

A medida que este ideario identificante se desvanece y se escapa de sus manos, sólo le queda el camino de la crítica irrestricta, que aboga por la restitución de un espacio identitario perdido en el que fueron posibles los discursos emancipatorios centrados en el hombre y presentes en las luchas reivindicatorias de los maestros; otro camino, tal vez menos conocido por los luchadores maestros, sería el de adentrarse en el conocimiento de los nuevos discursos, no sólo para conocer los lugares de donde provienen sino para descubrir los saberes que los vienen conformando y, desde ahí, empezar a visibilizar los nuevos sujetos que están constituyendo, hasta saber de cómo se les está constituyendo a ellos.

De una cosa se puede estar seguros: ya no es posible ser maestro a la manera de como lo fueron los antecesores. Los saberes hoy no solo son distintos sino que los discursos están dejando de ser exclusivos e internalizados por la institución escolar y, esto, necesariamente ha de llevar a un actuar y posicionamiento cualitativamente diferentes o novedosos.

## 5. A MODO DE CONCLUSIONES

Pensar la emergencia del hombre en la formación de maestros licenciados en Educación en Colombia, implica ver de otro modo, cambiar el lente con el que se le ha estado observando, modificar el método por el que se le ha abordado y trabajado, transformar la percepción del fenómeno para despojarlo y, al desnudarlo, reconstruir el saber que sobre el hombre y la formación se ha constituido. Esto implica repensar la educación y la pedagogía: en sus saberes particulares y producción de discursos disciplinarios, situados en unos tiempos y espacios como garantes de su eventualidad, en sus niveles de científicidad, revisando siempre sus métodos y metodologías, en su nivel formativo, cuestionando sus intenciones o propósitos en los sujetos y/o subjetividades que las hacen posibles.

El archivo que se produjo permitió mostrar, describir y analizar algunas formas de enunciar al hombre en los programas de formación de maestros, de manera particular en aquellos con los que presta este servicio educativo al hombre y la sociedad colombiana la Universidad Santo Tomás, así como en los textos-guía que ella produce y usa para hacerlas circular. Todo con el ánimo de elucidar la ausencia o los modos de extrañamiento de este objeto, en cuanto que se le ha constituido en intención o propósito del proceso educativo, pedagógico y formativo.

Los enunciados que se registran en el capítulo tercero de este informe de investigación dejan ver la diversidad de formas como es abordado el hombre, -según es percibido, objetivado, aprehendido y asumido por la filosofía, la teología, la educación, la sociología, la economía, la psicología, la administración, la política, el derecho, el Estado, etc.-. Cada una de estas instancias del conocimiento con base en su propio saber y discurso -no siempre coincidentes en sus intereses y propósitos-, hacen pensar la dispersión e inasibilidad del objeto, lo cual justificaría las críticas a su epistemologización, producidas por Foucault, entre otros.

Estos modos de concebir al hombre, presentes en los programas de formación de maestros en la Universidad Santo Tomás, podría decirse, son la base en la que se estructuraron los sistemas educativos, incluido el colombiano, desde el momento mismo en que la modernidad –sin proponérselo- declaró su muerte (al hacerlo visible como realidad objetiva), al intervenirlo y aprehenderlo para *hacer emerger* en él *otra realidad distinta*, más allá de la que le constituía, poniéndolo en la penumbra. Dada la condición comprometedora –y de algún modo peligrosa- de este fenómeno frente a los idearios societarios, se pone en su centro a un *otro* que ya no es el hombre que hasta ese momento había hecho presencia; esta es razón suficiente para que se le haya objetivado para modificarlo y constituirlo. Se abre paso la forma sujeto, en la que cabe el maestro, o docente, constituido y constituyente, según sean las condiciones de la sociedad para las que éste se ha de formar.

El sujeto, parece confirmarse, hace su aparición en el siglo XVII, en los trabajos desarrollados por René Descartes; tal vez sea uno de sus precursores, en la modernidad, al intentar encontrar un régimen de verdad que logre aprehender este *ser*, a todas luces indomable, y que, de algún modo, habría que someter. La creación –proposición- de la duda metódica inclina la balanza hacia una búsqueda de los medios con los que se pudiera inducir al reconocimiento del hombre como una realidad inconclusa, inacabado y abandonado a mitad de camino, lo que le autoriza, desde su inteligencia, procurar las mediaciones que le hagan posible cumplir y terminar la obra en el intento de comprender los *pendientes* de este fenómeno indeterminado y arrojado a la deriva. Lo extraño es que esta tendencia consigue infiltrarse en el cristianismo y, sin que se le resistiera, encontró en él asidero. Por este camino parece completarse el esquema moderno que suplanta al hombre natural y subjetivo, al traer a la existencia el sujeto trascendental kantiano.

El sujeto kantiano se funda en el ideal de la realización del hombre, ya no en un más allá en el que no se tenían certezas, sino en el más acá, en su concreción histórica. Este trabajo, sabiamente desarrollado por Kant en la moral que le da sustento, encuentra en el carácter societario del hombre su referente. La “felicidad” sólo ha de ser posible para el

hombre en la medida que sea procurada no en el individuo sino en el sujeto. El sujeto representa, encarna y carga con la responsabilidad de la realización del hombre en su condición histórica; pero como esta responsabilidad no puede ya descansar en un individuo –por ejemplo el soberano en los trabajos de Foucault-, ha de fundarse sobre un sujeto *abstracto*, esto es, trascendental, que no puede ser otro que el Estado.

El Estado es ahora el garante de la realización del hombre-sujeto-ciudadano en el mundo; de ahí que él sea ahora el que extiende su manto protector y el que expele un hálito sacral que le habilita para conducir a los *sujetos* hacia la realización y felicidad, lo cual se da o logra en el colectivo, en la sociedad, a través del ejercicio del derecho.

El sujeto tiene carácter social y, por esto, ha de organizarse partiendo de sus condiciones particulares, de los insumos reales que posee, de las características que le son propias, lo que le identifica y hace que sea semejante a los otros: la lengua o idioma, sus costumbres, sus tradiciones, sus formas de organización interna, lo que produce, su forma de verse y ver el mundo, su *modus vivendi* o *ethos*, su cultura. Estas condiciones referenciales hacen que el ciudadano termine asociado y busque constituir una comunidad en la que pueda reconocerse y en la que sus valores sean los valores de los otros.

Este hecho lleva, indefectiblemente, a una ubicación geográfica y definición de territorio, a una organización territorial en la que confluyen los intereses de la mayoría y a la conformación de un sistema social contractual garante de la libertad de los unos, los otros y todos. Todos se hacen responsables de todos, condición para que se dé el bienestar, lo que ha de ser posible en la medida que este sujeto se hace ciudadano. La ciudadanía es la condición de pervivencia del sujeto social y, éste, funda su existencia en el Estado, pero el Estado funda su autoridad organizativa en la Ley y la Ley ha de estar gestionada –interpretada y aplicada- por el derecho: civil, penal, comercial, administrativo, constitucional, entre los varios.

La existencia del Estado ha de estar legitimada por los ciudadanos, por esto, los sujetos conforman un Estado Social de Derecho y delegan en sus representantes, reconocidos por el Derecho, su acción y decisión. Todo este trabajo implica una tarea educativa-formativa hasta hacer que los individuos declinen su condición y se integren a la sociedad en condiciones de sujetos; sujeto que en el Estado Social de Derecho ha de hallar quién hable por él, quién le represente y signe, en su nombre, su voluntad. En este sentido el sujeto moderno es, necesariamente, un sujeto regulado, normado, disciplinado, estructurado, representado y delegatario, a lo que no escapa el maestro en su proceso educativo y formativo.

Los discursos sobre la educación –algunos presentes en este trabajo investigativo y otros por inferencia- muestran la necesidad de intervenir al hombre para que no sea más el que es, y se abra para que se le constituya otro diferente, disciplinado, formado, al punto que se valora en la medida en que somete su naturaleza propia en aras de la constitución de una realidad que le es “ajena”. Hay un extrañamiento del hombre en los discursos de y sobre la educación y, desde ella, en los programas de formación de maestros; allí se hace evidente su negación para acceder a su positivización: disciplinarización, sujeción, normalización, regulación. Todo esto le hace permeable, dócil, obediente, fraterno, solidario, ecuánime, humano.

Los discursos educativos posteriores a la Segunda Guerra Mundial, como se muestra en esta investigación, están mediados por el discurso de los Derechos Humanos. El *horror* que produjo la guerra condujo al posicionamiento del discurso sobre lo humano, como aquello (conformado) contra lo que no hay que atentar porque de hacerlo se estaría labrando la propia destrucción, su aniquilamiento; el imperativo de la convivencia y el compromiso con la paz mundial anida y se instala en los discursos sobre educación. Se ponen como condición para la ayuda y el apoyo internacional, de tal manera que los países que no hacen público este reconocimiento sobre los valores intrínsecos de los Derechos Humanos, quedan por fuera del derecho a la ayuda de la comunidad internacional. En función del derecho se retira el derecho.

Lo humano es un discurso que ha hecho carrera como única alternativa para la conservación y permanencia de la especie en el mundo; el sujeto en este discurso cumple la función de ser el diseminador de esta tendencia y, uno de los lugares privilegiados para generarlo, hasta ahora, ha sido la escuela. El Estado encuentra en la educación escolar, todavía hoy, el lugar apropiado para adecuar o ajustar este discurso al lenguaje de las nuevas generaciones y, para ello, precisa del dispositivo adecuado para ejercer y ejecutar esta función<sup>192</sup>.

El maestro, a través de los programas que propician su formación, emerge como dispositivo de normalización. Él es agente del discurso, encargado de objetivarlo, concretarlo en actividades observables, mensurables, y pareciera que el resultado de su actuar profesional arroja el comportamiento de los sujetos en la sociedad.

En consecuencia, en Colombia es el Estado representante (y delegatario) el que asume la tarea de la educación; es éste el que fija las políticas, propone las Leyes y sanciona las normas por las que la educación se ha de conducir; es él quien tiene a cargo la función de inspeccionar y vigilar la formación de los docentes, dentro del sistema educativo. Sin embargo, desde los comienzos, no por benevolencia sino por incapacidad financiera o de gestión política, abrió la posibilidad de delegar esta función a la inversión privada, lo que hizo más flexible al sistema, comparado con otros países de la región; pero también produjo un contrasentido: se pide al Estado la asunción y financiación de la educación como bien público, pero se limita su intervención en el desarrollo y ejercicio de los sujetos (instituciones y maestros) que realizan el acto educativo. Se percibe un contrasentido en el discurso histórico-político por el que se aboga frente a la pervivencia de un discurso filosófico-jurídico con el que se defiende la operatividad del sistema.

Los procesos organizativos de los maestros en Colombia manifiestan esta disyuntiva: defienden al Estado como patrón pero le vetan su intervención bajo la

---

<sup>192</sup> Este es el maestro, como lo entienden Debesse & Mialaret, (1980).

presunción de que atenta contra el derecho de autonomía y autodeterminación. Sus reclamos están enfocados a defender los presupuestos educativos de la modernidad y la función homogeneizante en que ella se circunscribe; no obstante, se reclaman los progresos del individuo en la lucha por hacer reconocer su subjetividad, su independencia y capacidad de autodeterminación. En este sentido los maestros en Colombia mantienen una queja constante; Herrera y Ruiz (2003) pueden servir de ejemplo:

El debate en torno a la formación de maestros debe ser situado dentro del contexto de las profundas transformaciones que ha sufrido la reorganización del Estado en las últimas décadas, sobre todo en los países industrializados, y que ha significado en las décadas de los años 80 y 90 el desmonte progresivo del proyecto político social del Estado de bienestar, desde la lógica excluyente de la tecnocracia y desde una manera indolente de entender la economía. (115-116).

Esta perspectiva disyuntiva puede servir de horizonte para pensar la emergencia – actualidad- del hombre en los programas de formación de maestros; de suyo, la formación de maestros está pensada y fundada en la tarea de la constitución del sujeto moderno. Al parecer el hombre por el que propende la Universidad Santo Tomás, *la forma* que circula por los programas y textos con los que forma maestros, se distingue del sujeto que pretende hacer aparecer la modernidad. No obstante esta constatación, desde el rincón en el que parece haber quedado recluido reclama vigencia; parece irrumpir como *una nueva subjetividad*, en lo que se puede decir que tendrá que volver a ser pensado.

La formación del maestro hoy es asumida como tarea profesional; en este sentido el trabajo que se viene haciendo para hacer de la pedagogía una disciplina con campos de trabajo como los de la enseñanza, la didáctica, el aprendizaje y la formación, es cada vez más importante, pues ello ha de emancipar al maestro de la sujeción y ambigüedad en que se le ha sumido y pasará a ser un profesional de la educación como gestor, creador,

cultor, en la especialidad en que se desempeña, a lo cual ha de contribuirle la pedagogía en su reconfiguración discursiva.

La constitución del sujeto, como se ha mostrado, es el fundamento de los programas de formación de maestros. En este espacio formativo pareciera no tener cabida el hombre en cuanto que individuo o subjetividad. ¿No será preciso repensar al sujeto que tanto se defiende y abrirse a pensar la subjetividad como componente más cercano a la realidad del hombre?

El trabajo empírico que buscó describir el saber sobre el hombre, realizado sobre los programas y textos formativos de maestros licenciados en la Universidad Santo Tomás, evidencia que el hombre colombiano se comporta de modo más subjetivo (individual) y menos subjetivo (colectivista). Estas prácticas, al parecer mediadas por el conocimiento situacional e histórico del hombre que se ha constituido en la realidad colombiana, generan otros tipos de saberes –posiblemente aún no explorados- y producen otros discursos relacionales que marcan tendencias hacia adentro y hacia afuera, lo que ha de llevar a producir cambios en las maneras de acceder y producir el conocimiento; estas prácticas cada vez más ponen su interés en el hombre en su condición de individuo, por ejemplo en su experiencia personal, lo que a su vez conduce a nuevas formas de vincularse a la educación. El sistema educativo encargado de la formación de maestros en Colombia no parece dar señales de estarse movilizando en esta dirección.

Si los discursos emergen de los saberes y éstos de las prácticas y se instalan en momentos determinados de la historia como acontecimientos que irrumpen para transformar la realidad, es hora de empezar a moverse situacionalmente para disponerse a *ver de otro modo, actuar de otro modo, pensar de otro modo, formarse de otro modo*; los discursos educativos y pedagógicos referenciados en nuestros saberes y fundados en las prácticas cotidianas del hombre colombiano, tendrían que privilegiar la subjetividad, el individuo, la persona, al punto que la sociedad ya no tenga que defender la igualdad sino la superación de la inequidad. Esto es ya un giro y una voz de alerta para revisar y

replantear la educación y formación de los maestros en Colombia, así como un alerta para repensar el trabajo que realizan las Ciencias Sociales y las Ciencias Humanas.

En la perspectiva teórica aquí trabajada, se está al atisbo de la ruptura, hay que disponerse para “replantearnos nuestra voluntad de verdad; restituir al discurso su carácter de acontecimiento; borrar finalmente la soberanía del significante” (Foucault, 2005, p. 51). Posiblemente haya que volver al hombre que cultiva su subjetividad, individualidad y personalidad; restituirle el mundo reconciliándolo con él. Por este medio es posible que llegue a *ser otro*, cambie y se transforme sin violentar su humanidad. Este puede ser un camino para desprenderse de lo existente (lo que nos ha hecho) y empezar a abrirse para pensarse distinto y pensar de modo diferente (emanciparse), lo que no se asimila a divergente.

## REFERENCIAS

### Fuentes Documentales Primarias:

AA.VV (2003). *Las humanidades: una visión de época*. Memorias del encuentro nacional. Cartagena de Indias: Universidad Tecnológica de Bolívar.

ASCUN-FUN-Seminario Andrés Bello, (1960). *Seminario sobre el estudio de las humanidades a nivel universitario*.

ASCUN-ICFES-Instituto Caro y Cuervo. (1970). *Seminario sobre la enseñanza de las humanidades*.

Baquero, M. y Parra, O. (1987). *El diseño educativo*, Bogotá: USTA.

Barragán, H. (1995). *Filosofía moderna*, Bogotá: USTA.

\_\_\_\_\_. (1996). *Epistemología*, Bogotá: USTA.

Beltrán, F. y Sanz, J. J. (1997). *Filosofía medieval y del renacimiento*, Bogotá: USTA.

Betancur, C. (1982). La enseñanza de las humanidades en la universidad, en: *Boletín de la Academia Colombiana*, Tomo XXXII, No. 135. Bogotá.

Boff, L. (s.f.). Teología desde el cautiverio, en: USTA (1989). *Licenciatura en Filosofía y Ciencias Religiosas* (Módulo profesional). Bogotá: USTA-CED.

Cárdenas, J. (1984). *Psicología general*, Bogotá: USTA-CED.

Congreso de la República de Colombia. *Ley 56 de 1927*. Por la cual se dictan algunas disposiciones sobre instrucción pública. Bogotá: Diario oficial No. 20645, 15 de noviembre de 1927.

\_\_\_\_\_. (2006). *Ley 30 del 28 de diciembre de 1992*, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá: Ediciones Lito Imperio. pp. 3 - 44.

\_\_\_\_\_. (2006). *Ley 115 del 8 de febrero de 1994*. Por la cual se expide la Ley General de educación. Bogotá: Ediciones Lito Imperio. pp. 46 - 120.

Consejo Episcopal Latinoamericano-CELAM. (1987). Segunda conferencia General del Episcopado Latinoamericano: La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio. 14ª ed. Bogotá: Secretariado General del CELAM.

Consejo Nacional de Política Económica y Planeación. (1961-1970). *Plan General de Desarrollo Económico y Social*. Bogotá: Departamento Administrativo de Planeación y Servicios Técnicos.

\_\_\_\_\_. (1969-1972). *Plan de Desarrollo Económico y Social*. Bogotá: Departamento Administrativo de Planeación y Servicios Técnicos.

Cooperativa Editorial Magisterio. (2002). *Estatuto de Profesionalización Docente*. Decreto 1278 de junio 19 de 2002 y *Sistema de Inspección y Vigilancia*. Decreto 1283 de junio 19 de 2002. Bogotá: Magisterio.

Departamento Nacional de Planeación-DNP. (1972). *Plan de Desarrollo: Las Cuatro Estrategias*. Bogotá: DNP.

Delhaye, Ph. (1961). *La Filosofía Cristiana Medieval*, (pp. 19-27), Andorra: Casal i Vall, en: Beltrán, F. y Sanz, J. J. (1997). *Filosofía medieval y del renacimiento*, Bogotá: USTA.

DNP. (1975-1978). *Plan de Desarrollo Social, Económico y Regional: Para cerrar la Brecha*. Bogotá: DNP.

\_\_\_\_\_. (1979-1982). *Plan de Integración Nacional*. Bogotá: DNP.

\_\_\_\_\_. (1983-1986). *Plan de Desarrollo Cambio con Equidad*. Bogotá: DNP.

\_\_\_\_\_. (1987-1990). *Así estamos cumpliendo: Plan de Economía Social*. Bogotá: DNP.

\_\_\_\_\_. (1990-1994). *La Revolución Pacífica*. Bogotá: DNP.

\_\_\_\_\_. (1994-1998). *Plan Nacional de Desarrollo: El Salto Social*. Bogotá: DNP.

\_\_\_\_\_. (1998-2002). *Plan Nacional de Desarrollo: cambio para construir la paz*. Bogotá: DNP.

Gómez, S. M. (1991). *Didáctica de la Filosofía*, Bogotá: USTA-CED.

González, L. J. (1978). *Ética latinoamericana*. Bogotá: USTA.

González, L. J. y otros (1984). *Antropología: perspectiva latinoamericana*. Bogotá: USTA.

Herrera, D. (1975). El proceso filosófico en Colombia y sus condicionamientos sociopolíticos. Ponencia presentada en el 1º Foro Nacional de Filosofía. Pasto, en: Rubio, J. (1980). *Introducción al filosofar*, 3ª ed. Bogotá: USTA-CED.

- Herrera, D. y Salazar, R. (1989). Los principios generales y objetivos de la Universidad Santo Tomás vistos desde una perspectiva filosófica, en: *Realidad No. 1*, Facultad de Filosofía y Área de Humanidades. Bogotá-Bucaramanga: USTA.
- Lobo, N y Santos, C. (1990). *Psicología del aprendizaje: Teorías, problemas y orientaciones educativas*. Bogotá: USTA.
- Marías, J. (1963). La filosofía en sus textos. I Tomo, (pp. 233-234), Barcelona: Labor, en: Beltrán, F. y Sanz, J.J. (1997). *Filosofía medieval y del renacimiento*, Bogotá: USTA.
- Marquínez, G. (1986, 1996). *Filosofía de la religión*, Bogotá: USTA.
- \_\_\_\_\_. (1977, 1984). *Metafísica desde Latinoamérica*, Bogotá: USTA-CED.
- Mejía, D. (1989). *Sobre la enseñanza de las Humanidades*, Bogotá: Universidad de la Sabana.
- MEN. Oficina Sectorial de Planeación Educativa. División de Programación, Coordinación y Evaluación Educativa. (1982). *Estudio sobre Facultades de Educación*. Programa Colombia-PNUD-UNESCO. Proyecto Col. 76/003. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Resolución 2343 del 5 de junio de 1996*. Por el cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Bogotá: Ediciones Lito Imperio. pp. 180–232.
- Organización de las Naciones Unidas – ONU. (1948). *Proclamación Universal de los Derechos Humanos*. [Versión virtual]: [WWW.unhchr.ch/udhr/navigate/alpha](http://WWW.unhchr.ch/udhr/navigate/alpha).

Presidencia de la República de Colombia. *Decreto 491 del 3 de Junio de 1904*. Por el cual se reglamenta la Ley 39 de 1903, sobre instrucción pública. Bogotá: Diario Oficial No. 12122, del 14 de julio de 1904.

\_\_\_\_\_. *Decreto 1710 del 25 de julio de 1963*. Por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones. Bogotá: [Versión virtual] [http://www.mieducacion.gov/1621/articles-102556\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mieducacion.gov/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf)

\_\_\_\_\_. *Decreto 1955 del 2 de septiembre de 1963*. Por el cual se reorganiza la educación normalista. Bogotá: [Versión virtual] [http://www.mieducacion.gov/1621/articles-102556\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mieducacion.gov/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf)

\_\_\_\_\_. *Decreto 088 del 22 de enero de 1976*. Por el cual se reglamenta se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Diario Oficial No. 34495, del 2 de febrero de 1976.

\_\_\_\_\_. *Decreto 80 del 22 de enero de 1980*. Por el cual se organiza el sistema de educación post-secundaria. Bogotá: [Versión virtual] [http://www.mieducacion.gov/1621/articles-102556\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mieducacion.gov/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf)

\_\_\_\_\_. *Decreto 1227 del 3 de junio de 1989*. Por el cual se dictan normas sobre la facultad de inspección y vigilancia en las instituciones de educación superior. Bogotá: Diario Oficial No. 38.855, del 13 de junio de 1989.

\_\_\_\_\_. *Decreto 0272 del 11 de febrero de 1998*. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos. Bogotá: [Versión virtual] [http://www.mieducacion.gov/1621/articles-102556\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mieducacion.gov/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf)

\_\_\_\_\_. *Decreto 1278 del 19 de Junio de 2002*. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá: [Versión virtual] [http://www.mieducacion.gov/1621/articles-102556\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mieducacion.gov/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf)

\_\_\_\_\_. *Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003*. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. Bogotá: [Versión virtual] [http://www.mieducacion.gov/1621/articles-102556\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mieducacion.gov/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf)

\_\_\_\_\_. *Decreto 3678 del 19 de diciembre de 2003*. Por el cual se modifica el Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003. Bogotá: [Versión virtual] [http://www.mieducacion.gov/1621/articles-102556\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mieducacion.gov/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf)

\_\_\_\_\_. (2008). *Constitución Política de la República de Colombia*. Bogotá: Secretaría Jurídica.

Rodríguez, E. (1984). *La pregunta por el hombre. El hombre como problema filosófico*, en: González, L.J. *Antropología: perspectiva latinoamericana*, Bogotá: USTA.

\_\_\_\_\_. (1983). *Teología de la historia*, Bogotá: USTA.

Rodríguez, F. (1989). *Didáctica de las Humanidades Clásicas: simposio organizado por la S.E.E.C.*, Madrid: Ediciones Clásicas.

\_\_\_\_\_. (2002). *Humanidades y enseñanza: Una larga lucha: Artículos de periódicos nacionales (1970-2001)*, Madrid: Taurus.

Rubio, J. (1980). *Introducción al filosofar*, Bogotá: USTA-CED.

Salazar, A. (1969). Iniciación filosófica, (pp. 15-18), Lima: Arica, en: Sanz y González (1996). *Filosofía Grecorromana*. (pp. 18-21), Bogotá: USTA-CED.

Salazar, R. (1995). *Filosofía Contemporánea*, Bogotá: USTA.

\_\_\_\_\_. (1984). El hombre como ser histórico – cultural, en: González, L.J. (1984), *Antropología: perspectiva latinoamericana*. Bogotá: USTA.

Sanz, J. J. y González, L. J. (1996). *Filosofía Grecorromana*, Bogotá: USTA-CED.

Sanz Adrados, J. J. (1979, 1985). *Educación y liberación en américa latina*, Bogotá: USTA-CED.

Seminario Regional de Investigación Educativa. (1993). Propuesta de Agenda de la investigación educativa latinoamericana de cara al año 2000, en: *Revista Colombiana de Educación*, No. 26, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Suárez, J. (1984). El hombre, realidad personal: problemática y dimensiones, en: González, L.J. *Antropología: perspectiva latinoamericana*. Bogotá: USTA.

S. S. Juan Pablo II. (1986). *Carta Encíclica Redemptor Hominis*, Bogotá: Paulinas.

\_\_\_\_\_. (1990). *Las Universidades Católicas*. Bogotá: Paulinas.

S. S. Pablo VI. (1987). *Carta Encíclica Populorum Progressio*, Bogotá: Paulinas.

Torres, G. (1986). *Desarrollo del niño en edad escolar*. Bogotá: USTA.

UNESCO. (1973). *Aprender a ser*. Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. Madrid: Alianza editorial.

\_\_\_\_\_. (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de Aprendizaje*. [Versión virtual]. <http://www.oei.es/efa2000jomtiem.htm>.

\_\_\_\_\_. (1995). *Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. Bogotá: ICFES.

\_\_\_\_\_. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. [Versión virtual]. [www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

Universidad Santo Tomás. *Programas de formación de maestros licenciados en Filosofía y Ciencias Religiosas; Filosofía e Historia; Filosofía Pura; Filosofía y Letras*, Bogotá: 1970-1998.

USTA. (1987). *Licenciatura en Filosofía e Historia* (Módulo profesional). Bogotá: USTA-CED.

\_\_\_\_\_. (1987). Orientaciones de los maestros de la Orden Dominicana para la USTA, (pp. 2-3), en: *Modelo Pedagógico CED*. Bogotá: USTA.

\_\_\_\_\_. (1986). *Licenciatura en Filosofía y Ciencias Religiosas* (Módulo profesional). Bogotá: USTA-CED.

- \_\_\_\_\_. (1989). *Licenciatura en Filosofía y Ciencias Religiosas* (Módulo profesional). Bogotá: USTA-CED.
- \_\_\_\_\_. (1990). Estatuto Orgánico de la USTA, en: *Realidad No. 3*. Facultad de Filosofía y Área de Humanidades. Bogotá-Bucaramanga: USTA.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Realidad N. 3*. Facultad de Filosofía y Área de Humanidades. Bogotá-Bucaramanga: USTA.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Proyecto Educativo Institucional-PEI*. Bogotá: USTA.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Proyecto Educativo Institucional-PEI*. Bogotá: USTA.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Proyecto Educativo Institucional-PEI*. Bogotá: USTA.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Proyecto Educativo Institucional-PEI*. Bogotá: USTA.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Política curricular para programas académicos*. Bogotá: USTA.
- Valencia, J. (2005). *Hermenéutica: introducción sistemática y analítica*. Bogotá: USTA.
- Vaticano II. (1979). *Constituciones, Decretos, Declaraciones*, Madrid: BAC.
- Villa, C., y Gutiérrez, F. (2003). *Guía de alternativas didácticas y evaluativas en Humanidades*. Cali: Corporación Universitaria Autónoma de Occidente.
- Zabalza, J. (1990). El punto de vista de la USTA, en: *Realidad No. 3*. Facultad de Filosofía y Área de Humanidades. Bogotá-Bucaramanga: USTA.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Tomás de Aquino: circunstancia y biografía*, Bogotá: USTA.

Zabalza, J. y Correa, G. (1993). *Tomás de Aquino: Las necesidades económicas*. Colección Numisma No. 1. Bogotá: USTA.

Zabalza, J. y Houghton, T. (1994). *Tomás de Aquino: el bien y el bien común en economía*. Colección Numisma No. 3. Bogotá: USTA.

Zea, L. (1972). América como conciencia, (pp. 26-28), México: UNAM, en: Sanz y González (1996). *Filosofía Grecorromana*, pp. 21-23), Bogotá: USTA-CED.

### **Fuentes Documentales Secundarias:**

Calvo, G. (2003). *La Formación de los Docentes en Colombia: Estudio Diagnóstico*. Bogotá: UPN-UNESCO.

De Paz Báñez, M. A. y Miedes Ugarte, B. *Complejidad y Ciencia Económica*. Ponencia presentada en el Foro de Economía Política – Tendencias. Dpto. de Economía e Historia de las Instituciones Económicas. Universidad de Huelva.

El Espectador. (1982). Jueves 9 de diciembre.

Lella, C. de. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. 1º seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima-Perú: septiembre.

Martínez, E. (2002). *Persona y educación en Santo Tomás de Aquino*. Madrid: Fundación Universitaria Española. Colección Tesis Doctorales *CUM LAUDE*.

Organización de Estados Iberoamericanos-OEI para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1999). *1º seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación*. Lima-Perú: septiembre.

Ospina, W. (2000). Verdad y Alegría, en: *Una Reflexión Sobre Colombia Desde La Educación*, Medellín: Universidad EAFIT.

### **Fuentes Bibliográficas Primarias:**

Alberdi, J. (1842). Ideas para un curso de filosofía contemporánea, en: Marquínez, G. (1986). *¿Qué es eso de... filosofía latinoamericana?* (pp. 17-28), Bogotá: El Búho.

Alberdi, J. (1845). Memoria sobre la conveniencia y objetivo de un Congreso General Americano, en: González, L.J. (1989). *Temas de filosofía política latinoamericana 1* (pp. 35-62), Bogotá: El Búho. Colección Antología.

Abraham, Tomás. (2003). *El último Foucault*. Bs. Aires: Ed. Sudamericana.

Álvarez Gallego, A. (2003). Del Estado Docente a la Sociedad Educadora: ¿un cambio de época?, en: *lecciones y lecturas de educación*, Bogotá: UPN.

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Bauman, Z. (1999). *La globalización: consecuencias Humanas*. México: F.C.E.

\_\_\_\_\_. (2005). *Identidad*. Bs. Aires: Losada.

Bilbao, F. (1865). Idea de un Congreso Federal de las Repúblicas, en: González, L.J. (1989). *Temas de filosofía política latinoamericana 1* (pp. 63-81), Bogotá: El Búho. Colección Antología 4. Tomado de UNAM, México, 1978, pp. 5-22.

- Bolívar, S. (1815). Carta de Jamaica: contestación de un americano meridional a un caballero de esta isla [Henry Cullen] en: González, L.J. (1989). *Temas de filosofía política latinoamericana 1*, Bogotá: El Búho. Colección Antología 4, pp. 9-33.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor.
- Cambi, F. (2005). *Las pedagogías del siglo XX*, Madrid: Popular, S.A.
- Copleston, F. (2004). Descartes, en: *Historia de la filosofía*. T. 2. Barcelona: Ariel. IV, pp. 68-73.
- \_\_\_\_\_. (2004). Locke, en: *Historia de la filosofía*. T. 2. Barcelona: Ariel. V, pp. 51-85.
- \_\_\_\_\_. (2004). Hume, en: *Historia de la filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Manantial.
- De Tezanos, A. (1985). *Maestros artesanos intelectuales: estudio crítico sobre su formación*. Bogotá: UPN-CIID.
- Debesse, M. y Mialaret, G. (1980). *La Función Docente*. Barcelona: Oikos-tau.
- \_\_\_\_\_. (1982). *La Formación de los Enseñantes*. Barcelona: Oikos-tau.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2001). *Rizoma*. 3ª ed. México: Editorial Coyoacán.
- Deleuze, G. (2006). *Conversaciones*, Valencia: Pre-Textos.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana - UNESCO.
- Dewey, J. (1952). *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, P. A. (1986). *Diálogo sobre el subdesarrollo*. Bogotá: El Búho.
- Díaz, M. (1990). Pedagogía, discurso y poder, en, M. Díaz & J. Muñoz, *Pedagogía Discurso y Poder* (pp. 39-67), Bogotá: CORPRODIC.
- \_\_\_\_\_. (2000). *La Formación de Profesores en la Educación Superior en Colombia: Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias*. Bogotá: ICFES.
- Dussel, E. (1975). La filosofía de la liberación en Argentina: irrupción de una nueva generación filosófica. *Revista de Filosofía Latinoamericana*, Julio-diciembre, pp. 216-222, en: Marquínez, G. (1986). *¿Qué es eso de...Filosofía latinoamericana?* Bogotá: El Búho, pp. 129-136.
- Fernández de Sotomayor, J. (1815). Conquista, evangelización e independencia, en: Marquínez, G. (1983). *Filosofía de la emancipación en Colombia*. Bogotá: El Búho. Colección pensamiento colombiano, pp. 57-74.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Colección formación de formadores, serie documentos. Buenos Aires: Novedades educativas y Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Filloux, J. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Serie Formación de formadores No. 3, Buenos Aires: Novedades educativas y Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Flórez Ochoa, R. (2001). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

Foucault, M. (1970) *La arqueología del saber*. Bogotá: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_. (1978). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Madrid: La Piqueta.

\_\_\_\_\_. (2003). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*.  
Bs. Aires: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.

\_\_\_\_\_. (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós e Instituto  
de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

\_\_\_\_\_. (2003). *Historia de la sexualidad III: la inquietud de sí*. Bs. Aires: Siglo  
XXI.

\_\_\_\_\_. (2003). *Historia de la sexualidad II: el uso de los placeres*. Bs. Aires: Siglo  
XXI.

\_\_\_\_\_. (2002). *Historia de la sexualidad I: la voluntad del saber*. Bs. Aires: Siglo  
XXI.

\_\_\_\_\_. (2000). *Defender la sociedad*. Bs. Aires: F.C.E.

\_\_\_\_\_. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: F.C.E.

\_\_\_\_\_. (2005). *El Orden Del Discurso*. Barcelona: Tusquets.

\_\_\_\_\_. (2005). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*, Bs. Aires: Siglo XXI.

Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Gómez Buendía, H. (1998). (Comp.). *Educación: La agenda del siglo XXI-Hacia un desarrollo humano*. Bogotá: PNUD-TM editores.
- González Gallego, A. (1993). *La pregunta por el hombre*. Barcelona: Editorial PPU.
- González, L. J. (1987). *Temas de ética latinoamericana*. Bogotá: El Búho. Colección Antología 3.
- \_\_\_\_\_. (1989). *Temas de filosofía política latinoamericana 1*. Bogotá: El Búho. Colección Antología 4.
- \_\_\_\_\_. (1982). *Temas de filosofía de la cultura latinoamericana*. Bogotá: El Búho. Colección Antología 5.
- Gould, S. (1997). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.
- Habermas, J. (2001). *El futuro de la naturaleza humana: ¿hacia una eugenesia liberal?* Barcelona: Paidós.
- Hegel, G. W. F. (1966). *Fenomenología del Espíritu*. México: F.C.E.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Lecciones de Filosofía de la Historia*. Madrid: Alianza.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Escritos pedagógicos*. 2ª ed. México: F.C.E.
- Heidegger, M. (2002). *El ser y el tiempo*. México: F.C.E.
- \_\_\_\_\_. (1960). *Carta sobre el humanismo*. Bs. Aires: Sur, S.R.L., versión castellana de Alberto Wagner de Reyna.

Hinkelammert, F. (1981). *Las armas ideológicas de la muerte*. San José de Costa Rica: DEI.

\_\_\_\_\_. (1984). *Crítica de la razón utópica*. San José de costa Rica: DEI.

\_\_\_\_\_. (1996). *El mapa del emperador: determinismo, caos, sujeto*. San José de Costa Rica: DEI.

\_\_\_\_\_. (1995). *Cultura de la Esperanza y Sociedad sin Exclusión*. San José de Costa Rica: DEI.

Hinkelammert, F. y Duchrow, U. (2003). *La vida o el capital: alternativas a la dictadura global de la propiedad*. San José de Costa Rica: DEI.

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior-ICFES. (1970). *La Educación Superior en Colombia: Documentos Básicos para su Planeamiento. Volumen II (versión en español). Informes de la Comisión Asesora de la Universidad de California*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: F.C.E. Traducción de Joaquín Xiral (libros I y II) y Wenceslao Roces (libros III y IV).

Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal, S. A.

Kant, E. (2003). *Crítica de la Razón Práctica*. México: Porrúa.

\_\_\_\_\_. (2003). *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*. México: Porrúa.

Korn, A. (1940). Filosofía argentina, en: Marquínez, G. (1986, pp. 29-48). *¿Qué es eso de...Filosofía latinoamericana?* Bogotá: El Búho.

- Lyotard, J. (2000). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Locke, J. (2002). *Ensayo sobre El entendimiento humano*. México: F.C.E.
- Marquínez, G. (1983). *Filosofía de la emancipación en Colombia*. Bogotá: El Búho. Colección pensamiento colombiano.
- \_\_\_\_\_. (1980). De la repetición a la investigación. Ponencia presentada el día 18 de diciembre, en el I Encuentro de investigadores en Filosofía. ICFES-Universidad de los Andes, en: Marquínez, G. (1986, pp. 137-148). *¿Qué es eso de...Filosofía latinoamericana?* Bogotá: El Búho.
- \_\_\_\_\_. (1986). *¿Qué es eso de...Filosofía latinoamericana?* Bogotá: El Búho.
- \_\_\_\_\_. (1986). *Temas de Antropología latinoamericana*. Bogotá: El Búho.
- \_\_\_\_\_. (1989). *Filosofía de la ilustración en Colombia*. Bogotá: El Búho. Colección pensamiento colombiano.
- \_\_\_\_\_. (1983). *Benthamismo y antibenthamismo en Colombia*. Bogotá: El Búho. Colección pensamiento colombiano.
- Martí, J. (1989). Nuestra América, en: González, L.J. *Temas de filosofía política latinoamericana I*. Bogotá: El Búho. Colección Antología 4, pp. 108-118. Tomado de El partido liberal, México, 30 de enero de 1981.
- Martínez Boom, A. (2003). De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina, en: *lecciones y lecturas de educación*. Bogotá: UPN.
- Marx, K. (1946). *El Capital: Crítica a la Economía Política*. México: F.C.E. Tomo I.

Maturana, H. (2002). *El sentido de lo humano*. Santiago: Dolmen Ediciones S.A.

Max-Neff, M. (2003). *Saber y Comprender*. Medellín: Conferencia pronunciada en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en el marco del Encuentro Internacional de Bibliotecas Universitarias, 11 de septiembre.

Morey, M. (1983). *Lectura de Foucault*. Madrid: Taurus.

\_\_\_\_\_. (1989). *El hombre como argumento*. Barcelona: Anthropos.

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

\_\_\_\_\_. (2001). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Bs. Aires: Nueva Visión.

\_\_\_\_\_. (2003). *El método V. la humanidad de la humanidad: la identidad humana*. Madrid: Cátedra.

Nietzsche, F. (1949). Consideraciones intempestivas, en: *Obras completas de Federico Nietzsche. Tomo II: 2ª Consideración: De la utilidad y de los inconvenientes de los estudios históricos para la vida (1874)*. Buenos Aires: Aguilar, pp. 85-170.

\_\_\_\_\_. (1994). El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza (fragmentos), en: *Texto y Contexto* No 25 Sep/Dic., pp. 9-14. Bogotá: UNIANDES.

\_\_\_\_\_. (1994). *Ecce homo*. México: Editores mexicanos unidos.

\_\_\_\_\_. (1999). *Aforismos*. [Versión virtual] [www.elaleph.com](http://www.elaleph.com)

\_\_\_\_\_. (1878). *Humano, demasiado humano*.

\_\_\_\_\_. (2003). *La genealogía de la moral*. Madrid: Técnos.

\_\_\_\_\_. (2006). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Traducción de Jorge Castillo. Colombia: sin editorial.

Niño, F. (1998). *Antropología Pedagógica: Intelección, voluntad y afectividad*. Bogotá: Magisterio.

Ortega Bobadilla, J. (2003). Foucault frente a Freud, en: *Revista Carta Psicoanalítica*. No. 3. Septiembre. [Versión virtual].  
WWW.cartapsi.org/revista/no3/foucaul.htm#\_ftnref47

Ouspensky, P. D. *Psicología de la posible evolución del hombre. Conferencias I y II*. [Versión virtual]. [www.ciberpsique.net](http://www.ciberpsique.net)

Quiceno, H. (2004). La formación docente: ¿Formar el sujeto o formar en conocimientos?, en: *Revista Políticas*, No. 2 (pp. 187- 206). Cali: Universidad del Valle-Colombia.

Robles, J. y Silva, C. (2002). Prólogo, en: Locke, J. (2002). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: FCE.

Roig, A. (1981). *Teoría y crítica del pensamiento Latinoamericano*. México: F.C.E.

Rorty, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

Russell, B. (1999). *Sociedad humana: ética y política*. Barcelona: Altaya.

Salazar, R. (1983). *Filosofía de la conquista en Colombia*. Bogotá: El Búho. Colección pensamiento colombiano.

- \_\_\_\_\_. (1984). *Filosofía de la pacificación en Colombia*. Bogotá: El Búho. Colección pensamiento colombiano.
- Samper, J. M. (1861). Política internacional de las repúblicas hispano-colombianas, en: González, L.J.: *Temas de filosofía política latinoamericana I*. Bogotá: El Búho. Colección Antología 4, pp. 86-98.
- Santos, F. (2003). El riesgo de pensar, en: Abraham, Tomás. (2003). *El último Foucault*. Bs. Aires: Ed. Sudamericana, pp. 39-107.
- Sartre, J. P. (1987). *Filosofía e Ideología del Existencialismo*. Edición Bilingüe. Bogotá: Oveja Negra.
- Savater, F. (2000). *Humanismo impenitente*. Barcelona: Anagrama.
- Scannone, C. (1986). Un nuevo punto de partida en la filosofía latinoamericana, en: Marquínez, G. *Temas de Antropología latinoamericana*. Bogotá: El Búho. Tomado de Stromata. Buenos Aires, Enero-Junio 1980, pp. 25-47.
- Schopenhauer, A. (2003). *El mundo como voluntad y representación*. México: Porrúa.
- Schumpeter, J. (1967). *Diez grandes economistas de Marx a Keynes*. Madrid: Alianza.
- Smith, A. (1941). *Teoría de los sentimientos morales*. México: F.C.E.
- \_\_\_\_\_. (1974). *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México: F.C.E.
- Solarte, G. y Arenas, H. (1996). *La Universidad Podrí(d)a*. Bogotá: Fundación América Latina.

- Suárez, J. (1984). El hombre, realidad personal: problemática y dimensiones, en: González, L.J. *Antropología: perspectiva latinoamericana*. Bogotá: USTA.
- Vasco, C. y otros. (Sin fecha). *El saber tiene sentido: una propuesta de integración curricular*. Bogotá: Cinep.
- \_\_\_\_\_. (Comisionado) (Sin fecha). La teoría general de procesos y sistemas: Una propuesta semiológica, ontológica y gnoseológica para la ciencia, la educación y el desarrollo, en: *Educación para el desarrollo, Tomo 2*. Colección Documentos de la Misión. Bogotá: Misión Ciencia, Educación y desarrollo.
- \_\_\_\_\_. (2000) *Conversatorios sobre integración curricular*. Bogotá: Cinep.
- Vasconcelos, J. (1927). El pensamiento iberoamericano, en: Marquínez, G. (1986). *¿Qué es eso de...Filosofía latinoamericana?* Bogotá: El Búho, pp. 49-59.
- Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia*. Madrid: Alianza.
- Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva* [1922]. México: FCE.
- Zabalza, J. (1983). Presentación, en: Salazar, R. (1983). *Filosofía de la conquista en Colombia*. Bogotá: El Búho. Colección pensamiento colombiano, pp. 11-15.
- Zea, L. (1978). *Filosofía de la historia americana*. México: F.C.E.

\_\_\_\_\_. (1981). La historia de la filosofía latinoamericana. 1º Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana: Ponencias, Bogotá: USTA, pp. 25-32, en: Marquínez, G. (1986). *¿Qué es eso de...Filosofía latinoamericana?* Bogotá: El Búho, pp. 116-128.

\_\_\_\_\_. (1978). América Latina: largo viaje hacia sí misma. México: UNAM, cuadernos de Cultura Latinoamericana, No. 18, en: González, L.J. (1982). *Temas de filosofía de la cultura latinoamericana*. Bogotá: El Búho. Colección Antología 5, pp. 198-213.

Zubiri, X. (1933). El problema de la filosofía, en: *Revista de Occidente*, No. 118, pp. 83-117.

Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.

Zuleta, E. (2004). *El pensamiento psicoanalítico*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

### **Fuentes Bibliográficas Secundarias:**

Almeida, J. (1995). *Sociología de la educación*. Barcelona: Editorial Ariel.

Arciniegas, G. (1994). La Universidad Colombiana, en: F. De Bedout, (Comp.) *Universidad Utopía*. Medellín: ICFES-Edinalco, p. 329.

Arias, F. (2006). Ciudadanía en el contexto democrático de América Latina, en, *Revista de Investigación: Hallazgos*. Año 3, No. 5 (pp. 151-165), Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Del Mazo, G. (1994). Del Claustro Medieval a la Moderna Ciudad Universitaria, en F. De Bedout, (Comp.) *Universidad Utopía*. Medellín: ICFES-Edinalco, p. 164.

- Deleuze, G. (1978). *Cuatro Lecciones sobre Kant*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Marzo y Abril. [www.philosophia.cl/](http://www.philosophia.cl/)
- Dreyfus H. L. y Rabinow. P. (2001) *Michel Foucault. Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Bs. Aires: Nueva Visión.
- Fernández, E. (...). Educación y Revolución en Joaquín Acosta, en: F. De Bedout, (Comp.) *Universidad Utopía*. Medellín: ICFES, Edinalco, 1994.
- Fröebel, F. (...). La Educación del Hombre, en: F. De Bedout, (Comp.) *Universidad Utopía*. Medellín: ICFES, Edinalco, 1994.
- Guyot, V., y otros. (1996) *Los usos de Foucault*. San Luis.
- Guyot, V. (2002). Educación y complejidad, en: *Alternativas educativas, año VII No. 26*, serie Espacio pedagógico. San Luis: Universidad Nacional de San Luis, Argentina, pp. 127-140.
- Herrera, M. y Ruiz, A. (2003). La identidad del magisterio: entre la lógica tecnocrática y la búsqueda de un proyecto político cultural democrático, en: *lecciones y lecturas de educación*. Bogotá: UPN.
- Hutchins, R. M. (1994) La universidad de utopía, en: F. De Bedout, (Comp.) *Universidad Utopía*. Medellín: ICFES, Edinalco, p. 29.
- Ibáñez-Martín, J. (1981). *Hacia una formación humanística: objetivos de la educación científico-técnica*. Barcelona: Herder.
- Martiarena, O. (1995). *Michel Foucault: Historiador de la subjetividad*. Monterrey: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey Campus Estado de México.

- Morán S. H. “*Ciencia económica, economía ecológica y crisis del paradigma cartesiano*”. UNMSM: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas, año IV, No. 14, pp. 159-174.
- Pico de la Mirándola. (1994). discurso sobre la dignidad del hombre, en: F. De Bedout, (Comp.) *Universidad Utopía*. Medellín: ICFES, Edinalco, pp. 156-157.
- Rentería, P. (2004). *Formación de Docentes: Un reto para las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación*. Bogotá: Magisterio.
- Rodríguez, M. (1994). El sistema y las Universidades Progresistas, en: F. De Bedout, (Comp.) *Universidad Utopía*. Medellín: ICFES, Edinalco, p. 322.
- Ruiz del Castillo, A. (2002). *Educación superior y globalización educar, ¿para qué?* México: Plaza y Valdes.
- Sáenz Rovner, E. (2001). La Misión del Banco Mundial en Colombia, el gobierno de Laureano Gómez (1950-1951) y la Asociación Nacional de Industriales (ANDI), en: *Cuadernos de Economía*, V. XX, n. 35, Bogotá, pp. 245-265.
- Sandoval Osorio, S. (2001). (Comp.) *La formación de educadores en Colombia: Geografías e imaginarios*. Tomos I y II. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Stuart Mill, J. Antología del Pensamiento Político Tomo I (391-392), en: F. De Bedout, (1994) (Comp.) *Universidad Utopía*. Medellín: ICFES, Edinalco.
- Zuluaga G., O., y otros. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Magisterio.