

# Participación política, educación superior y construcción de ciudadanía crítica en Colombia: entre la reflexividad y el (des) aprendizaje

*Alexander Montealegre*

## Resumen

Este capítulo promueve una serie de reflexiones sobre el carácter ambivalente de ciertas prácticas políticas y de la producción de conocimiento generado tras la incorporación masiva de las nuevas tecnologías al mundo del trabajo y de la vida cotidiana. A través de un panorama general enmarcado en la participación política, la educación superior y la alfabetización mediática e informacional (AMI) como elemento de construcción de ciudadanía crítica en Colombia, se busca comprender los riesgos implícitos para la supervivencia de la democracia contemporánea. Mediante un ejercicio de interpretación crítico y reflexivo como elemento metodológico principal, se discuten las herramientas centrales que deben orientarse hacia la apropiación y construcción de nuevas subjetividades que estén en condiciones de desaprender las tendencias hegemónicas de la sociedad contemporánea. El escrito concluye con una síntesis de los elementos más importantes de cada apartado.

**Palabras clave:** alfabetización mediática e informacional, ciudadanía crítica, conocimiento, desaprendizaje, educación superior, participación política.

## Reflexiones preliminares

*Quando miras largo tiempo a un abismo,  
también este mira dentro de ti.  
(Nietzsche, 1972, p. 106).*

*“El [ser humano] necesita,  
para sus mejores cosas,  
de lo peor que hay en él”  
(Nietzsche, 1982, p. 225).*

Un fantasma recorre el mundo contemporáneo; es el fantasma de la desigualdad, la indignación y la inconformidad. Los más recientes años han sido prolíficos en manifestaciones multitudinarias en diversas partes del mundo (Asia, Europa, América Latina, África), ciudadanía movilizadas por disímiles objetivos e intereses como expresión de diversidad, desazón e indignación. Y si bien se corre el riesgo de que sus demandas sean canalizadas por tendencias políticas autoritarias para ingresar en una especie de “recesión democrática”, como advierten Levitsky y Ziblatt (2018, p. 238), lejos de considerar estas protestas como un riesgo inminente para el sistema democrático liberal, la inconformidad es la savia o energía vital del régimen democrático, en esta puede encontrar los elementos necesarios para reinventarse y redescubrir sus potencialidades para transformar el entorno y construir un nuevo equilibrio inestable que garantice mejores condiciones de vida bajo los preceptos modernos de igualdad y libertad.

Pero la inconformidad constructiva precisa información y, en este escenario, la alfabetización mediática e informacional (AMI) resulta ser una herramienta interesante que puede, o bien servir para legitimar el *statu quo* bajo el precepto de la objetividad, según el cual, mayor información es neutralidad o asepsia (desconociendo contextos particulares), o bien, por el contrario, erigirse en una herramienta transformativa que alimente los deseos de cambio de diversos sectores sociales con el claro propósito de consolidar, profundizar y radicalizar la democracia, que contribuya a desarrollar “medios y sistemas de información libres, independientes y pluralistas” (Wilson et al., 2011, p. 21) más allá de los marcos circunscritos al sistema educativo. Se trata, como se defendió en otra parte (Montealegre, 2018), de recuperar

la relación con el conocimiento como un ejercicio y apuesta ético-política que promueva un estado de cosas alterno al existente.

Es importante entender que los tiempos están cambiando de manera vertiginosa. Todo parece ir más rápido. Aceleración, apetencia, endeudamiento y actualización permanente son las marcas del nuevo escenario; la consigna es “nada a largo plazo”, como lo señala Sennett (2000, p. 20), y el estado de derecho, junto a la democracia tradicional, implican tiempo, lentitud, burocracia y un sinfín de actividades “poco prácticas” y quizás “demasiado rígidas para el siglo XXI” (Runciman, 2019, p. 171), lo cual invita a reflexionar qué hace que las personas prefieran un régimen democrático a cualquier otro, y si el estado de cosas actual proporciona los elementos suficientes para apreciar y defender la democracia.

Ahora bien, los cambios señalados y otros, sumados a la incorporación masiva de nuevas tecnologías al mundo de la producción y del trabajo, han modificado diversos espacios de la vida social: predominio del capital sobre el estado (desregulación) y el trabajo (flexibilización), masificación del deseo, consumo exacerbado, obsolescencia programada y percibida, impactos en las formas tradicionales de organización familiar, nuevas ciudadanías, mercantilización irrestricta de la educación e indistinción entre jornada laboral y tiempo libre, entre otros efectos de dudoso beneficio. Aunque también en este escenario se han promovido nuevas formas de producción (cada vez más social y cooperante), se han acercado las distancias, se ha posibilitado acceder a un universo de información sin precedentes históricos, entre muchos otros efectos en las formas de relación y organización política.

También se ha impactado la idea de democracia, que, en su acepción más contemporánea, implica una serie de elementos procedimentales, como las elecciones libres y periódicas, la incertidumbre en los resultados, la valoración de un ciudadano igual a un voto, la garantía y transparencia en los procesos; y otros de contenido, como el imperio de la ley, el contrapeso de poderes, la libertad de expresión, las garantías para la participación y el ejercicio de los derechos humanos. Todo esto pasa por el ejercicio del poder *soberano* de la población a través de la participación política, pero es aquí donde se corre un enorme riesgo ante el exceso de información, la creciente manipulación de esta, la desconfianza frente a las formas de organización política, la tendencia hacia la segregación social a través de la educación superior y un contenido mercantilista

presente en su concepción, que invitan a pensar en escenarios prospectivos de acción que posibiliten actuar frente a esos peligros, bajo la consigna clara de que no puede haber consenso sin exclusión (Mouffe, 2014) y que, en ese sentido, todo conflicto es necesario y deseable, siempre y cuando pueda superar las lógicas violentas de expresión y negación.

En este capítulo se mostrará que, para el caso colombiano, la educación fundamentada como empresa privada exagera las diferencias sociales que contribuyen a acrecentar la segregación social existente: una educación de excelente calidad para pocos, una educación superior de cuestionable calidad para muchos. Y, en ese sentido, no se encuentra en condiciones de canalizar los elementos presentes en la movilización social, las formas de protesta y la participación política. Al contrario, desde los años 70 del siglo XX se viene implementando en el país una serie de reformas conducentes a adaptar el sistema educativo a las demandas del mundo del mercado, que han logrado erigir la educación superior en una mercancía que, como cualquier otra, deberá responder a los libres designios de la oferta y la demanda; reformas que no han tenido en cuenta el carácter cambiante de los escenarios socio-históricos y que han sido orientadas bajo la ilusión del progreso y del desarrollo, pero sin atender a lineamientos mínimos de pertinencia educativa. Esta práctica política ha venido creando una enorme brecha educativa entre instituciones, poblaciones y regiones, que ha deteriorado, aún más, los altos niveles históricos de pobreza e inequidad social (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Se trata de una brecha que también contribuye a la generación de ciertos impactos en los comportamientos cotidianos: estrés, individualismo exacerbado, desinstitucionalización, corrupción, paraestados, indiferencia, abusos de fe, exclusión, violencias, etcétera. En un escrito anterior se le denominó “práctica social” (Montealegre, 2015, pp. 88 y ss.) a esta dinámica mercantil que se ha interiorizado, que se ha hecho cuerpo en las actividades y rutinas de la vida diaria. Tales comportamientos son expresiones de escenarios de segregación propios de la Colombia más profunda, de una atmósfera enrarecida que el sistema educativo ha contribuido a crear y mantener con su discurso y su práctica empresarial, lo que ha propiciado, también, una cultura permeada por criterios unívocos de productividad y rentabilidad (Vega Cantor, 2015).

El desarrollo de este trabajo se ha enmarcado desde una perspectiva crítica y reflexiva que permite el encuentro entre los datos observables de la realidad (literatura consultada), los elementos presentes de investigaciones anteriores y la valoración de la *experiencia* docente (subjetividad) como actividad portadora de conocimiento. Resulta evidente la importancia cualitativa del fenómeno observado, el carácter (inter)subjetivo de las preocupaciones esbozadas y la apuesta política presente en su enunciación. Interpretando libremente a Wacquant (2005), se recupera la idea de reflexividad entendida como una manera de *pensar el propio pensamiento*, sin soslayar que hay una muy fuerte correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras mentales en los procesos de producción de conocimiento, procesos estos que no escapan a escenarios de dominación (una de sus funciones políticas). O como Wacquant lo reconoce al sostener que “la reflexividad es precisamente aquello que nos permite escapar de dichos engaños, al descubrir lo social en el corazón del individuo, lo impersonal por debajo de lo íntimo, lo universal enterrado profundamente dentro de lo más particular” (2005, p. 80).

Con estas premisas en perspectiva, en este escrito se revisarán, a modo de ejemplo, algunos de los efectos generados en los ámbitos de la vida social mencionados: la participación política, la educación superior y la construcción de ciudadanía crítica bajo una proposición básica, según la cual las nuevas tecnologías implican efectos ambivalentes en la vida social que desarticulan la integridad del saber y erigen una arbitraria separación entre saber y hacer con claro contenido de clase. No hay que subestimar la idea que plantea Holloway: “El capital es un movimiento constante de separación. Sobre todo, separa lo hecho del proceso del hacer y del hacedor” (2003, p. 13). Este escenario abre un espacio que vale la pena explorar, en particular con la utilización de algunas herramientas como la AMI y una apropiación de la idea de *reflexividad*, para contrarrestar otros efectos enmarcados en una personalidad egocéntrica y autoritaria que dificulta la participación en la vida social, rechaza la educación cuando no está orientada a lo práctico (mercado y rentabilidad) y, además, contribuye a erigir “la tiranía del individuo” que, a decir de Todorov (2012), junto al mesianismo político, el neoliberalismo y el populismo, son los *enemigos íntimos* de la democracia.

## Participación política: acercamientos

Desde principios de los años ochenta del siglo XX, y particularmente con lo que se llamó *la tercera ola de la democratización* tras el colapso de las dictaduras militares en Latinoamérica y en algunos países de Europa Mediterránea (España, Portugal, Grecia, entre otros), adquirió gran valor la figura de la *democracia participativa*, donde se convoca a la sociedad a participar activamente en las decisiones colectivamente vinculantes y se establecen los mecanismos adecuados para hacer efectivo ese derecho.

En Colombia este tránsito resultó fundamental con la promulgación de la Constitución de 1991. No hay que olvidar que la anterior carta constitucional, de 1886, restringía ampliamente las libertades civiles y políticas, no solo en el marco del Frente Nacional<sup>1</sup>, sino también bajo los artículos 28 y 121 del mismo texto constitucional<sup>2</sup>. Ahora bien, lo paradójico de este asunto, en general, fue que las medidas tendientes a la democracia participativa que promueve la Constitución de 1991 se empezaron a adoptar a la par con la implementación de las políticas económicas neoliberales y con la apertura a los mercados internacionales de los países no industrializados, lo que, además de quebrar la incipiente empresa nacional, generó y profundizó la dependencia y el desempleo. Y se resalta el carácter paradójico porque, según lo afirma Klein (2007), se trató de un *experimento social* promovido por los intereses del capital internacional (auspiciador de la violencia cuando fue necesario), en el cual las personas excluidas han sido una gran cantidad de aquellas que están llamadas a participar y a apropiarse de las decisiones futuras dentro del vínculo social.

- 1 Con la instauración del denominado Frente Nacional (1958-1974), se promovió la división equitativa de todos los cargos públicos y la alternancia de la Presidencia de la República entre los dos partidos mayoritarios en ese entonces: el Partido Liberal y el Partido Conservador, lo que generó, de hecho, una exclusión del escenario político de terceras fuerzas o fuerzas alternativas. En algunas interpretaciones, como la de Jaramillo (2014), se considera que el Frente Nacional terminó generando una especie de “democracia sin ciudadanos” (p. 105), estableciendo clientelas particulares y negando el derecho a ciertos colectivos de participar políticamente.
- 2 El denominado *estado de sitio* puede entenderse como una figura de excepcionalidad al orden jurídico establecido. En ese sentido, el artículo 121 de la Constitución de 1886 otorgaba medidas extraordinarias al Ejecutivo para restaurar el orden público cuando este fuera turbado por alguna razón contingente. Por su parte, el artículo 28 permitía la “aprehensión y retención” de ciudadanos por simple indicio o sospecha de atentar contra la “paz pública”, según consideración de las instancias gubernamentales. Lo que en la práctica promovió la permanencia de estas figuras fue la autonomía para las Fuerzas Militares y de Policía en el control del orden público.

Es en este escenario donde adquieren mayor relevancia las variadas formas de expresión y participación política, en un contexto signado por la apertura democrática (elección popular de alcaldes locales y gobernadores, conformación de nuevas fuerzas políticas), la transición de la democracia representativa a la participativa, la instauración de mecanismos de participación directos como el referendo, el plebiscito, la consulta popular, el reconocimiento de otras formas de organización política que no responden a los intereses de los partidos políticos tradicionales —como los movimientos sociales: ambientales, de mujeres, de población LBGTI, étnicos, por la paz, etcétera—, y la progresiva participación de sectores políticos que estuvieron durante mucho tiempo en la clandestinidad y se reincorporaron a través de los procesos de paz adelantados mediante diversas iniciativas y durante diferentes periodos. Es importante llamar la atención sobre esto último, por la enorme cantidad de asesinatos de desmovilizados y de líderes sociales en el país desde la firma del Acuerdo de Paz en noviembre de 2016. Como lo informó el diario *El Espectador* el 23 de mayo de 2019, hasta esa fecha, “702 líderes sociales y 135 excombatientes habrían sido asesinados desde la firma del Acuerdo”, lo que implica tanto el incumplimiento, sin atenuantes, de los acuerdos pactados como la ausencia de garantías efectivas para ejercer el derecho a la participación y a la oposición.

Pero si se atiende a los aspectos formales e institucionales, este derecho es reconocido en la Constitución de 1991, que en su artículo 40 establece que “Todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político”. En este mismo artículo se dictaminan una serie de recursos para que el ciudadano haga efectivo su derecho a través de la participación y elección, difusión de ideas y programas, conformación de partidos y movimientos, revocación de mandatos de funcionarios elegidos por votación popular, la opción de interponer acciones públicas en defensa de la ley y la Constitución, entre otros. Esto, resulta evidente, en el entendido de que las condiciones de vida y seguridad sean plenamente respetadas y garantizadas.

Lo anterior plantea un vínculo entre la política y la participación que resulta bastante estrecho. La primera se puede entender como un espacio de carácter voluntario (individual o colectivo) para la toma de decisiones futuras y vinculantes que, por lo tanto, trasciende los limitados marcos del Estado moderno (electorales), insertándose

en espacios de encuentro social, cotidianos, dinámicos y cada vez con mayor presencia del mundo virtual. La participación política es, en ese sentido, un escenario racional (y cada vez más emocional) que, para ser efectivo, requiere de algunas condiciones estructurales —como las libertades civiles y políticas, el acceso a la información con fuentes plurales y de calidad, el poder de decisión, la capacidad de control— y, eventualmente, debe circunscribir elementos de transformación social. Pero también requiere del desarrollo de algunas cuestiones de carácter más complejo, como el sentido, construcción y apropiación frente a *lo común* —entendido como aquello que es compartido como la tierra, el aire, el agua, el trabajo, la inteligencia, el conocimiento, la vida misma, etcétera— y el desarrollo de una cultura política democrática que hagan contrapeso a elementos circunscritos a la aceptación de vías expeditas, o de reconocida presencia autoritaria, ligadas al narcotráfico y a otras expresiones de ilegalidad.

En este escenario, las formas de participación también han sufrido profundos cambios en función de las transformaciones relacionadas antes. Se atraviesa un proceso de desinstitucionalización, en el cual los partidos políticos son cada vez menos importantes en lo que se refiere a la mediación entre el Estado y la sociedad; existe una profunda desconfianza hacia la clase política; surge con fuerza la movilización ciudadana, el auge de los movimientos sociales con demandas concretas, pero sin el objetivo ni la organización necesarios para hacerse al poder estatal. En Colombia, esta insurrección ciudadana ha estado muy motivada por dos elementos diferentes pero complementarios: la lucha por la paz (o la superación de las diversas expresiones del conflicto armado) y los enormes niveles de corrupción y desigualdad social. Las más recientes formas de protesta en el país son una expresión amplia y amorfa de ello, pues además de la rica pluralidad de razones para protestar, en diciembre de 2019, por ejemplo, se llegó a la mesa de diálogo con una agenda etérea, con más de 100 puntos para discutir (“Puntos llamativos de las 104 peticiones del comité del paro”, 2019). Sin embargo, se mostró el poder ciudadano y un ejercicio, aún incipiente, de organización y articulación social que es preciso considerar para acciones futuras.

En términos generales, un movimiento social es una nueva forma de acción y movilización ciudadana, caracterizada por encontrarse al margen del poder político y económico, que, de hecho, tal y como sostiene Archila (2005, p. 74): “enfrenta injusticias, desigualdades y

exclusiones, es decir, que está inmersa en conflictos que abarcan todas las dimensiones de la sociedad y no sólo la económica”. Sus formas de filiación son maleables, sin la jerarquía, la organicidad y los liderazgos de antaño. Los movimientos sociales logran involucrar aspectos privados (como el dolor o la indignación) con proyecciones políticas. Además, las redes sociales, su uso y abuso, juegan un rol central en las novedosas formas de convocatoria y activismo. Se trata de colectivos incluyentes, interclasistas, donde el cuerpo, desde una perspectiva fenomenológica, también entra en tensión política (vestimentas, tatuajes, performance, diversidad sexual, etc.), donde la juventud emerge como un actor central en un escenario difuso pero que permite la expresión de su principal fuerza: la multiplicidad.

En Colombia, al revisar los registros históricos de participación, se puede deducir que las manifestaciones representativas de la democracia electoral parecen haber sido superadas por estas otras expresiones de participación, pues se observa un marcado índice de abstencionismo que, con escasas excepciones, para elecciones unipersonales está alrededor del 54 % y para las elecciones de cuerpos colegiados del orden nacional es cercano al 61 % (Barrero, 2013, p. 22 y ss.). Con formas de movilización divergentes, inclusivas, novedosas, donde el acento se coloca en el grito de inconformidad, las jerarquías se difuminan hacia formas todavía en construcción de horizontalidad. Todo esto es su potencia y su debilidad. Potencia, porque implica nuevas expresiones de participación; pero también debilidad, porque no son claras las demandas y se pierden en el tiempo, los liderazgos múltiples bloquean las formas de organización y, como si fuera poco, las movilizaciones pueden ser atravesadas por manipulaciones y alteraciones de la información con propósitos instrumentales y particulares.

Es el riesgo que se corre por vivir bajo un exceso de información, aparentemente sin restricciones de ningún tipo. En la actualidad el acceso a la información no parece ser el problema; el punto más sensible en este escenario será la manera como estas nuevas ciudadanías toman decisiones informadas y desarrollan criterios de selección de la información que les permitan determinar la veracidad de ese universo mediático por el cual se circula inexorablemente. Por eso las posibilidades que ofrece la AMI pueden llegar a ser interesantes si se deja de lado su marcada (y pretendida) objetividad, para posicionar agendas informativas que

contribuyan a desenmascarar las verdades oficiales, que cuestionen críticamente el oportunismo político de diversa índole, que tomen distancia frente al ejercicio del poder político y económico tradicional, pero que, al mismo tiempo, posicionen la lucha por la profundización de la democracia como un elemento central de construcción social. Se trata de una apuesta por la autonomía y la independencia. Sin embargo, los cambios estructurales no pueden carecer de estabilidad e institucionalidad. La cuestión de fondo desde esta perspectiva crítica sigue siendo: “Cómo construir organización sin jerarquía y cómo crear instituciones sin centralización” (Hardt & Negri, 2019, p. 37).

Al respecto, resulta pertinente recuperar, entre los elementos centrales de la AMI, el decálogo propuesto por Durán-Becerra y Machuca (2018, pp. 116-118), con el propósito de potenciar sus alcances para trascender los espacios académicos, uno de sus retos centrales. En ese sentido, para la construcción de una sociedad más participativa y respetuosa de la diferencia, con amplitud de criterios, crítica y propositiva, resultan vitales: la comprensión de los alcances de la información; la diversificación de las fuentes de información; la evaluación de la veracidad de los contenidos, su coherencia y calidad; los contextos, las estructuras de producción y difusión de los medios de comunicación más cercanos; el desarrollo de la habilidad para identificar otro tipo de intereses o intenciones en el emisor, así como cuestiones de tiempo, paciencia, rastreo informativo y contrastación. Es decir, se requiere llevar los elementos mencionados más allá de una propuesta pedagógica circunscrita a una institución o currículo particular, para que, como se mostrará más adelante, se pueda avanzar en la construcción de un nuevo sujeto crítico, propositivo, reflexivo y autónomo en la toma de decisiones, consciente de la importancia de la construcción de *lo común* y de su responsabilidad en ello. Como aducen Hardt y Negri (2019), *lo común* se define como “una estructura igual y abierta para el acceso a la riqueza junto con mecanismos democráticos de toma de decisiones [...]. Es una estructura y una tecnología social para compartir” (p. 148). Esto incluye no descuidar el escenario institucional de educación, que se sigue considerando como otro elemento necesario y posible para la transformación social.

## Una mirada a la educación superior en Colombia

En Colombia es un lugar común sostener que la violencia endémica del país será superada a través de lo que se ha denominado, de manera imprecisa, como el *posconflicto*; que la educación y cultura para la paz serán uno de sus baluartes fundamentales, que quizás en ese momento vendrá una lluvia de miel y abundancia sobre la sociedad, que los niveles de calidad y cobertura en educación aumentarán, que la desigualdad se reducirá, que lo que no se ha hecho se hará y que los enormes recursos invertidos hoy en políticas de seguridad y defensa (y malversados en corrupción) quizás se podrán reorientar hacia más política social, para promover así el tan anhelado desarrollo económico. No cabe duda acerca de la bondad de estas y otras afirmaciones, y ojalá que así sea. Pero será muy difícil que la educación se convierta en el motor del desarrollo social y económico que debería ser, mientras no se modifique la orientación general de la educación, y de la educación superior en particular, bajo preceptos fundamentados en equidad social, calidad, pertinencia educativa y promoción de ciertas habilidades enmarcadas en lo que la AMI representa. Tampoco será posible si no se da la confrontación propia de los productores de conocimiento a través de la reflexividad.

En el análisis de la política pública sectorial en educación, es preciso rastrear el factor político, los intereses y las pugnas por el poder, pues estos son elementos claves para la comprensión de los fenómenos subyacentes que se tornan en un eje fundamental para la orientación general de las iniciativas adelantadas. Al respecto, una interpretación tradicional ha sido aquella que considera que la educación ligada a un ejercicio práctico predomina en los estratos socioeconómicos menos favorecidos (Safford, 2014). Es decir, la asociación con las carreras *liberales* o ligadas a un ejercicio más intelectual se circunscribiría a los sectores más pudientes de la sociedad. Esta lectura tiene sus raíces en la influencia cultural de la colonización española. Para los colonizadores, el trabajo práctico era poco honorable y, en consecuencia, sus más ilustrados exponentes debían aspirar al clero, la administración o la academia. No por casualidad, durante la segunda mitad del siglo XIX se hablaba de la “cuasinobleza del letrado” (Safford, 2014, p. 30). De una u otra forma, tal concepción ha permeado el imaginario sobre la educación, pues incluso en épocas más recientes las familias menos favorecidas y de clase media ven la educación como un mecanismo de ascenso social.

Como mencionan Herrera e Infante (2003), a partir de los años cincuenta el sistema educativo “se orientó hacia la formación de una clase calificada técnicamente y, por ende, capacitada para desenvolverse dentro del contexto de la industrialización que se propuso para Colombia” (p. 79). Es un momento histórico que coincide con la inauguración del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), en 1958, y posteriormente con lo que se denominará *universidades de masa* (Parra Sandoval, 1992), que son producto, precisamente, de un aumento sostenido de la demanda —a causa de la violencia, el desplazamiento interno y la urbanización— que llevó al sistema a “replantear su estructura de acuerdo con las necesidades del mercado de trabajo y con las características de los grupos sociales que ejercieron presión sobre el mismo” (Parra Sandoval, 1992, p. 122).

Ahora bien, aun sin superar el contexto de industrialización, vale la pena cuestionarse: ¿Cuáles son esas nuevas orientaciones que se adaptan a las transformaciones en el mundo del trabajo? ¿Qué tan pertinentes resultan estas orientaciones en cuanto a la construcción de ciudadanías críticas, interesadas en el futuro colectivo y conscientemente informadas y, por lo tanto, difícilmente manipulables?

La incorporación masiva de nuevas tecnologías en los procesos de fabricación; el paulatino tránsito hacia el sector servicios (cuidado, educación y creatividad); la confluencia de los espacios de elaboración, distribución y consumo; y la descentralización de los procesos de producción del conocimiento son evidencia, una vez más, de que se atraviesan tiempos complejos, inestables y dinámicos, como se señaló en el apartado preliminar. El capital y el trabajo continúan su sempiterna tensión dialéctica. Desde la segunda mitad del siglo XX, el mundo se ha volcado hacia el descubrimiento de nuevas formas de generación de conocimiento, de saber y de vida. Es lo que se puede denominar un *tiempo de cambio*, de transformación, pero también de tensión y riesgo. Hoy es muy difícil que alguien perdure en su trabajo indefinidamente. Asimismo, es muy difícil que hoy alguien desee tal cosa. Autores como Sennett (2000) buscan comprender el impacto de las nuevas formas del trabajo sobre el sujeto contemporáneo, sobre sus deseos, sus encrucijadas, sus transformaciones, sus sinergias y posibilidades en un contexto deshumanizador signado por la creciente desigualdad, el desempleo y la incertidumbre. Es necesario incursionar en los laberintos de la subjetividad para entender mejor por qué se actúa de la manera en que se hace y qué implicaciones conllevan esas nuevas formas de

organización social y económica en la vida cotidiana. Se trata de comprender que el *carácter* —entendido como “el valor ético que atribuimos a nuestros deseos y a nuestras relaciones con los demás” (Sennett, 2000, p. 10)— está cambiando, se *corroe*, erigiendo como consigna en un mundo efímero el tiempo de lo inmediato.

Desde esta perspectiva, no es posible la educación superior sin pensar en términos de pertinencia educativa, esto es, sin preguntarse en qué medida la formación ofertada responde a las necesidades de la sociedad en términos de inserción laboral, por ejemplo. Las cifras en ese sentido indican que, como lo señala Gómez (2014), además de que en Colombia la financiación pública sectorial resulta insuficiente, cerca del 50,3 % de la población contratada no tiene ningún título o trabaja en actividades y oficios diferentes a aquellos para los cuales estudió. En términos de cobertura, es posible afirmar que se ha presentado un incremento notorio en los últimos años: de una cobertura cercana al 18 % a inicios de la década del 2000 se pasó a una cobertura del 52,8 % en 2017 (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior [SNIES], 2019); sin embargo, estas cifras, a todas luces, resultan superiores a las reales al incluir a estudiantes del Sena<sup>3</sup>. Sin estos, es posible que la tasa real de cobertura se encuentre alrededor del 35 % (Montealegre, 2013), lo que implicaría que solamente uno de cada tres jóvenes en edad de estudiar tendría acceso al sistema de educación superior.

Igualmente, se evidencian graves problemas en cuanto a la concentración regional y académica. Para el primer caso, cerca del 58 % de la oferta educativa en el nivel terciario o superior se encuentra concentrada en los cuatro principales entes territoriales del país (Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla), como sostiene Cajiao (2019), para quien “los datos generales de cobertura no revelan la situación de las regiones: mientras solo ocho departamentos están por encima del 40 por ciento, hay veintidós que están por debajo de esa cifra” (párr. 21), y, por si fuera poco, alrededor del 80 % de la oferta

3 Más allá de la discusión sobre el carácter mismo de la educación que oferta el Sena: si es o no educación superior. Aquí se considera que su orientación general se circunscribe al carácter práctico y operativo, delineando una serie de saberes que se orientan en mayor medida al mundo del trabajo. No está mal. Es una opción que debe explorarse en términos de construcción de posibilidades diversas. Sin embargo, solo debe concebirse como una posibilidad más, sin perjuicio de la clase social o de otro tipo de formación de carácter diferenciado. En última instancia, hay que ampliar el abanico de posibilidades, en lugar de reducirlo, especialmente en ciudades y municipios del orden local y regional. Al respecto, véase Gómez (2014).

educativa gira en torno a programas de ciencias administrativas, ingenierías, licenciaturas y derecho, con apenas un 4 % en ciencias básicas, física, matemáticas y ciencias agronómicas (Gómez, 2014; Muñoz *et al.*, 2014; Montealegre, 2013). Ello implica, por supuesto, graves problemas en términos de pertinencia, y debería conducir al planteamiento de análisis muy serios sobre las perspectivas de un escenario de posconflicto (la deserción es cercana al 47 % y no obedece exclusivamente a razones económicas, sino de gusto y orientación). A todo esto, hay que agregar que según un estudio publicado por la revista *Semana* (“¿Está arrepentido de lo que estudió?”, 2015), cerca de un 65 % de los egresados habría preferido estudiar otra carrera.

Con este diagnóstico como elemento de reflexión, ¿qué rol ha cumplido la educación superior en el país? Finalmente, la educación privada, cerca del 72 % (SNIES, 2019) de la oferta educativa, es una expresión más del mercado que orienta sus acciones hacia el beneficio particular, con claro contenido de clase. Legalmente no existe el ánimo de lucro en la educación, tampoco de pérdida, pero ¿se pueden negar las prácticas de lucro dentro del sector privado de la educación? ¿Cómo inciden tales prácticas en los procesos de gestión y proyección institucional? ¿Resulta ético hablar de “mercancía educativa” (Vega Cantor, 2015, p. 4) cuando lo que está en juego es el futuro laboral y personal de la población? ¿Puede presumirse de paz y desarrollo con este escenario descrito?

En un ejercicio investigativo anterior, Muñoz *et al.* (2014) analizaron esta problemática desde una perspectiva regional y en términos de educación inclusiva. Su trabajo muestra que más allá de los discursos y las buenas intenciones, sigue manteniéndose e incrementándose la diferencia en términos de acceso, calidad, equidad y pertinencia. Si lo descrito resulta de esta magnitud, es urgente (y necesario) pensar y desarrollar escenarios alternativos que no contribuyan a esta preocupante segregación social. La cuestión es, evidentemente, política.

Una de las modalidades educativas que ha sido pensada y desarrollada para responder a los cambios esgrimidos es la educación superior técnica y tecnológica, que en Colombia se ha organizado a través de lo que se ha denominado *ciclos propedéuticos y complementarios*. Es evidente que la adopción de esta modalidad se ha dado de manera simultánea con los incipientes procesos de urbanización e industrialización del país, y que con ella se pretende responder a los imperativos del mercado en términos de formación básica, orientada

al trabajo, con poca cualificación o profesionalización y con bajo estatus social y académico (Montealegre, 2013). En esta perspectiva, la discusión respecto a las habilidades humanísticas e investigativas adquiere total vigencia. Como ya lo mencionó Nussbaum (2016), se ha perdido el horizonte humanístico en la enseñanza, lo que pone en grave riesgo la supervivencia misma de los espacios democráticos. Se ha instaurado una especie de reino de la utilidad dejando de lado la formación integral; por eso urge desarrollar las capacidades perdidas para pensar de modo crítico (transformador), trascender las lealtades locales (cosmopolitismo) y, en ese sentido, imaginar comprensivamente la situación de los otros (que, si se piensa bien, no son *otros* ni tan diferentes).

Todo sistema productivo alberga la necesidad de adoptar nuevas formas o modos de producir riqueza, y esto, inevitablemente, provocará transformaciones en las formas de generación de conocimiento. El tránsito que se ha iniciado hacia el tercer renglón de la economía (sector servicios) en la época actual no invalida la apreciación anterior, simplemente hace que se resignifiquen sus implicaciones, aún más, teniendo en cuenta que en Colombia convergen diversos modos y prácticas de producción en escenarios caracterizados por la asimetría técnica, regional y productiva.

Para utilizar un término de García y Quiroz (2011), se ha venido consolidando un escenario que puede comprenderse como un nuevo *apartheid educativo*, situación evidenciada en la estratificación de instituciones y de calidad, en la incorporación de las preferencias de los y las jóvenes estudiantes en el momento de decidir qué estudiar, en la pertinencia educativa, en las orientaciones institucionales e incluso en las políticas públicas, que se orientan a subsidiar la demanda (privilegiando así al sector privado) pero sin cuestionarse respecto a los elementos señalados en este trabajo. Y como lo mencionado fuera un problema menor, frente al fetichismo de la ley surge una práctica social en la que se establece una diferenciación entre teoría y práctica, mediante la cual es posible apropiarse de discursos y contenidos progresistas con prácticas políticas y pedagógicas conservadoras. Como lo sostiene el profesor Echeverry (2011): “ese discurso de libertad, derechos e igualdad, mezclado con buenas dosis de apabullante realidad antidemocrática, se convierte en verdadera violencia, en indisciplina” (p. 82). Si bien el profesor se refiere a la escuela colombiana, su afirmación se puede extrapolar al sistema educativo en general. Se trata de nuevas formas del

ejercicio tradicional de autoridad que instaure nuevas formas de comportamiento. Nuevos sujetos y subjetividades. Hay que ser enfático en ello ante la ofensiva conservadora: la pobreza no es una cuestión de libre elección, sino el resultado mismo de la generación de riqueza mal distribuida. Una de las formas que caracterizan esta pobreza es, sin duda, la capacidad de imaginarse futuros posibles, así como el acceso a la información y la relación con el mundo virtual.

Al respecto, sostiene Posada Carbó (2019):

Desde que la democracia moderna tomó auge, los marcos de referencia han cambiado. [...]

En sus años mozos, internet fue visto como una ruta liberadora, la conquista democrática final. El resultado decepciona: unas pocas corporaciones acumulan información que les permite un extraordinario grado de manipulación de las vidas de billones de personas. (párr. 7-8)

Ahora bien, ese acumulado de información debería despertar las alarmas, porque responde a intereses muy concretos y particulares, cuyo objetivo es, entre otras cosas, legitimar el estado de cosas existente.

Es sobre esto último que se debe volcar la atención para hacer uso de las herramientas disponibles, entre las cuales pueden contarse, desde luego, aquellos elementos que promueve la AMI. Es prioritario superar la lógica tradicional que circunscribe los cambios posibles al escenario de la educación superior, pues si de cambios se trata, es preciso considerar todos los escenarios. Por otra parte, las reformas ligadas al componente curricular, a la incorporación de competencias educativas, son imprescindibles pero insuficientes. No todo se puede solucionar con la creación de clases o cátedras, es fundamental transformar las prácticas concretas y, en ese sentido, las responsabilidades son compartidas entre los diversos actores. Hay que superar la mirada dialéctica entre individuo y sociedad, ya que ambos se necesitan y se imbrican mutuamente en los escenarios posibles de transformación.

Urge establecer otro tipo de parámetros para la construcción de instituciones y sociedades más democráticas y con mayor calidad en sus procesos de formación. Si bien este concepto —el de calidad— resulta multidimensional, se tienen aproximaciones más o menos orientadoras, como la definición que promueve la

normatividad, cuando afirma que dentro de los objetivos de la educación superior está:

Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución. (Ley 30 de 1992, art. 6)

Respecto a las dimensiones de los procesos aún por construir, es preciso recuperar el acto pedagógico y educativo como una apuesta política. Algunos pueden ver aquí el germen de un proceso de manipulación y tergiversación de los fines educativos, pero la defensa de la democracia no puede reducirse a un acto de enunciación verbal. Se requieren mentes, cuerpos y prácticas convencidos de las bondades del sistema, que usen los escenarios posibles para enmarcar sus demandas, para profundizar sus elementos transformativos y posicionar el debate más allá de lo procedimental; que puedan también enseñar con el ejemplo.

El panorama resulta poco alentador. Se ha logrado un aumento sostenido de los niveles de cobertura, pero sin preocupaciones estructurales por los niveles de calidad, equidad y pertinencia educativas. Esto ha redundado en la instauración de un nuevo tipo de violencia, invisible pero presente, como expresión centrífuga de la inequidad social. La educación convertida en un signo de estatus social, arribismo y jerarquía: una educación muy buena para los pocos que puedan sufragar los gastos, otra de cuestionable calidad para la mayoría. Frustración, desempleo y desesperanza frente a un sistema productivo que no puede dar cabida a todos los egresados del sistema educativo y que al mismo tiempo alimenta la indignación e inconformidad social.

La educación pasa a ser una “fábrica de conocimientos” (Vega Cantor, 2015, p. 3) que separa el saber del hacer, convirtiendo así los procesos de formación en una absurda carrera por títulos y por la adquisición de un inocuo pragmatismo que solo se preocupa por la rentabilidad. Se creyó durante mucho tiempo en las bondades que las nuevas tecnologías incorporarían en este contexto; sin embargo, una mayor especialización y adquisición de habilidades tecnológicas también puede derivar en un trabajo poco creativo,

rutinario y frustrante. Se trata del “tedio digital” (Hardt & Negri, 2019, p. 188), que, junto al desempleo y la subcontratación, hacen de este circuito de producción una enorme incógnita futura. Además, en este proceso, la información se constituye en una mercancía más.

El análisis precedente ha demostrado que la educación superior responde a este pragmatismo y lo alimenta, fortaleciendo la separación arbitraria entre teoría y práctica. Con ello no se hace apología de un nivel de formación específico (v. gr. profesionalización) por sobre los demás, pero sí se crítica el interés clasista que subyace a su implementación. Es decir, de lo que se trata es de ampliar las posibilidades de formación y no de reducir las amparadas en falsos condicionantes de clase social o cualquier otra lectura determinista (raza o género). Sin reales oportunidades de información y educación, con ciudadanía fácilmente manipulables que no desarrollan escenarios de pensamiento y transformación, cada vez se pondrá en mayor riesgo el futuro de la democracia, con todo y las imperfecciones que también ha desarrollado en su materialización concreta esta forma de organización política.

### **Ciudadanía crítica y construcción de democracia: lecturas disonantes y posibilidades**

Ernesto Sábato (2004) solía sostener en sus ficciones y ensayos lo que consideró como la *crisis total del hombre moderno*, su arbitraria escisión entre materia y espíritu, la instauración de la razón y el dinero como motores sociales, la paulatina conversión del ser humano en un engranaje de una gran máquina que no podía ni le interesaba comprender. Desde esta perspectiva, ni la participación política ni la educación superior, como han sido concebidas, pueden tener vocación de transformación, pues se han erigido en una expresión más de ese mundo moderno. Por tanto, la apuesta testamentaria estaba pensada como “un pacto entre derrotados” (Sábato, 2004, p. 165), entre los excluidos del sistema, que no por ello dejan de producir conocimiento, de aprender en la práctica histórica, de compartir y solidarizarse con el marginado por un orden social injusto. Urge hacer eco de sus palabras, así como seguir intentado actividades críticas tanto dentro como fuera de las lógicas institucionales. Quizás este sea un buen retrato del desarrollo

histórico de un sistema social y educativo que se encuentra lejos de lograr el cierre de las ya históricas brechas sociales en sus prácticas, situación que de una manera u otra ha contribuido a sostener.

Desde esta perspectiva, la idea de “sistema” educativo implica varios elementos, entre los que se puede mencionar la integridad o práctica holística, la articulación entre diversas modalidades e instituciones, la unificación y procesos autopoieticos (de retroalimentación y reproducción), así como una orientación heurística y prospectiva en relación con la sociedad que se quiere construir. En ese sentido, vale la pena cuestionarse si ha existido un proceso tendencial hacia la unificación del sistema educativo pero fundamentado en lógicas de exclusión, formal o material, en los distintos ámbitos que puede conformar cualquier colectivo social (económico, político, social, sexual, cultural, institucional, etcétera). Esto es, si más allá de un incipiente esfuerzo gubernamental por unificar el sistema educativo lo que se ha presentado en la práctica concreta es la exclusión de formas diferentes de concebir lo educacional, lo cultural, lo vivencial y lo cotidiano, lo político y lo económico, generando así diversas expresiones de un conflicto social latente y permanente, aunque discontinuo en sus manifestaciones concretas, lo que lleva a postergar indefinidamente la construcción de una sociedad democrática que tramite de manera pacífica sus conflictos.

En este punto habría que cuestionarse por los márgenes de acción en una sociedad donde lo banal es espectáculo. En una sociedad en la que predominan la exaltación hasta el cansancio del disfrute y del confort personal, la negación de la experiencia como factor de conocimiento desde la academia, la tendencia creciente hacia la *hiperindividualización*, las prácticas cotidianas y rutinarias asociadas al consumismo, los cursos de ayuda personal o *coaching* donde lo que se enseña es que cada uno es superior a los demás: un falso liderazgo que solo destila ausencia de lo colectivo (cuando lo esencial es lo contrario.) Será tarea de la educación romper este cerco y profundizar en formas alternativas de existir, recuperando para ello la integración del saber y del hacer desde una lógica que coloque el servicio social como fundamento del orden democrático y que pueda incorporar la perspectiva de la educación inclusiva (Muñoz et al., 2014) como una apuesta ética política que propugne por la transformación democrática del sistema.

El acceso a la información es prioritario en la sociedad contemporánea, sin embargo, *acceso a la información no es producción*

*de conocimiento*. Es necesario consolidar los elementos críticos que permitan, a cada quien, discernir entre las noticias con un sustrato informativo verosímil y aquellas que carecen de este. En la sociedad contemporánea el auge mediático ha estado acompañado de una tendencia hacia la concentración oligopólica de los medios. Al respecto, sostiene Todorov (2012):

Nuestros imperativos de acción se fundamentan en las informaciones que tenemos del mundo, pero estas informaciones, incluso suponiendo que no sean falsas, han sido seleccionadas, clasificadas, agrupadas y conformadas en mensajes verbales o visuales para llevarnos hacia determinada conclusión en lugar de hacia otra. (p. 135)

O para privilegiar ciertos contextos explicativos sobre otros, unas lecturas particulares o fuentes de información que pretenden ser unívocas e incuestionables. Pero también para legitimar o justificar el estado de cosas existente, con pseudoargumentos trascendentes (como la voluntad de deidades) o inmanentes (como la importancia de generar una inversión en sí mismos para la construcción de esa extraña figura denominada *empresarios de sí*).

Es común en la dinámica y los debates políticos reivindicar el derecho a la libertad de expresión como inalienable y constitutivo de un régimen democrático; sin embargo, como asevera Todorov (2012): “La libertad de expresión es muy valiosa como contrapoder, pero como poder debe limitarse” (p. 137). La libertad de expresión debe fundamentarse, de nuevo, en la verosimilitud de la información y en la responsabilidad frente a los contenidos y las fuentes. Esto no significa despojarla de su apuesta política y social, pero sí la intención de que sea autocrítica incluso con sus propósitos. No se trata de decir lo que se quiera, incluso afectando la integridad de los demás. De hecho, esa personificación de la injusticia y las falsas acusaciones, algunas veces, suele pasar por alto los fallos estructurales del sistema.

El panorama hoy día se ha enrarecido con el auge de las redes sociales, que han modificado las formas de relacionarse y el ejercicio mismo del poder. Ahora no se trata solo de obligar a hacer, sino de llevar a sentir la obligación de actuar como deseo y necesidad, acudiendo para ello, incluso, a elementos del orden de lo emocional (miedos y sentimientos autocomplacientes) y

erigiendo “objetos digitales de devoción” (Han, 2015, p. 26) como el *smartphone*. Todo orientado a la seducción (ya no a la sumisión), pues se trata de dispositivos diseñados para hablar, lo que “exige compartir, participar, comunicar nuestras opiniones, necesidades, deseos y preferencias; esto es, contar nuestra vida” (Han, 2015, p. 29), vida que es convertida en algoritmos (datos) de fácil pronóstico y control. Según Runciman (2019), se trata de entender que el poder de las redes sociales es “un poder conectivo, no coercitivo” (p. 163). “El Estado puede hacer que nos sintamos seguros. Facebook puede hacer que nos sintamos queridos” (p. 167) y publicitados (ideales de belleza y perfección, cultura *fitness*). En este estado de cosas, donde la participación efectiva y la asunción de problemáticas no inmediatas en el tiempo (v. gr. el cambio climático) parecen demasiado lejanas para despertar el interés de la ciudadanía: “Las redes sociales han logrado que la democracia representativa parezca falsa. Y que las versiones falsas que existen en la red parezcan más reales” (Runciman, 2019, p. 182). Aquí existe un reto clave para el futuro de la democracia y las posibilidades de que algunos elementos de AMI puedan ser de utilidad con este propósito.

Ahora bien, Levitsky y Ziblatt (2018) reconocen una serie de “normas no escritas” (pp. 139 y ss.) que otorgan sustento y posibilidad a la democracia frente a las amenazas autoritarias. Destacan la tolerancia mutua entre los actores políticos y la contención institucional para mantener las garantías democráticas en función de la supervivencia del sistema. Y esto es más que necesario; pero en este aspecto resulta prioritaria la construcción de sujetos democráticos. Por ello, es fundamental el rol de producción y reproducción social que desempeñan la participación política y la educación. En esta línea, es importante relieves el rol activo del público receptor, la negociación con los mensajes de acuerdo a las expectativas y las condiciones inmediatas de existencia: edad, nivel educativo, condición social y económica, ideología, preferencias políticas, entre otras, lo que implica una fuerte alerta frente a cualquier intento de generalización. Asimismo, hay que recuperar el sentimiento de dignidad que otorga la vida democrática, el tomar parte en las decisiones, la responsabilidad compartida de emprender acciones a futuro, como lo destaca Runciman (2019, p. 104), pero también es preciso garantizar una vida digna para la mayoría de la población.

De poco o nada sirven las herramientas educativas si no logran transformar al ser humano y, con este, el entorno en el que vive.

La característica central de este proceso pasa por la comprensión y crítica de la propia sociedad o, lo que es lo mismo, la pregunta respecto a para qué sirve el conocimiento adquirido. Esto lleva a recuperar varias acepciones de la idea de *reflexividad* que se mantienen en el imaginario social: se trata de cierta “introspección benigna” que puede hacer cada quien acerca de su trabajo (en este caso, la docencia y la investigación).

Afirma Hidalgo (2006) que tal forma de entender la reflexividad “está asociada con la autocrítica, la búsqueda personal, lo experiencial y suele trascender como relato de entretelones de la investigación o a manera de develamientos de dificultades y fracasos” (p. 48). Se develan las omisiones *clásicas* de la ciencia respecto al género, la clase, la raza y el poder, para calificar los estudios de descontextualizados. Además, se empieza a diferenciar la forma de escribir: entre aquellos textos dirigidos a un público ilustrado, científicos y académicos en general, y aquella otra experiencia escritural, los diarios de campo, por ejemplo, en la que se pretende difuminar la existencia del investigador. Pero todo ello se enmarca en una concepción ilusoria de búsqueda de transparencia, pues es claro que el sujeto investigador no puede diluir su “perturbadora” (p. 49) presencia en el medio donde actúa, como no sea mediante el autoengaño. Este romanticismo tiene a desaparecer cuando el acento se coloca más en la producción de realidad social que en su mera descripción.

En este punto, emerge una segunda concepción relacionada con el trabajo de Pierre Bourdieu, quien entiende la reflexividad a la que llama “reformista” como “el trabajo mediante el cual la ciencia, al tomarse a sí misma como objeto, se sirve de sus propias armas para entenderse y controlarse” (como se citó en Hidalgo, 2006, p. 49). Desde esta perspectiva, se pretende asumir la reflexividad como una disposición constitutiva de la práctica, otorgándole un carácter inmediato, de acción, y no *a posteriori* del proceso investigativo.

Otra forma de entender la reflexividad es como intertextualidad, colocando el acento en la emisión de discursos escriturales. En este enfoque, “la discusión se orienta hacia un terreno centrado en representaciones alternativas de los acontecimientos y en la toma de conciencia de las relaciones de poder, el conflicto y los juicios implícitos que llevan consigo” (Hidalgo, 2006, p. 50). Se trata de otorgar un sentido experimental a la escritura que permita pluralizar las posibilidades de representar el mundo (los agentes y sus voces),

de tal manera que, a través de la escritura se cuestionen abiertamente las falsas jerarquías y las formas establecidas de conocimiento.

Para terminar este recorrido, Hidalgo trae a colación la reflexividad comunicacional. Esta se diferencia de las apuestas anteriores en que no se centra en el sujeto investigador ni en los discursos, sino que busca implicarse “en la situación de campo que los agentes bajo estudio imponen al investigador: son ellos los que establecen el eje de la interacción comunicativa con él, y es lo dicho y actuado en el contexto de campo lo que el investigador debe analizar” (Hidalgo, 2006, p. 51). Se trata, entonces, de reconocer y superar lo ficticio de las distancias entre los fenómenos estudiados y el investigador, de entender su mutua constitución.

En consecuencia, una cuestión implícita es la pertinencia del conocimiento, no solo para los académicos, sino para la ciudadanía en general. En cualquier caso, el ejercicio de reflexividad no puede ser una práctica individual, sino que debe incluir colectivos cada vez más amplios. La inclusión de agentes extracientíficos plantea retos al abordaje desde esta perspectiva y es allí donde los elementos vistos sobre el desarrollo de la AMI como ejercicio transversal de alfabetización ciudadana revisten una importancia estratégica. Es necesario pensar un nuevo tipo de práctica científica, fundamentalmente, debido a la complejidad de los problemas abordados, que rompen las pretensiones disciplinares (y hasta académicas). Como sostiene Hidalgo, “un contexto tal no admite fácilmente la hegemonía de una única forma de conocimiento, dado que ninguna concepción parcial o particular puede pretender abarcar la totalidad del campo cognoscible” (2006, p. 54).

Este breve recorrido por una concepción que se interpreta como cercana a la AMI —la reflexividad como herramienta metodológica—, permite establecer con mayor claridad los campos de acción sobre los que hay que seguir trabajando para erigir un proceso diferente en los diversos planos de la vida social (lo personal y lo colectivo, lo académico y lo mediático). La AMI debe entenderse como un área de contenido, pero también como una herramienta pedagógica necesaria en el proceso dialéctico mediado por la enseñanza y el aprendizaje. Como sostiene Wilson (2012), al buscar una definición no taxativa de AMI, se trata de

las competencias esenciales —habilidades y actitudes— que permiten a los ciudadanos interactuar con los medios de co-

municación y otros proveedores de información de manera eficaz y desarrollar el pensamiento crítico y las aptitudes para el aprendizaje a lo largo de la vida para la socialización y la puesta en práctica de la ciudadanía activa. [...]

La alfabetización mediática e informacional también involucra el uso ético [y político] de los medios, de la información y de la tecnología, así como la participación democrática y el diálogo intercultural. (p. 16)

Así se asume en este trabajo. Pero la realización de procesos como los señalados no es tarea fácil ni pronta. Implica tiempo y *desaprendizaje*. Es importante aprender a desaprender toda una serie de prácticas culturales que favorecen lo contrario a lo que se ha defendido aquí. Desde otra perspectiva, hay que desaprender lo que Segato denomina “pedagogías de la crueldad” y que entiende como “todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas” (Segato, 2018, p. 11), o lo que sería lo mismo: la cosificación de la realidad social. La autora amplía luego su mirada para entender que se trata de “la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y esterilidad de la cosa, mensurable, [medible], vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital” (p. 11).

Los tiempos y vidas de las personas han sido colonizados por la idea de capital. Este es el escenario sobre el cual resulta urgente alzar la voz, cuestionar esas prácticas que, bajo lineamientos propios del mundo laboral basados en la productividad y la rentabilidad, llevan a abandonar el tiempo de ocio, tranquilidad y vida social. Solo en este escenario será posible apropiarse de nuevo del futuro colectivo, participar activamente en los procesos de transformación y adaptación social según las necesidades de cada momento y, por qué no, erigir criterios democráticos para mejorar, diversificar y cualificar la educación recibida. Son tareas planteadas y felizmente irresueltas que invitan a no dejar de moverse, a insistir y a aportar (según las capacidades de cada quien) en las nuevas dinámicas, cuyo desenlace será incierto hasta nuevo aviso; dinámicas que, en el caso colombiano, pasan por una intención clara frente a la implementación y consolidación de los Acuerdos de Paz, el desmonte de otras expresiones de violencia y la reducción de los altísimos niveles de desigualdad.

## Reflexiones finales

Quizás el mayor reto en un eventual escenario de transformación del conflicto en Colombia tiene que ver con avanzar hacia una reforma integral del sistema educativo que permita disminuir las enormes brechas entre regiones, instituciones y poblaciones desde una perspectiva de equidad social. Esto es, diversificar la oferta educativa con énfasis en la pertinencia y, al mismo tiempo, fomentar procesos de consolidación de *lo común* como escenario por excelencia de las prácticas democráticas y de participación política. Hay mucho por hacer, y esta es solo una expresión de las enormes tareas que, en diversos ámbitos, tiene la sociedad colombiana para los próximos años. Lo cual explica, también, el sentido de los epígrafes en este trabajo, pues si bien el escenario no es el más prometedor, será desde este que emergerán las alternativas al estado de cosas existente, asumiendo los riesgos que también se corren en el proceso.

Lo expuesto en este capítulo muestra que se atraviesan tiempos de transformación constante debido, entre otras cosas, a la incorporación masiva de nuevas tecnologías al mundo de la producción y de la vida cotidiana. Los escenarios de participación política han cambiado y mutado sus prácticas e intereses concretos, superando las formas más tradicionales a través de los partidos políticos y difuminando el orden y la jerarquía. Se han trascendido los marcos institucionales de la protesta. Las nuevas generaciones han incorporado en sus reivindicaciones las más disímiles miradas, y lo que permanece en la palestra pública será la forma de articular todos esos diversos temas (incluyendo algunos retos que se plantean frente al manejo de la información).

Por otra parte, el apartado sobre la educación superior invita a reconocer sus contornos, limitaciones y potencialidades. Es importante avanzar en la construcción de nuevos sujetos que puedan, en primer lugar, desaprender la realidad que les ha sido impuesta y cualquier atisbo de verdad. En esta difícil tarea se revisaron algunos elementos centrales de la AMI en diálogo constructivo con elementos provenientes de la reflexividad como ejercicio epistemológico y metodológico. Se logró cuestionar diversos niveles de apropiación de esa realidad: lo estatal, lo institucional y la constitución de esos nuevos sujetos, empezando, precisamente, por aquel encargado de la generación de conocimiento.

Si se logra superar la lógica lineal de interpretación, se puede entender que los espacios sociales están en constante confrontación,

y los avances y retrocesos se pueden plantear como elementos constitutivos del orden social. A pesar del inmovilismo que suele caracterizar, en sus acepciones más tradicionales, la participación política y la educación, en sus proyecciones implícitas existen los elementos necesarios para erigir nuevos derroteros de acción, cuya identificación pasa por ejercicios de reflexión como los que se espera haber logrado hacer explícitos en este escrito. Los cambios significativos requieren tiempo y, como solía decir Alfredo Molano, a quien se quiere recordar en estas líneas citándolo de memoria: *la velocidad es enemiga del conocimiento*. Un lema de las marchas en Colombia es *hay que parar para avanzar*. Hay que tomarse el tiempo necesario para mirar, caminar, conocer y aprender. No hay prisa en ese sentido, el futuro es presente. Y ya empezó.

## Referencias

- Archila, M. (2005). *Idas y venidas, vueltas y revueltas: protestas sociales en Colombia 1958-1990*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia; Centro de Investigación y Educación Popular.
- Barrero, F. (2013). *Abstencionismo electoral en Colombia: una aproximación a sus causas*. Registraduría Nacional del Estado Civil; Centro de Estudios en Democracia y Asuntos Electorales; Universidad Sergio Arboleda. [https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/CEDAE\\_-\\_Abstencionismo\\_electoral\\_en\\_Colombia.pdf](https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/CEDAE_-_Abstencionismo_electoral_en_Colombia.pdf)
- Cajiao, F. La educación superior en jaque. *Razón Pública*. <https://www.razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/12358-la-educacion-superior-en-jaque.html> Constitución Política de Colombia [Const.] (1986). [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=7153](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=7153)
- Constitución Política de Colombia (1991). [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=4125](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=4125)
- Durán-Becerra, T., & Machuca, G. (2018). Epílogo. Estrategias formativas en alfabetización mediática e informacional: empoderamiento y pensamiento crítico. En T. Durán-Becerra & G. Machuca (Eds.), *Comunicación y educación para la construcción de paz* (pp. 111-119). Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN.

- Echeverry, J. (2011). La escuela en las lógicas del liberalismo: dos siglos de historia. En J. Guerrero & L. Weisne (Comps.). ¿Para qué enseñar historia? Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; La Carreta.
- ¿Está arrepentido de lo que estudió? *Semana*. <http://www.semana.com/educacion/articulo/colombianos-arrepentidos-de-lo-que-estudiaron/441762-3>
- García, M., & Quiroz, L. (2011). Apartheid educativo: educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Revista de Economía Institucional*, 13(25), 137-162. <http://www.economiainstitucional.com/pdf/No25/mgarcia25.pdf>
- Gómez, V. M. Educación: agenda para el 2015 y más allá. *Razón Pública*. <https://razonpublica.com/educacion-agenda-para-el-2015-y-mas-alla/>
- Han, B-C. (2015). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Hardt, M., & Negri, A. (2019). *Asamblea*. Akal.
- Herrera, M., & Infante, R. (2003). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Nómadas*, (20), 76-84.
- Hidalgo, C. (2006). Reflexividades. Cuadernos de Antropología Social, 23, 45-56. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Holloway, J. (2003). *El keynesianismo: una peligrosa ilusión. Un aporte al debate de la teoría del cambio social*. Herramientas
- Jaramillo, J. (2014). *Pasados y presentes de la violencia en Colombia: estudios sobre las Comisiones de Investigación (1958-2011)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Klein, N. (2007). *La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre*. Paidós.
- Levitsky, S., & Ziblatt, D. (2018). *Cómo mueren las democracias*. Ariel.
- Ley 30 de 1992 (28 de diciembre). Por medio de la cual se organiza el servicio público de Educación Superior. Congreso de Colombia. *Diario Oficial* 40.700. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=253>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. [https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647\\_documento\\_tres.pdf](https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf)
- Montealegre, A. (2013). *Educación superior por ciclos propedéuticos en Colombia. análisis, realidades y desafíos de un proceso*. Corpora-

- ción Unificada Nacional de Educación Superior CUN.
- Montealegre, A. (2015). Educación superior técnica y tecnológica en Colombia: entre prácticas sociales, derechos y mercancías. Miradas en transición. En D. T. Gómez Rodríguez (Ed.), *Educación y neoliberalismo*. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN.
- Montealegre, A. (2018). Intelectuales, comunicación y conocimiento. apuntes para una relación por reconstruir. En T. Durán & G. Machuca (Eds.), *Comunicación y educación para la construcción de paz*. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN.
- Mouffe, C. (2014). *Agonística: pensar el mundo políticamente*. Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz W., Montealegre A., Wynter C., & Silva M. (2014). *Educación superior inclusiva: una experiencia en la CUN*. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN.
- Nietzsche, F. (1982). *Así habló Zaratustra*. Oveja Negra.
- Nietzsche, F. (1972). *Más allá del bien y del mal*. Alianza.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, (44), 13-25.
- Parra Sandoval, R. (1992). *La calidad de la educación: universidad y cultura popular*. Fundación para la Educación Superior; Tercer Mundo.
- Posada Carbó, E. ¿El fin de las democracias? *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/eduardo-posada-carbo/el-fin-de-las-democracias-columna-de-eduardo-posada-carbo-424244>
- Puntos llamativos de las 104 peticiones del Comité del Paro (18 de diciembre de 2019). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/politica/gobierno/paro-los-puntos-mas-controvertibles-de-los-104-que-pide-el-comite-444910>
- Sábato, E. (2004). *Antes del fin*. Casa Editorial El Tiempo.
- Safford, F. (2014). *El ideal de lo práctico: el desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Universidad Eafit.
- Segato, R. L. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- 702 líderes sociales y 135 excombatientes habrían sido asesinados desde la firma del acuerdo. *El Espectador*. <https://www.elespec>

tador.com/noticias/judicial/702-lideres-sociales-y-135-excombatientes-habrian-sido-asesinados-desde-firma-del-acuerdo-articulo-862367

- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (2019). *Resumen de Indicadores de Educación Superior*. Perfil Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/Informes/212350:Resumen-de-indicadores-de-Educacion-Superior>
- Runciman, D. (2019). *Así termina la democracia*. Planeta.
- Todorov, T. (2012). *Los enemigos íntimos de la democracia*. Galaxia Gutenberg.
- Vega Cantor, R. (2015). *La universidad de la ignorancia: capitalismo académico y mercantilización de la educación*. Ocean Sur.
- Wacquant, L. (2005). Hacia una praxeología social: la estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu. En P. Bourdieu & L. Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva* (pp. 21-90). Siglo XXI.
- Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Revista Comunicar*, 20(39), 15-24. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-01>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheum, C-K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>