

Presupuestos teóricos y conceptuales que posibilitan un análisis del perfil del docente de humanidades: el caso de la Universidad Santo Tomás de Bogotá*

Theoretical and conceptual assumptions to enable an analysis of the teacher's profile in human sciences: the case of Universidad Santo Tomas in Bogotá

Francisco Antonio Arias Murillo**

Resumen

Este artículo muestra la forma docente que propicia la Universidad Santo Tomás teniendo en cuenta las políticas del Estado colombiano y las propias de la institución, tendientes a constituir un sujeto educado profesionalmente. Se apoya en parte de la investigación “La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia:

* Artículo socializado, en su primera parte, en el marco del IV Encuentro Internacional en Gestión de la Investigación: Redes de Conocimiento en el Saber Humano, los días 6, 7 y 8 de octubre de 2010 en la USTA-Bogotá, como conocimiento producido por parte del grupo de investigación “El sujeto en sus formas de aparición histórica”, registrado ante Colciencias con el código COL0061654, en virtud del Proyecto “Perfil del Docente del Departamento de Humanidades en la Universidad Santo Tomás-Bogotá”, presentado y aprobado en la “Convocatoria Interna 05-2008-2009 para apoyar proyectos originales de investigación e innovación en líneas correspondientes a las Unidades Académicas de la Universidad Santo Tomás”, realizado con el apoyo de la Unidad de Investigación y el Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás-Bogotá.

** Docente investigador del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás y director de la línea de investigación: Educación, Derechos Humanos, Política y Ciudadanía. Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la USTA. Especialista en Gestión y Evaluación Curricular de la Universidad Externado de Colombia. Magíster en Planeación Socioeconómica de la USTA. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-CINDE. Líder del grupo de investigación “El sujeto en sus formas de aparición histórica” e investigador principal del Proyecto “Perfil del Docente de Humanidades en la Universidad Santo Tomás-Bogotá”.

segunda mitad del siglo XX”, producida por el autor; desde ahí busca visibilizar las condiciones en las que se produce la formación profesional en la USTA y entender la tarea educativa-formativa que le corresponde al Departamento de Humanidades para contribuir a la realización de la misión institucional. El artículo presenta un análisis del texto “Educación y liberación en América Latina” como evidencia del proceder arqueológico que como metodología se utilizó en el desarrollo de la investigación.

Palabras clave: forma docente, formación profesional, misión institucional, arqueología.

Abstract

This article shows the *form professor* that is propitiated by Saint Thomas University (Bogotá, Colombia) (USTA), according to the policies of Colombian government and their own ones, which are pointed to build a subject professionally educated. On the other hand, this writing finds its support, partially, in the research “The Emergence of man in the formation of teachers in Colombia: Second half of 20th Century”, that was produced by the author and wants, both, to make visible the conditions in what the professional formation is produced by USTA and, thanks to that, to understand the educational-formative task that is responsibility of Humanities Department in order to collaborate into the realization of the institutional mission. The article presents an analysis of the document *Free Education in America Latina*, as evidence of the archaeological methodology, what was used in the development of the research.

Key words: form professor, professional formation, institutional mission, Archaeology.

Referenciar al docente que acompaña los procesos educativos humanísticos dentro de la propuesta de formación profesional de los hombres y mujeres que conforman la sociedad colombiana, en los que se ha comprometido la Universidad Santo Tomás, implica un amplio conocimiento de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), tal como se ha venido constituyendo desde su restitución a la vida académica nacional en el año de 1965 e inicio de sus labores educativas en 1966.

El carácter religioso y confesional cristiano que la identifica también la vincula a la larga tradición educativa de orientación dominicano tomista, desde donde se apuesta por un tipo de hombre particular, caracterizado por la *situacionalidad* que marca su *modus vivendi*, factor cultural determinante de su *ethos* y componente fundamental de su modo local y latinoamericano de entender y habitar el mundo. Ésta es la manera como la Universidad Santo Tomás entra a formar parte del amplio espectro universalizante de la cultura educativa de los pueblos y sociedades y se reconoce contribuyendo al desarrollo procesual y ascendente de humanización a que tiende históricamente el hombre.

A este nivel, hay que decir, la USTA define con toda claridad el perfil del docente (ya no maestro, ni profesor) que ella avala como idóneo para el ejercicio educativo, y particularmente en el campo formativo de orden humanístico; de ahí que para la USTA sea tan importante hacer explícito su compromiso con la tarea formativa del docente acorde con su orientación filosófica y, desde allí, procure mantenerse vigente a través de la implementación de las políticas

fijadas por el Estado como condición para la realización de la tarea educativa, al interior de la sociedad colombiana.

¿Qué forma docente constituye la Universidad Santo Tomás?¹

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 docentes y, por el otro, las políticas institucionales que definen los objetivos por ser alcanzados en el trabajo educativo formativo.

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 por ser alcanzados en los niveles educativos en los que el docente ha de realizar su actividad de enseñante. De ahí que la *forma docente* en la USTA se propone un *sujeto* educado profesionalmente, en correspondencia con las exigencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN), según el Decreto 0272 (1998), el cual fija las condiciones de idoneidad que se deben cumplir para la formación profesional de los docentes en Colombia. A este respecto, dice su artículo 3°:

1 C. f. Arias (2010, pp. 318-366). Esta parte del texto, a modo de referente teórico y conceptual de la investigación sobre el perfil del docente de humanidades en la Universidad Santo Tomás, salvo algunas variaciones en la redacción y recortes exigidos por la especificidad de su objeto, es tomada de la tesis doctoral: "La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX", presentada por el autor para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en la Universidad de Manizales-CINDE.

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 multi-

plicidad de fuentes de información universal y lograr el dominio pedagógico de los medios informáticos e interactivos modernos y de una segunda lengua.

En cuanto al artículo 1° de este mismo decreto, éste dice: “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”.

Con estas indicaciones, el docente ha de ser formado dentro del sistema académico-disciplinario de la pedagogía como exigencia para el ejercicio competente de su actividad².

La competencia profesional, focalizada en el decreto citado anteriormente, pareciera formularse con base en los indicadores de logros fijados por la Resolución 2343 (1996), en la que 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 (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

2 C. f. Decreto 0272 (1998), art. 2° y 3°.

y Deportes; 6) Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros; 7) Matemáticas y 8) Tecnología e Informática (República de Colombia, 2006, 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 (República de Colombia, 2006, 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 (República de Colombia, 2006, 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 (República de Colombia, 2006, 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 docentes 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 Santo Tomás ([USTA], 1998) se propone ser

“albergue de la ciencia, de la investigación y del saber profesional” (p. 25), cuya finalidad es la de:

1. 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. (USTA, 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”. (USTA, 2004, pp. 99-100)

En atención a este dinámico propósito, organizó la modalidad de educación a distancia (entre 1975 y 1976), para lo cual creó los Centros de Enseñanza Desescolarizada–CED (hoy Centros de Atención Universitaria-CAU) y la Editorial USTA como sus dispositivos prácticos (de actuación) para estar al servicio de la educación superior a lo largo y ancho del país, en el lugar y situación concreta del estudiante-docente, comunicando los temas educativos a través de los textos pedagógicos y didácticos para la enseñanza que produjeron los profesores y llevando a cabo una gestión pedagógica y educativa 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* (c. f. USTA, 1998, p. 29)³.

³ 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.

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 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” (USTA, 2004, p. 67), que es el cometido de la Universidad Tomista como lugar del “*facientes veritatem*”, que es tanto como “*facientes humanitatem*” (USTA, 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 (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*’” (USTA, 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 valo-

rativo 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 indicativas se crean los programas de formación 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” (USTA, 1998, p. 29; Arias, 2008, folio 769)⁴, apoyados por un “currículo flexible” (USTA, 1998, p. 31) que se enfoca a satisfacer una necesidad y problemática diagnosticada para la educación colombiana, por lo menos desde 1960, cuando se reconoce la falta de personal profesional docente formado para asumir la tarea educativa en los diversos niveles del sistema educativo⁵.

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, s. f., carpeta 8, caja 379, folio 4), todo ello “con el doble carácter de filósofos y de humanistas” (folio 8), así:

4 El archivo de programas utilizado y referenciado en el presente documento es propiedad del investigador principal del proyecto, quien lo creó para llevar a cabo su investigación doctoral, antes citada.

5 Feliz (1970) insiste: “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 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. (Arias, 2008, folio 769)

Para la institución es claro su quehacer educativo, objetivos y propósitos en la *formación de docentes-profesionales* idóneos para desempeñar funciones de enseñantes dentro del sistema educativo colombiano y en los niveles considerados 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 la universalidad y libertad que exige la investigación de la verdad (USTA, 1990, p. 21).

Ingresar a un programa de formación de docentes en la USTA implica reconocerse como

hombre en camino, nunca terminado⁶; incluso teniendo una meta que alcanzar; esto hace que ser docente 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 0272 (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” (art. 3º, párr. a).

Bajo estos parámetros podría entenderse que cuando un sujeto se hace –o lo hacen– docente, es porque la educación le ha marcado y ha dejado su impronta, ha sido para él *acontecimiento*; la institución procura llevarlo a vivir en

6 Como lo anuncia Deleuze (2006): “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” (p. 280).

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 procurar que la educación llegue a ser acontecimiento para otros.

La USTA produce sus programas profesionalizantes 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. (USTA, 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.

Evidencias de este proceder intencional son los programas localizados en el componente psicopedagógico. Estos son los que en últimas definen y hacen visible un perfil docente; a este nivel tomaremos y presentaremos, como ejemplo, el programa de *fundamentos de la*

educación, el cual se enfoca u orienta a ubicar la educación en el contexto social, a analizar críticamente las tendencias pedagógicas contemporáneas y a establecer un diagnóstico de la educación en América Latina y los proyectos políticos que implementa; 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 (c. f. Arias, 2008, folio 899).

Dentro de la propuesta de formación de docentes en la USTA y de acuerdo con 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” (Arias, 2008, folio 900).

Este programa se desarrolla principalmente, aunque no exclusivamente, en el texto *Educación y liberación en América Latina* producido por Sanz (1985), donde se 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-docente promovida en la educación varía pues en sus condiciones; la forma que ingresa y empieza a hacer presencia en la Universidad Santo Tomás, a lo largo de 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 docente adquiere la *forma productor*, pues es con base en el fomento de la capacidad productiva que se piensa posible mejorar la educación, 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” (Sanz, 1985, 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). Al parecer, se da un paso importante en el proceso educativo del hombre por la “ampliación de su conciencia crítica” (p. 20).

La *forma social* que contribuye a constituir al docente ha consolidado una serie de valores comunicables, en razón de lo cual la educación cumple la función, según Sanz, “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), citado por Almeida (1995):

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” (Almeida, 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, desarro-

llista, 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 darse forma propia o al sistema social que hace de él un instrumento, una herramienta, un medio productor de bienes y servicios, consumidor, dinamizador y sustento del modelo económico imperante⁷. Bajo este punto de vista, *saber la forma hombre* que potencian los programas educativos y profesionalizantes en la Universidad Santo Tomás implica estudiar la forma docente que potencian los Programas de Formación de Maestros de la USTA, por los que se visibiliza el discurso que la institución posiciona y legitima sobre el hombre, para analizar su *pertinencia y validez* en el sistema social, político, económico y cultural de la sociedad colombiana.

Volviendo a Sanz (1985), la educación propen-

⁷ 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”.

de por un docente que se forma para vincular y vincularse al sistema social y económico como fuerza de trabajo; se forma para cumplir funciones de adiestrador y capacitador enseñante, tal como lo propone el Estatuto General de la Educación en Colombia (1974, art., 2º) y el Decreto 62 que rige a los INEM (c. f. Sanz, pp. 24-25). Pareciera tener razón Illich (1974), citado por Sanz, 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).

Con esta concepción crítica de la educación, surgen modelos como el de la Escuela Nueva, en el que el maestro-docente emerge como estudioso y analista del niño y sus intereses; su práctica “moviliza y canaliza la natural actividad del niño ‘haciéndole hacer’” (Sanz, 1985, p. 82). La actividad como fuente del aprendizaje hace que el conocimiento del niño, en sus intereses, sea 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’ (5º Principio del Ideario de la Liga Internacional de la Educación Nueva, 1915)” (p. 82). A este respecto, encuentra Sanz que, por ejemplo, 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, también 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 Sanz (1985), citando a Sarramona (1975, p. 217), “pretenemos un hombre libre, capaz de decidir por sí mismo, en contraposición al que tiene temor de su propia libertad” (p. 84).

De igual manera, Sanz presenta 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); 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; de ahí que, 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. Según Sanz, la enseñanza personalizada está marcada por esta tendencia pues cualquiera que 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 Sanz– 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 apren-

der 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-profesional que se ha proyectado realizar es principalmente de orden eficientista, en la que se ha diluido “la subjetividad, historicidad y libertad” (Sanz, 1985, p. 96); desaparece o queda de lado “el desarrollo y liberación del individuo” (p. 98), al punto de, asumiendo el pensamiento de 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 el 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 los programas de la USTA, desde donde 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 en Sanz (1985) 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).

Este programa también muestra detractores de la desescolarización, entre los que figuran

Faure, Friemond, Nassif, Gintis, Vogt y Salazar Bondy. En este sentido, Sanz (1985) 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 docente que ha venido trabajando la institución escolar ha sido apoyada por programas como los que la Unesco promovió para América Latina, llamada “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 (Sanz, 1985); 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 ... [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) y que referencia Sanz:

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-profesional 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 de Sanz, 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 lo expresa la 2ª Conferencia Episcopal Latinoamericana celebrada en Medellín (1968) y cita Sanz, “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 ... [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” (Sanz, 1985,

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 de la educación que ha hecho el sistema como medio para mantener al hombre en la dependencia y la utilización del maestro como docente “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).

De acuerdo con Sanz, en la perspectiva tomaziana se supedita la educación 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 sí mismo para constituirse otro; según Sanz: “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” (Sanz, 1985, 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), en Sanz, “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)

Sanz 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 docentes 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-sujeto-docente 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, 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*.

Referencias

- Almeida, J. (1995). *Sociología de la educación*. Barcelona, España: Ariel.
- Arias, F. (2008). [Archivo de programas sobre formación de docentes]. Datos en bruto no publicados.
- Arias, F. (2010). *La emergencia del hombre en la formación de maestros en Colombia: segunda mitad del siglo XX*. Tesis de grado para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – CINDE, Manizales, Colombia.
- 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, Colombia: Secretariado General del CELAM.
- Decreto 0272 de Febrero 11 de 1998 [Versión electrónica], Presidencia de la República de Colombia. (1998). Recuperado el 3 de octubre de 2010 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86202_archivo_pdf.pdf
- Deleuze, G. (2006). *Conversaciones*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Feliz, G. (1970). *La Educación Superior en Colombia: Documentos Básicos para su Planeamiento*. Volumen II (versión en español por el ICFES). En *Informes de la Comisión Asesora de la Universidad de California*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Herrera, D. y Salazar, R. (1989). Los principios generales y objetivos de la Universidad Santo Tomás vistos desde una perspectiva filosófica. *Serie Realidad No. 1* [Folleto]. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (s. f.). Archivo de programas de Educación Superior. Bogotá, Colombia.
- Quiceno, H. (2004). La Formación Docente: ¿Formar el Sujeto o Formar en Conocimientos? *Revista Políticas*, (2), 187- 206.
- República de Colombia. (2006). Resolución 2343 del 5 de junio de 1996. En *Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia: Ediciones Lito Imperio.
- Sanz, J. J. (1985). *Educación y liberación en América Latina*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás – Centro de Enseñanza Desescolarizada.
- Universidad Santo Tomás, USTA. (1989). *Licenciatura en Filosofía y Ciencias Religiosas* (Módulo profesional). Bogotá, Colombia: USTA – Centro de Enseñanza Desescolarizada.

Universidad Santo Tomás, USTA. (1990). Estatuto Orgánico de la USTA. *Serie Realidad No. 3* [Folleto]. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

Universidad Santo Tomás, USTA. (1996). *Proyecto educativo institucional-PEI*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

Universidad Santo Tomás, USTA. (1998). *Proyecto Educativo institucional-PEI*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

Universidad Santo Tomás, USTA. (1999). *Proyecto educativo institucional-PEI*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

Universidad Santo Tomás, USTA. (2004). *Proyecto educativo institucional-PEI*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

Zabalza, J. (1990). El punto de vista de la USTA. *Serie Realidad No. 3* [Folleto]. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.