

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ICFES

**REFLEXIONES SOBRE
EL BIENESTAR UNIVERSITARIO.**

**UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA Y LA JORNADA NOCTURNA**

LUIS JOSÉ GONZÁLEZ ÁLVAREZ
ELVIRA ROSA AGUILAR BUSTAMANTE
GINA PEZZANO DE VENGOECHEA

Presidente de la República
ÁLVARO URIBE VÉLEZ

Vicepresidente de la República
FRANCISCO SANTOS CALDERÓN

Ministra de Educación Nacional
CECILIA MARÍA VÉLEZ WHITE

Director de Educación Superior del Ministerio de Educación
JAVIER BOTERO ÁLVAREZ

**INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**



Director General
JOSÉ DANIEL BOGOYA MALDONADO

Secretaria General
CARLINA MALDONADO DE LOZANO

Subdirectora de Aseguramiento de la Calidad
MAGDALENA MANTILLA CORTÉS

Subdirectora de Monitoreo y Vigilancia
LILIA EUGENIA ORTIZ GARCÍA

Subdirectora de Fomento y Desarrollo de la Educación Superior
MARÍA PATRICIA ASMAR AMADOR

Oficina Asesora de Planeación
ÁLVARO DÍAZ NIÑO(E)

Oficina Asesora Jurídica
TANIA LÓPEZ LLAMAS

Oficina de Control Interno
LUZ ÁNGELA VELAZCO ALARCÓN

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ICFES

Coordinadora General del Proyecto

Elvira Rosa Aguilar Bustamante, Profesional Especializada del ICFES. Grupo Fomento

Director del Proyecto

Luis José González Álvarez

Autores

Luis José González Álvarez

Elvira Rosa Aguilar Bustamante

Gina Pezzano de Vengoechea

Asistentes de investigación

Gloria Piedrahíta de Ramírez

Carlos Lanziano

Albert de la Cruz Lara

**REFLEXIONES SOBRE EL BIENESTAR UNIVERSITARIO.
UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA
Y LA JORNADA NOCTURNA**

1ª edición: 2002

COPYRIGHT: ICFES 2002

ISBN: 958-8198-05-4

Diagramación, corrección e impresión:
ARFO Editores e Impresores Ltda.
Carrera 15 N° 53-86
Tels.: 2494753 - 2171084
Bogotá, D. C.
E-mail: casaeditorial@007mundo.com

CONTENIDO

	Pág.
Presentación	9
Introducción	11
1. ANTECEDENTES. CONTEXTO HISTÓRICO	19
1.1. Historia del bienestar universitario en Colombia	21
1.1.1. Década de los 50 y 60	22
1.1.2. La reforma universitaria de 1971	24
1.1.3. El primer diagnóstico nacional sobre bienestar universitario .	25
1.1.4. El Decreto 80 de 1980	28
1.1.5. La Ley 30 de 1992	30
1.1.6. El Fondo de Bienestar Universitario	32
1.1.7. Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN)	33
1.1.8. Segundo diagnóstico nacional de bienestar universitario	35
1.2. Balance del bienestar universitario en Colombia a partir de su evolución histórica	39
1.3. Características de la educación a distancia	45
1.4. Características de la jornada nocturna	50
2. EXPLORACIÓN SOBRE EL BIENESTAR UNIVERSITARIO EN LOS PROGRAMAS DE JORNADA NOCTURNA Y METODOLOGÍA A DISTANCIA	53
2.1. Sentido de este estudio exploratorio	55
2.2. El contexto	57
2.3. La muestra estimada	60
2.4. Los instrumentos	61
2.5. Resultados obtenidos en educación a distancia	62
2.5.1. Visión de los beneficiarios sobre bienestar universitario en educación a distancia	62
2.5.2. Visión de los directores de bienestar universitario en educación a distancia	65

2.5.3.	Sugerencias de beneficiarios y directores de bienestar	69
2.6.	Resultados obtenidos en la jornada nocturna	69
2.6.1.	Visión de los beneficiarios	69
2.6.2.	Visión de los directores de bienestar en la jornada nocturna.	73
2.6.3.	Sugerencias de beneficiarios y directores de bienestar para la jornada nocturna	75
2.7.	Conclusiones del estudio para ambos grupos de programas: jornada nocturna y educación a distancia	76
3.	HACIA UNA CONCEPCIÓN INTEGRAL DEL BIENESTAR UNIVERSITARIO	79
3.1.	Comprensión actual de bienestar universitario	81
3.2.	Bienestar, satisfacción de necesidades y calidad de vida	85
3.2.1.	Calidad de vida y bienestar	85
3.2.2.	Sociedad de consumo y “Estado de bienestar”	88
3.2.3.	Ética de la calidad de vida	90
3.2.4.	Necesidades humanas, satisfactores y calidad de vida	92
3.2.5.	El bienestar universitario frente a la satisfacción de necesidades y la calidad de vida	97
3.3.	La formación integral, finalidad de la educación superior	99
3.3.1.	La educación como proceso de capacitación	101
3.3.2.	Aprender a conocer y a pensar	105
3.3.2.1.	Aprender a aprender	105
3.3.2.2.	Formación del pensamiento crítico	107
3.3.2.3.	Inteligencias múltiples e inteligencia emocional	110
3.3.3.	Aprender a hacer	112
3.3.3.1.	Producción y cultura	113
3.3.3.2.	Competencias basadas en la preparación intelectual y las actitudes	116
3.3.3.3.	El criterio de la productividad en la educación	118
3.3.3.4.	La formación estética	119
3.3.4.	Aprender a vivir juntos	121
3.3.4.1.	Conflictividad, violencia y cultura de paz	122
3.3.4.2.	El sentido de la alteridad	127
3.3.4.3.	Educación para la vida en comunidad	129
3.3.4.4.	Formación para la vida política	132
3.3.4.5.	Formación ética para la convivencia	133
3.3.5.	Aprender a ser	137
3.3.6.	La formación integral, compromiso institucional	141
3.4.	Ámbitos complementarios en una visión integral del bienestar	144
3.4.1.	El bienestar de la persona: realización personal	144

3.4.2.	El bienestar de la sociedad: realización del orden político	145
3.4.3.	El bienestar de la comunidad universitaria: realización de la convivencia institucional	146
3.5.	Dimensiones que cada sujeto debe armonizar para lograr su bienestar..	148
3.5.1.	Vida académica y laboral	148
3.5.2.	Vida psicoafectiva	149
3.5.3.	Vida sociocultural	151
3.6.	Campos de acción propios del bienestar universitario	152
3.6.1.	Servicio de nutrición y salud	153
3.6.2.	Deporte y recreación	155
3.6.3.	Fortalecimiento de la capacidad de aprendizaje	156
3.6.4.	Integración de la comunidad	157
3.6.5.	Maduración psicoafectiva	157
3.6.6.	Cultivo de las expresiones culturales y artísticas	158
3.6.7.	Formación moral	160
3.6.8.	Formación espiritual	161
3.6.9.	Educación ambiental	162
3.6.10.	Relación con la familia	163
3.6.11.	Apoyo económico	164
4.	EL COMPROMISO CON EL BIENESTAR UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EN JORNADA NOCTURNA	165
4.1.	Criterios orientadores para el fortalecimiento del bienestar universitario..	167
4.2.	Tareas para un plan institucional de bienestar universitario	172
4.2.1.	Planeación	172
4.2.2.	Investigación	173
4.2.3.	Evaluación	177
4.2.4.	Capacitación	179
4.2.5.	Presupuesto	180
4.3.	A modo de sugerencias	180
	CONCLUSIONES	187
	BIBLIOGRAFÍA SOBRE BIENESTAR UNIVERSITARIO	193
	BIBLIOGRAFÍA GENERAL (Otras obras citadas en el documento)	196

PRESENTACIÓN

La preocupación por el bienestar de los estudiantes, los docentes y el personal administrativo de las instituciones de educación superior ha venido cobrando fuerza como política de gobierno de manera especial a partir de la Ley 30 de 1992, que, además de establecer su obligatoriedad con fuerza de ley, fija el porcentaje mínimo que cada institución debe destinar de su presupuesto y crea el Fondo de Bienestar Universitario con recursos del Estado.

El diagnóstico nacional sobre bienestar en las instituciones de educación superior, efectuado en 1996 con el propósito de conocer la situación de las unidades del bienestar universitario en las instituciones de educación superior, confirma ante la comunidad universitaria las deficiencias que se venían detectando en muchas instituciones en la prestación de este servicio. A partir de ahí, el ICFES redobló sus esfuerzos para impulsar el desarrollo conceptual y apoyar la organización y el mejoramiento cualitativo del bienestar universitario.

A raíz del estudio publicado en el año 2000 sobre la educación a distancia en Colombia y consciente de que los análisis y las propuestas sobre bienestar universitario hechas hasta ese momento no tenían en cuenta la realidad del bienestar en los programas que seguían la metodología a distancia ni la de los ofrecidos en la jornada nocturna, el ICFES decidió adelantar un estudio que sirviese de apoyo a estas dos modalidades de educación en las que se venían detectando claras deficiencias en la organización del bienestar universitario.

La carencia de bibliografía sobre la jornada nocturna obedece sin duda a que sus programas y metodología no presentan una novedad significativa con relación a la jornada diurna, tan sólo el horario más condensado. Por lo que a bienestar se refiere, el simple traspaso de la programación y las actividades de la jornada diurna a la nocturna parece dar razón de las deficiencias que se detectan en esta última por causa precisamente de las limitaciones de un horario muy apretado y en un momento del día en que las personas se encuentran fatigadas por el trabajo de toda la jornada.

La situación de la metodología a distancia es diferente pero produce un efecto similar de deficiencia en el bienestar universitario. Ante la dificultad para aplicar el modelo de programación de la jornada diurna presencial debido a los escasos momentos de presencialidad de los estudiantes, la institución educativa no encuentra la forma de atender la exigencia del bienestar.

El equipo que adelantó el presente estudio entendió desde el primer momento que, sin dejar de efectuar un diagnóstico de la situación, la tarea más importante consistía en desarrollar el concepto de bienestar universitario a partir de la comprensión que ofrece la Ley 30 de 1992 como “desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social” y en la dirección de lo que la Ley General de la Educación (115 de 1994) propone como primer fin de la educación: “el pleno desarrollo de la personalidad... dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”.

Fruto de esta comprensión y de la evolución histórica que ha tenido el bienestar universitario en nuestro país son las valiosas reflexiones que sobre él se han venido haciendo en los últimos diez años y que tienden a presentarlo a través de su triple dimensión: satisfacción de necesidades, formación integral y construcción de comunidad. La conceptualización que hacen los autores de esas dimensiones justifica por sí sola la publicación que hoy entregamos a las instituciones de educación superior, ya que además de brindar una orientación a la acción de bienestar en la educación a distancia y en la jornada nocturna para superar el estancamiento en que parece encontrarse, abre un nuevo horizonte al bienestar universitario en general, que le invitará a ir más allá de la prestación de los servicios convencionales y a comprometerse con la calidad de vida, la formación integral y la construcción de la comunidad universitaria, lo cual a su vez puede ser el camino para comprometer a la academia en un trabajo integrado en pro del bienestar.

A través de esta publicación invitamos tanto a las directivas de las instituciones de educación superior como a los responsables directos del bienestar universitario, a prolongar y llevar a la práctica las reflexiones planteadas en estas páginas. Y hacemos un llamado a las instituciones que ofrecen programas en jornada nocturna y a las que utilizan la metodología a distancia para que se empeñen seriamente en adelantar programas de bienestar, tarea para la cual encontrarán valiosas orientaciones en el presente estudio.

Daniel Bogoya M.
Director General

INTRODUCCIÓN

En 1998 el ICFES publicó un documento titulado “Diagnóstico nacional de Bienestar de las instituciones de educación superior”, en siete volúmenes, que corresponden a un informe general y seis informes regionales, en los cuales se presentan los resultados, conclusiones y recomendaciones del diagnóstico sobre el estado del bienestar universitario en el país, realizado con la colaboración de la Universidad del Valle.

Las conclusiones a que llega el diagnóstico son bastante desalentadoras y permiten afirmar al entonces Director del ICFES que “las tendencias generales observadas en las instituciones no corresponden a la idea de bienestar integral que anhelamos...”¹.

Siguiendo una de las recomendaciones hechas en dicho documento, se realizó en el año 1999 un seminario-taller sobre lo que debe ser un “Plan institucional de Bienestar Universitario”. En el documento publicado² se presenta la variedad de planteamientos existentes sobre el bienestar universitario, que obligan a asumirlo como un concepto en construcción. En él se hace además un diagnóstico del bienestar en las instituciones de educación superior, mostrando numerosas falencias que lo vuelven una realidad preocupante.

El documento hace un tratamiento del tema muy valioso y sugerente, pero de tipo general, sin entrar a analizar la problemática en las distintas metodologías y jornadas: presencial, diurna o nocturna, y a distancia. Ahora bien, si tratamos de valorar el estado del bienestar universitario en la metodología a distancia y

¹ *Diagnóstico nacional de Bienestar de las instituciones de educación superior. Informe general*, p. 14.

² ICFES. *Seminario-taller Plan institucional de Bienestar Universitario*. Bogotá, 1999.

en la jornada nocturna presencial, podemos estar seguros de que su situación es mucho más deficitaria y preocupante que en la jornada diurna presencial.

El hecho de que en los documentos mencionados, claves para conocer la concepción del bienestar universitario y su realidad en el país, no se mencione el bienestar en los programas de educación a distancia y en los de jornada nocturna, es razón más que suficiente para justificar un estudio de esta problemática. Lo cual se refuerza con el hecho de que es notoria la poca atención que prestan, en general, las instituciones al bienestar en ese tipo de programas.

El creciente interés por el desarrollo del bienestar universitario ha hecho surgir en la última década, sobre todo a partir de 1995, un buen número de documentos orientadores de la función que aquél debería cumplir en las instituciones de educación superior. Son muchas, y de todos conocidas, las preocupaciones que han venido siendo expresadas en relación con el bienestar universitario a medida que se le ha querido dar importancia como elemento dinamizador al interior de la comunidad educativa; preocupaciones que se refieren al concepto mismo del bienestar universitario, su definición y su finalidad; a la participación que todos deben tomar en su gestión; a su relación con la academia; al papel que en él deben jugar la investigación, la planeación y la autoevaluación; a los recursos que se le asignan, a su deber de atender a todos los estamentos de la comunidad institucional e incluso a sus familias; a su extensión a la comunidad local y regional con la que mantiene vínculos la institución, etc.

Con frecuencia, en las reuniones sobre bienestar universitario realizadas en los centros regionales de educación superior (CRES), así como en los plenos de bienestar universitario organizados por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), surge el comentario de que es mínima la presencia de bienestar universitario en educación a distancia y en la jornada nocturna. Quienes tienen la responsabilidad de orientar el bienestar en este tipo de programas son conscientes de las dificultades que se presentan cuando se trata de aplicar el mismo modelo de bienestar que se sigue en la jornada diurna presencial. Si se buscan orientaciones, enseguida se descubre la carencia de documentos que aborden esta problemática. En la bibliografía con que se cuenta se percibe que el tratamiento que se le ha dado al tema ha sido de carácter general, como dijimos, sin entrar a distinguir entre modalidades, métodos o jornadas. Sin embargo, es fácil suponer que las diferencias entre metodologías y jornadas obliguen a hacer planteamientos diferentes para el bienestar universitario en educación a distancia y en jornada nocturna.

Con el propósito de subsanar esta deficiencia, el ICFES se propuso abordar esta problemática, consciente de la importancia que tienen ambos conjuntos de programas. La población de educación superior a distancia sumada a la de jornada nocturna equivale aproximadamente al 36% de la población total de educación superior, en programas de pregrado. Este porcentaje bien amerita que se le haya dedicado un estudio especial, el cual ha dado como resultado el presente documento.

Desde el primer momento en que se discutieron las características de esta problemática con el propósito de brindar una orientación adecuada a las instituciones que ofrecen este tipo de programas, se tuvieron presentes tres situaciones que se observan por lo general en ellos en relación con el bienestar universitario.

En primer lugar, la presencialidad de los estudiantes de jornada nocturna en las instalaciones físicas de la institución está limitada al horario de clases y marcada por el cansancio con que llegan a la institución educativa, debido a la jornada laboral, y el deseo de irse cuanto antes para la casa con el fin de descansar un poco y pasar al menos los últimos momentos del día con la familia. Por su parte, la presencialidad de los estudiantes a distancia es mínima; se reduce a unas pocas horas una vez por semana, por quincena o por mes, durante las cuales sólo se interesan por lo académico, acosados por la preocupación de regresar lo antes posible a su lugar de residencia, que para muchos es distante.

En segundo lugar, los responsables de dirigir el bienestar universitario tienden a programar para estas dos poblaciones particulares la misma clase de actividades y servicios que los programados para la población presencial diurna. Ahora bien, este tipo de actividades suele organizarse en el tiempo libre de los estudiantes, con el cual prácticamente no se cuenta ni en educación a distancia ni en jornada nocturna.

En tercer lugar, la experiencia más común en las instituciones de educación superior que ofrecen simultáneamente educación presencial y a distancia o jornada diurna y nocturna, es que se asignan menores recursos, tanto económicos y físicos como humanos, para los estudiantes a distancia y de jornada nocturna y se programan menos actividades y servicios o los mismos, en horarios con frecuencia inadecuados.

Esta triple situación llevó al equipo que adelantó el estudio a preguntarse de entrada, con relación a los programas habituales de bienestar universitario, que giran en torno a servicios de salud, actividades deportivas, recreativas, culturales y de promoción si serán éstos los más adecuados para educación a distancia y jornada nocturna. Esta pregunta, que de todos modos sería necesario investigar, hizo que se volviese interesante pensar en otras alternativas a través de propuestas formuladas desde una concepción diferente del bienestar universitario, precisamente desde la concepción que se ha venido fortaleciendo en los últimos años como formación integral.

Se perfiló de este modo, ante el equipo comprometido con el estudio, una doble tarea: por un lado adelantar un estudio sobre esa supuesta problemática del bienestar universitario en este tipo de programas, con el propósito de contar con un diagnóstico más objetivo de la realidad; y por otro, intentar desarrollar dos temas que constituyen dos de los objetivos fundamentales del bienestar universitario: satisfacción de necesidades y formación integral. El primero hace referencia al criterio de calidad de vida, mientras que el segundo se refiere al criterio de perfección humana. Un tercer objetivo consistente en la formación de comunidad, se comprende como consecuencia de los anteriores.

Para llevar a cabo la primera de estas tareas se diseñó la investigación siguiendo un método de tipo empírico analítico que trata de conjugar elementos cuantitativos con otros de carácter cualitativo. Para recoger la información cuantitativa se utilizó como estrategia el muestreo y se estructuró una encuesta sobre la clase de servicios y actividades más comunes en bienestar universitario, la cual fue aplicada en las instituciones de educación superior seleccionadas como muestra, a estudiantes, docentes, directivos y personal administrativo y de servicios. Para la interpretación de los datos recogidos se seleccionaron algunos indicadores que permitiesen apreciar la actitud de los usuarios con relación al bienestar universitario.

Simultáneamente se trabajó en la segunda de las tareas: formular para los programas de educación a distancia y jornada nocturna nuevas propuestas, desde un concepto de bienestar universitario orientado hacia la calidad de vida y la formación integral; propuestas éstas que servirán para encontrar nuevas pistas de reorientación del bienestar universitario, válidas también para los programas de educación presencial, ya que, en últimas, la necesidad de mejorar la calidad de vida y la necesidad de formación integral se dan en la comunidad universita-

ria en general, independientemente de la metodología de estudio que se utilice o de la jornada en que se desarrollen los programas.

El presente documento, resultado de ese doble trabajo, comienza por contextualizar el objeto de estudio. Para entender la problemática y las propuestas sobre el bienestar universitario en educación a distancia y en jornada nocturna, es necesario conocer su historia en las instituciones de educación superior en Colombia. A ello se dedica el primer capítulo. En la breve historia del bienestar universitario se destaca su razón de ser, la evolución de la normativa que lo orienta y el papel que han desempeñado sobre todo el ICFES y ASCUN en su desarrollo. Seguidamente se presta atención especial a los resultados obtenidos en el último diagnóstico sobre bienestar realizado a nivel nacional en 1996 y a las principales propuestas que a partir de él se han hecho para mejorar su situación. El capítulo termina con una breve presentación de las características particulares de la metodología a distancia y de la jornada nocturna.

Hubiese resultado interesante ampliar este marco de referencia, para valorar mejor la realidad del bienestar universitario en Colombia, contrastándolo con la forma de entenderlo y organizarlo en las instituciones universitarias de otros países. Sin embargo, las diferencias tan marcadas existentes al respecto entre países y entre las mismas instituciones dentro de cada país convertía esta tarea en una investigación de mayores proporciones que superaba en mucho los límites del presente estudio. La revisión que se hizo a través de Internet del tratamiento que dan al bienestar universitario algunas universidades del exterior con metodología a distancia, que lo contemplan a veces con otros nombres como bienestar estudiantil (UNED de Costa Rica), servicios a la comunidad universitaria (UNAM, México), servicios estudiantiles (UNA de Venezuela), dirección general estudiantil (Universidad Católica del Norte de Chile), etc., nos permitió concluir que cada país tiene su propia forma de organizar este servicio a la comunidad universitaria y que en Colombia ha cobrado una importancia muy particular que lo convierte en elemento clave de la estructura organizativa de la educación superior.

El segundo capítulo se dedica a presentar, en forma sintética, los resultados del estudio exploratorio que se llevó a cabo sobre la situación del bienestar universitario en educación a distancia y en la jornada nocturna. Ellos confirman la suposición inicial de que en estos programas el bienestar no está alcanzando sus objetivos. Ahí se puede apreciar la importancia que dan al bienestar univer-

sitario, el conocimiento que tienen y la utilización que hacen de él los diferentes estamentos de la comunidad universitaria, concebido el bienestar dentro de los parámetros convencionales de servicios prestados en las áreas de salud, deportes, cultura, crecimiento personal, ecología y medio ambiente, y promoción económica. Del estudio completo, que puede consultarse como documento aparte en la Hemeroteca Nacional Universitaria (ICFES), en este segundo capítulo sólo se presenta una síntesis.

En coherencia con las propuestas surgidas del diagnóstico nacional y conscientes de que la solución para los programas de educación a distancia y para los ofrecidos en jornada nocturna no puede consistir en replicar la programación de actividades y servicios que las instituciones suelen desarrollar en la metodología presencial diurna, se elaboró una conceptualización más amplia del bienestar universitario, que es la que aparece en el tercer capítulo del documento: “Hacia una concepción integral de bienestar universitario”. Ella responde a los enfoques que se han dado en los últimos años al bienestar y que creemos son apropiados para plantear nuevas propuestas en educación a distancia y en jornada nocturna.

En el tratamiento dado a esta temática se presta una especial atención al concepto de *formación integral*, concepto que, precisamente debido a su amplitud, no posee un significado muy preciso y su utilización se caracteriza con frecuencia por la vaguedad, razón por la cual no suele tener fácil aplicación en una programación de bienestar. Para facilitar dicha aplicación, en el presente documento se le da una estructura de fácil comprensión, como es la de los cuatro aprendizajes propuesta por la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Seguidamente se recuerda que el objeto del trabajo de bienestar no se limita al bienestar del individuo sino que implica también el de la comunidad universitaria y el de la misma sociedad, se llama la atención sobre las dimensiones de la vida que cada sujeto debe armonizar para lograr su bienestar y se describen los principales campos de acción en que puede realizarse el trabajo de bienestar.

Finalmente, en el cuarto capítulo, se presentan algunos criterios y sugerencias, a modo de orientación general, para los programas de educación a distancia y los desarrollados en jornada nocturna y se recuerda la importancia que tienen para lograr el buen funcionamiento del bienestar universitario en estos programas la planeación, la investigación, la evaluación, la capacitación y el presupuesto.

Al final del documento se incluye una bibliografía dividida en dos partes para facilitar su manejo: una que contiene las principales publicaciones sobre bienestar universitario en Colombia y otra, de carácter general, con otros documentos citados a lo largo del trabajo.

Tal como lo expresamos en las “Conclusiones” esperamos que el presente trabajo contribuya a que los directivos de bienestar y de toda la comunidad universitaria, en general, asuman una conciencia más clara sobre la necesidad de prestar mayor atención desde bienestar universitario a los programas de educación a distancia y a los ofrecidos en la jornada nocturna. Además de que constituye una obligación de la institución educativa, dicha atención puede llegar a ser el mejor medio de contrarrestar los efectos negativos que las limitaciones impuestas por la distancia y el horario reducido producen en la calidad de la educación lograda en esos programas.

El compromiso serio de las instituciones en el desarrollo del bienestar universitario se irá convirtiendo en propuestas y experiencias que permitirán contar en los próximos años con modelos institucionales de bienestar en estas modalidades de educación superior. Esa es la esperanza que animó al equipo que realizó el presente estudio.

1

**ANTECEDENTES.
CONTEXTO HISTÓRICO**

1.1. HISTORIA DEL BIENESTAR UNIVERSITARIO EN COLOMBIA

El desarrollo del bienestar universitario en Colombia corresponde a la segunda mitad del siglo veinte. Sin embargo, el concepto de *bienestar estudiantil* aparece por primera vez en la legislación colombiana con la Ley 63 de 1935, durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo, que reorganiza la Universidad Nacional y ordena la creación de una Ciudad Universitaria. El bienestar estudiantil incluía las residencias, los comedores estudiantiles, los servicios médicos y el deporte organizado, servicios a través de los cuales se pretendía conformar una verdadera comunidad universitaria en la que estuviesen satisfechas por parte del Estado las carencias básicas de los estudiantes, único modo para muchos de ellos de poder realizar sus estudios¹.

El bienestar universitario surge así y se desarrolla en las siguientes décadas como una política del “Estado de Bienestar” que presta unos servicios básicos a los estudiantes universitarios a través de la universidad pública. Alberto Guitiérrez s.j. sintetiza su evolución hasta la década pasada diciendo que:

“Se ha pasado desde un casi absoluto silencio con respecto al tema, en 1957, pasando por una concepción asistencialista y casi extra-académica, en 1971, por una más integral, pero no definitiva del ente universitario, en 1980, hasta la actual definición de la ley 30 del 28 de diciembre de 1992, en la cual el bienestar es la condición esencial para el buen ser y obrar de la comunidad universitaria en todos sus estamentos y con referencia a todas sus funciones”².

¹ Cfr. Carlos López Tascón, “Bienestar Universitario: Responsabilidad del Estado o de las instituciones”, p. 2. Cita a Jaime Jaramillo V.: “El proceso de la educación, del Virreinato a la época contemporánea”, en: *Manual de historia de Colombia*, pp. 328-337.

² *El bienestar integral de la comunidad universitaria*, p. 21.

El desarrollo del bienestar universitario en la última mitad del siglo XX va de la mano de los cambios que se dieron durante ese tiempo en el sistema de educación superior.

1.1.1. Década de los 50 y 60

Durante la década de los 50, la universidad colombiana vivió una importante etapa de modernización de sus estructuras académicas y de la definición de su ser y naturaleza como entidad de educación superior, en relación a la investigación y proyección hacia la vida nacional. El énfasis de la universidad en aquel entonces era sobre todo de carácter académico.

La problemática de esta década giraba en torno a la conformación de verdaderas universidades y por lo tanto la reforma hacía referencia a la autonomía, a las finalidades específicas de la universidad y a su responsabilidad social, a su financiación, a sus programas académicos y a la posibilidad de unir las instituciones de educación superior en una Asociación Colombiana de Universidades que procurara la unidad del sistema. Prueba de este esfuerzo realizado por las instituciones de educación superior son los tres hechos históricos que han incidido notablemente en su desarrollo:

- La creación en 1950 del Instituto Colombiano para la Especialización Técnica en el Exterior (ICETEX).
- La creación en 1954 del Fondo Universitario Nacional (FUN).
- La creación en 1958 de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

El tema del bienestar universitario no constituía aún un tema de interés para las instituciones de educación superior, preocupadas fundamentalmente por la actividad académica. La creación de ASCUN generó la posibilidad de crear espacios para reflexionar sobre diferentes temas de la vida universitaria, entre ellos el de bienestar, lo cual se apreciará en la década de los 60.

En 1962, en un seminario organizado por ASCUN en Ibagué, al cual asistieron los rectores de las instituciones de educación superior, se hizo un pronuncia-

miento “sobre la necesidad de adoptar una política general universitaria en materia de vida y bienestar estudiantil³”.

Apareció entonces el concepto de “educación integral”, pero partiendo de una dicotomía entre lo académico y la vida estudiantil propiamente dicha. Durante esta década, se dio un gran aumento del número de universidades privadas, de estudiantes y profesores. La preocupación primordial era la calidad académica, la formación del profesorado, la investigación, la democratización y la organización interna de las universidades. El bienestar aparecía como un tema complementario y era tratado bajo el mismo criterio de las pequeñas inversiones marginales para mejorar la calidad formativa⁴.

A finales de la década, vale la pena destacar que el FUN (Fondo Universitario Nacional), que funcionaba ligado a ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades), se separó y se transformó en el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, mediante el decreto del Gobierno Nacional No. 3156 de diciembre de 1968.

Con respecto al tema del bienestar, el ICFES fue desempeñando un papel cada vez más importante. En conexión con ASCUN, propició el “Simposio permanente sobre la universidad” que nació de las inquietudes expresadas por los rectores. Este simposio ha influido notablemente en la estructuración del pensamiento universitario, en la conformación de un lenguaje común, en la capacitación a directivos, profesores y administradores de las universidades y del ICFES, dentro de criterios básicos de comunidad, de formación integral, de autonomía responsable, de personalización de los procesos universitarios y de bienestar integral⁵.

El concepto de “formación integral”, utilizado con frecuencia ya en esta década junto con el concepto de “desarrollo integral”, contribuyó a extender la preocupación por la vida estudiantil, como complemento importante de la vida académica, y a darle más importancia al tema del bienestar. Fruto de esa preocupación, hay que destacar la creación por parte de ASCUN, en 1968, del *Consejo*

³ Alberto Gutiérrez, op. cit., p. 23.

⁴ Ibid., p. 35.

⁵ Ibid., p. 28.

de *Bienestar Universitario*, que se definió como el organismo consultor y asesor de ASCUN en la formulación de las políticas de bienestar universitario y en la programación y ejecución de actividades en esa área.

1.1.2. La reforma universitaria de 1971

Un acontecimiento importante dentro del desarrollo inicial del bienestar universitario lo constituye la reforma universitaria de 1971, durante el Ministerio de Educación de Luis Carlos Galán, que tuvo como preocupación básica la financiación de las universidades y el pago adecuado a los profesores y administrativos. A partir de esta reforma, se avanzó significativamente en la definición de políticas con respecto al bienestar universitario.

Desde el Ministerio de Educación se separó el bienestar profesoral del bienestar estudiantil. El bienestar universitario se entendía sólo como bienestar estudiantil y excluía al personal docente y al administrativo. Se definió el bienestar estudiantil como “los servicios personales al estudiante cuyo objetivo es coadyuvar para que la labor formativa, lectiva y extralectiva pueda realizarse en las mejores condiciones posibles”⁶. En él se distinguían cuatro tipos de servicios:

- orientación al estudiante, a nivel psicológico y vocacional,
- salud, asistencia médica y odontológica,
- empleo y
- ayudas económicas: crédito educativo, subsidios para vivienda o alimentación, residencias estudiantiles, comedores, cafeterías, etc.⁷.

Gutiérrez destaca dos conclusiones de la reforma universitaria de 1971:

- está ausente el concepto de bienestar integral de la comunidad universitaria,
- la realidad del bienestar no comienza por la academia.

El artículo 45 de la Reforma de Galán define el bienestar universitario como “el conjunto de actividades encaminadas a prestar atención a la población univer-

⁶ Ibid., p. 25.

⁷ Ibid., pp. 25-26.

sitaria para que sus condiciones de vida, trabajo, estudio y vinculación orgánica a la comunidad, sean las más adecuadas posibles”⁸.

1.1.3. El primer diagnóstico nacional sobre bienestar universitario

En el año 1973 fue realizado por la División de Planeación del ICFES el primer diagnóstico del que se tiene conocimiento en el país sobre el bienestar universitario: “Diagnóstico y criterios básicos sobre bienestar universitario”. Este diagnóstico surgió de una preocupación por el rendimiento en la educación superior, en ese momento histórico, que llevó a promover acciones en torno al mejoramiento cualitativo y cuantitativo de la docencia y la investigación en las instituciones de educación superior. Se pretendía con dicho diagnóstico contribuir a que el bienestar universitario ayudase a crear unas condiciones de trabajo que facilitaran mejorar el rendimiento académico y administrativo.

Para efectos del diagnóstico, bienestar universitario se entendía como “*el conjunto de programas y actividades ofrecidos a todos los integrantes de la comunidad universitaria con el objeto de crear las condiciones favorables para el cumplimiento de los objetivos de la educación superior y la promoción de la comunidad*”.

El diagnóstico menciona las *actividades extracurriculares* como importantes y necesarias para facilitar la promoción y el mejor rendimiento de todos los integrantes de la comunidad universitaria. Pero hace notar que los esfuerzos que se habían realizado hasta ese momento no fueron los esperados y generaron una serie de problemas administrativos, financieros y académicos que no mostraban una compensación con los recursos invertidos. Esto, según el diagnóstico, se pudo deber a lo siguiente:

- *Vaguedad de los objetivos.* Lo que llevó a pensar a los usuarios de las actividades que se les proporcionaban, que se trataba de una obligación y, además, que eran gratuitos y exclusivos.
- *Deficiente planeación.* Se organizaban actividades bajo la presión de los hechos, sin consultar las necesidades reales y sin pensar en las implicaciones

⁸ Ibid., p. 26.

que se pueden generar al organizarlas. Además, no existían políticas claras y definidas.

- *Financiación insuficiente.* La falta de planeación no permitía la racionalización en el uso de los escasos recursos, lo que hizo aumentar el déficit de las instituciones de educación superior.
- *Fallas administrativas.* No existía una figura definida que manejara las actividades, lo que no permitía una coordinación clara. La prestación de los servicios de cafeterías y restaurantes creaba problemas de orden financiero, administrativo y académico.
- *Poca atención a las actividades de integración* tanto dentro de las instituciones de educación superior como con otras instituciones del sector educativo.
- *Restricción en la asignación de los auxilios.* Sólo se le asignaban recursos del Estado a las universidades, las otras instituciones no recibían nada.

A partir de este diagnóstico, se vio la necesidad de un replanteamiento de las políticas, que llevó a promover actividades tendientes a lograr:

- mayor acceso a la educación superior y su culminación,
- incremento en el rendimiento académico y administrativo,
- disponer de las mejores condiciones y elementos que permitan la realización eficiente de las tareas,
- que la investigación cuente con los recursos humanos y materiales, de tal forma que haya un mayor rendimiento,
- que la proyección a la comunidad cuente con un mecanismo que posibilite su mejor cumplimiento.

Para cumplir con lo anterior se plantearon algunas *estrategias y mecanismos* que garantizaran tanto la organización como el desarrollo de las actividades en las mejores condiciones: cambio de la actitud paternalista que caracterizaba al bienestar universitario y extensión de éste también a profesores y personal administrativo y de servicios; fomento de programas de cooperación interinstitucional

que se traduzcan en aprovechamiento de los recursos y mejoramiento de los servicios; ampliación del servicio de crédito educativo; búsqueda de un modelo administrativo que permita lograr una relativa uniformidad en la prestación de los servicios de bienestar.

En función de las anteriores estrategias, se clasificaron y orientaron las actividades en dos grandes grupos:

- Bienestar profesoral, de personal administrativo y de servicios:
 - Vivienda para profesores y personal administrativo.
 - Cajas de compensación familiar.
 - Centros vacacionales.
 - Realización científica y docente del profesorado.
 - Transporte.

- Bienestar estudiantil:
 - Crédito educativo.
 - Restaurantes y cafeterías.
 - Residencias estudiantiles.
 - Servicios de orientación y consejería académica, psicológica y ocupacional.
 - Deportes.
 - Servicios de salud.
 - Almacenes universitarios.
 - Actividades culturales, artísticas y de proyección.

Es interesante observar a partir de este primer diagnóstico, poco conocido por el personal de bienestar universitario y los otros estamentos de las instituciones, la preocupación por mejorar la organización del bienestar universitario, que ha venido siendo el derrotero de las últimas décadas. Dicha preocupación está en coherencia y responde a las políticas de bienestar formuladas desde el Ministerio de Educación Nacional, que contribuyeron a precisar el concepto del bienestar estudiantil, aunque con las limitaciones propias de la ausencia del concepto del bienestar integral para la comunidad universitaria en su totalidad y la gestión del bienestar universitario, con independencia de la dimensión académica de la universidad.

1.1.4. El Decreto 80 de 1980

En general hasta la década del 80 el bienestar universitario se entiende como la atención de necesidades o carencias de carácter socioeconómico en la población estudiantil. La universidad pública asume por medio de él una función propia del “Estado de Bienestar”. Al comienzo de esa década, el Decreto 80 de 1980, expedido por el ICFES, confiere carácter de obligatoriedad al “bienestar social” en las instituciones de educación superior.

Esta reforma de la educación post-secundaria, en lo que se refiere al tema del bienestar, coloca a la persona como centro del proceso y, dentro del concepto de “formación integral”, plantea la necesidad del bienestar como función propia de las instituciones de educación superior. Podría decirse que el enfoque del Decreto 80 es humanista y personalizante en el mejor de los sentidos.

El Decreto 80 de 1980 señala como primer objetivo del Sistema de Educación Superior “impartir la educación superior como medio eficaz para la realización plena del hombre colombiano, con miras a configurar una sociedad más justa, equilibrada y autónoma, enmarcada dignamente en la comunidad internacional”.

Para Gutiérrez, “realización plena” significa “excelencia académica, calidad de vida, integralidad del proceso, personalización y socialización adecuadas y coherentes; quiere decir también formación integral, posibilidad de desarrollo para todos los actores del proceso universitario, alegría de vivir dentro de él y, en una palabra, bienestar integral”⁹.

A lo largo de esta década se va consolidando la comprensión del objetivo del bienestar universitario como el desarrollo físico, psíquico, espiritual y social de todas las personas que conforman la comunidad universitaria. La concepción asistencialista original va dejando paso a otra que enfatiza en el desarrollo humano.

El carácter humanista del Decreto 80 confiere una significativa importancia al bienestar. Aunque la formación integral es tarea de toda la institución, la conciencia de que en la práctica la labor académica se concentra casi exclusiva-

⁹ Ibid., pp. 28-29.

mente en la formación profesional, obliga a acudir a la instancia del bienestar universitario para hacerse cargo de complementar la actividad académica con un marco más amplio, el marco de la formación integral.

Este marco conceptual permite entender el capítulo 3, referente al bienestar, de dicho Decreto, el cual plantea: “Los programas de bienestar social son el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, mental, espiritual y social de estudiantes, docentes, directivos y demás personas vinculadas a las instituciones de educación superior. Para cumplir con esas finalidades, todas las instituciones en la medida de sus capacidades económicas, dedicarán como mínimo el 2% de sus ingresos corrientes”.

Las instituciones de educación superior de Colombia respondieron a la norma y a la política que ésta refleja: es posible hacer universidad mediante la formación integral, la investigación y la extensión a la sociedad. En los 80, se crearon los entes rectores de las funciones de bienestar debidamente articuladas con la academia y conservando la autonomía institucional.

A partir de ese momento histórico, es un hecho que todas las instituciones de educación superior colombianas han asumido un proceso de construcción del bienestar integral, al cual han venido aportando los miembros que conforman la comunidad universitaria. A finales de la década ya se encuentra en documentos de varias instituciones el objetivo de una formación complementaria de la académica y la propuesta del bienestar como una acción integral. Así por ejemplo, en la Universidad del Valle se entiende por bienestar universitario “el producto de una acción coordinada e integral de actividades de la universidad organizadas en varios programas que facilitan la convivencia, elevan la calidad de vida y mejoran las condiciones de trabajo, estudio, investigación y docencia...” “La función formadora del bienestar universitario permite que los usuarios estudiantes, docentes, empleados, trabajadores y familiares al pasar por los servicios adquieran conocimientos para mejorar la vida, estimular el auto-cuidado, garantizar la salud física y mental, permitir la sociabilidad, aumentar la responsabilidad, ejercitar el deporte, la recreación y todo un conjunto de actividades del arte y la cultura”¹⁰.

¹⁰ “El bienestar universitario en la Universidad del Valle”. Doc. fotoc. 1989, pp. 2 y 3.

1.1.5. La Ley 30 de 1992

En la década de los 90 el bienestar universitario tiene un significativo desarrollo. Su principal soporte lo constituye la Ley 30 de 1992, “por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”. Esta Ley presenta elementos nuevos con respecto al bienestar universitario y tiene como marco de referencia la Constitución Política de 1991.

El primer artículo de la Ley 30 dice: “La educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”. Hace referencia explícita al artículo 16 de la Constitución Política, que consagra el derecho fundamental a la educación: “Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico”.

Según Gutiérrez, ese primer artículo refleja el carácter formativo y personalizante de la universidad y de los diversos procesos con respecto al “servicio público cultural” (Art. 2), a la autonomía universitaria y al ejercicio de la inspección y vigilancia (Art. 3), a la libertad de pensamiento y al pluralismo ideológico (Art. 4) y a la democratización de la universidad¹¹.

En el artículo 117, la Ley 30 impone la obligación del bienestar universitario y lo define: “Las instituciones de Educación Superior deben adelantar programas de bienestar entendidos como el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo”.

A continuación el mismo artículo se refiere al papel del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) en la determinación de políticas de bienestar y a la creación del Fondo de Bienestar Universitario administrado por el ICFES.

El artículo 118 se refiere al presupuesto: “Cada institución de Educación Superior destinará por lo menos el 2% de su presupuesto de funcionamiento para

¹¹Alberto Gutiérrez, *op. cit.*, p. 31.

atender adecuadamente su propio bienestar universitario”. Vale la pena anotar que el Decreto 80 hacía referencia al 2% de los ingresos corrientes.

Y el artículo 119 propone el fomento del deporte, para lo cual las instituciones “garantizarán campos y escenarios deportivos”.

En síntesis se podría plantear que la Ley 30 de 1992 aporta los fundamentos para que surjan tres elementos nuevos:

- El sentido comunitario del bienestar, que crea unidad de propósitos, conciencia colectiva de pertenencia y mejores relaciones entre las personas y entre éstas y su entorno social y ecológico.
- El bienestar como derecho de las personas y de los grupos que conforman la universidad hace que tanto las personas como las instituciones se sientan responsables de lograrlo.
- La participación activa de todos los miembros de la comunidad universitaria en el proceso desencadena un sentido de solidaridad con el bienestar integral.

Lo anterior muestra que en los inicios de la década de los 90 quedan sentadas las bases filosóficas y legales para lograr la integralidad del bienestar universitario.

A partir de la expedición de la Ley 30 de 1992, se crea un Sistema Nacional de Acreditación que lleva a las universidades e instituciones de educación superior colombianas a intensificar sus esfuerzos de autorregulación, monitoreo y control de su propio desarrollo mediante el uso de indicadores de gestión.

El Consejo Nacional de Acreditación inicia su trabajo en 1995, elaborando un modelo que incluye tres momentos centrales: la autoevaluación, la evaluación de pares y la evaluación final¹².

Los lineamientos emanados del CESU, con el propósito de soportar los procesos de acreditación, tanto de programas como institucional, han sido complementados con propuestas de instituciones privadas y públicas con el fin de enri-

¹²Ministerio de Educación Nacional. ICFES. *Bases para una política de Estado en materia de Educación Superior*, p. 124, 2001.

quecer la construcción de los sistemas nacionales de información educativa. Al respecto, el Sistema de Universidades Estatales, SUE, a través de una comisión técnica, viene elaborando una propuesta de indicadores de gestión para las universidades públicas.

En este proceso de construcción de indicadores, también ha sido partícipe el bienestar universitario, para lo cual se ha adelantado un trabajo colectivo entre distintas universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, con el fin de reflexionar y elaborar una propuesta sobre los mismos¹³.

El modelo del Consejo Nacional de Acreditación reconoce que el bienestar universitario es un elemento que toca todos los aspectos de la vida de las instituciones de educación superior y considera los siguientes aspectos:

- El clima institucional
- La estructura del bienestar institucional.
- Los recursos para el bienestar institucional.

A lo largo de esta misma década, vale la pena destacar las contribuciones de dos entidades al desarrollo del bienestar universitario en Colombia: el Fondo de Bienestar Universitario, administrado por el ICFES, y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). Con su impulso han alcanzado un notable desarrollo la literatura sobre el tema y los proyectos de bienestar en las instituciones. Veamos a continuación con más detalle cuáles han sido sus aportes.

1.1.6. El Fondo de Bienestar Universitario

El Fondo de Bienestar Universitario fue creado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), mediante el acuerdo No. 003 del 14 de julio de 1994, con los siguientes objetivos:

- Apoyar y fomentar los programas, proyectos y actividades que adelantan las instituciones de educación superior tendientes al desarrollo físico,

¹³ Equipo de trabajo de la Dirección Nacional de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Colombia. *Indicadores de Gestión para el Bienestar Universitario*. Boletín Informativo de Bienestar Universitario. 2002, págs. 30 ss.

psicoafectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo.

- Estimular y desarrollar una cultura de convivencia, participación democrática e integración de la comunidad universitaria a nivel local, regional y nacional¹⁴.

La administración del Fondo por parte del ICFES y su funcionamiento fue reglamentado mediante el acuerdo No. 005 del 15 de noviembre de 1994. Y mediante el acuerdo No. 03 del 21 de marzo de 1995, el CESU estableció las políticas de bienestar universitario¹⁵.

El Fondo, desde su creación, ha impulsado y desarrollado una serie de actividades para cumplir con sus objetivos. Entre ellas podemos mencionar las reuniones regionales llevadas a cabo con directores y funcionarios de bienestar universitario para divulgar las políticas de bienestar en las instituciones de educación superior, el impulso a la creación de las redes locales y regionales de bienestar universitario, la financiación de numerosos proyectos de bienestar presentados cada año por las instituciones, la publicación anual del Boletín de Bienestar Universitario, la realización de seminarios-taller de capacitación sobre diferentes temas como “Fundamentos del bienestar”, “Liderazgo basado en valores”, “Plan Institucional de Bienestar Universitario”, “Prevención del consumo de drogas”, etc.¹⁶.

Todas estas actividades, y en particular las redes regionales de bienestar universitario, han contribuido a impulsar un proceso de reflexión en torno a las necesidades y carencias referentes al trabajo estructurado y planeado mediante proyectos.

1.1.7. Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN)

ASCUN ha venido interesándose en los temas del bienestar universitario desde 1958, dando cumplimiento a lo consignado en el acta de su fundación:

¹⁴ ICFES. Fondo de Bienestar Universitario. *Boletín Informativo*. 1995, p. 10.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 12 a 15.

¹⁶ Una descripción detallada de estas actividades se encuentra en cada Boletín de Bienestar Universitario, órgano informativo del Fondo.

“La salvaguardia y el incremento de un mejor nivel de vida de profesores y alumnos”¹⁷, y de acuerdo con su pronunciamiento en 1962, en el que plantea “la necesidad de adoptar una política general universitaria en materia de vida y bienestar estudiantiles”¹⁸. En esa misma oportunidad, ASCUN introdujo el tema de la *formación integral* como responsabilidad de la universidad.

En sintonía con sus planteamientos y propuestas, ASCUN creó en su organización una instancia a la que denominó ASCUN-Bienestar, la cual operativamente cuenta en la actualidad con tres comités nacionales: ASCUN-Cultura, ASCUN-Deportes y ASCUN-Promoción del Desarrollo Humano, conformados en diferentes momentos históricos.

Desde cada uno de estos comités, en los que existe una representación significativa de las instituciones de educación superior del país, se establecen las metas y estrategias de trabajo a realizar en sus respectivos temas de interés a nivel nacional, regional y local.

ASCUN igualmente, propició la conformación de una Comisión Rectoral, con el objetivo de revisar, analizar y debatir los temas de interés para el bienestar y además creó un evento anual que convoca a todas las oficinas de bienestar universitario de las instituciones de educación superior del país: el *Pleno Nacional de Bienestar Universitario*. Este evento se ha constituido en un importante espacio de reflexión y de intercambio a nivel nacional, de experiencias, inquietudes e interrogantes en lo que al tema del bienestar universitario se refiere.

La temática central, las ponencias, las sesiones de preguntas y respuestas y los avances del trabajo realizado por los comités nacionales de ASCUN que se revisan en el Pleno, se han venido registrando en las *Memorias*, las cuales son documentos de consulta que brindan información y orientación de gran valor y utilidad a los funcionarios de bienestar universitario.

¹⁷FLÓREZ, Martha L. *El Bienestar Universitario en la Educación Superior*. Div. Bienestar Universitario. U.I.S. Documento sin publicar.

¹⁸Ibid.

1.1.8. Segundo diagnóstico nacional de bienestar universitario

Un segundo estudio diagnóstico se llevó a cabo en 1996-1997, con el propósito de conocer las condiciones y situaciones que presentaban las unidades del bienestar universitario en las instituciones de educación superior del país. Es el conocido “Diagnóstico Nacional de Bienestar de las instituciones de educación superior”.

Es importante saber que, en ese momento histórico, el trabajo que se lleva a cabo en bienestar universitario tiene avances con respecto a los objetivos del trabajo que se desarrollaba en el año de 1973. En 1996 se avanza con respecto a la conceptualización de bienestar universitario; se parte de la filosofía de la formación integral, donde lo que se plantea es la realización de la persona humana basada en principios de desarrollo individual y comunitario para alcanzar altos niveles de integración y de calidad de vida al interior de las instituciones de educación superior.

Desde esta perspectiva, se pretende que bienestar universitario apoye la creación de condiciones institucionales ético-pedagógicas que permitan la convivencia y tolerancia de todos los miembros de la comunidad universitaria, ya que se tiene conciencia de que la realidad trasciende los roles cotidianos, que suelen prevalecer en los centros educativos.

Se entiende, entonces, bienestar como un “estar bien” con la propia actividad, con el lugar en que se convive, con la formación que se recibe, con la cultura que se comparte en un contexto democrático, pluralista y participativo, a través de actividades formativas tales como los eventos deportivos, artísticos, expresivos y recreativos que enriquecen la cultura institucional y el bienestar integral de las personas. Por otra parte, se considera que el bienestar debe promover y apoyar la construcción de un nuevo proyecto pedagógico universitario que busque incidir en la vida académica de la comunidad, que transforme valores y contribuya a la construcción de un nuevo paradigma cultural, con la participación activa de todos los miembros y estamentos de la comunidad educativa.

Así entendido, el bienestar universitario debería propender hacia la formación integral de cada miembro de la comunidad universitaria, capaz de asociar el trabajo o el estudio con el proyecto personal de vida, dispuesto a desarrollar actitudes de comunicación, de solidaridad y de responsabilidad que contribuyan al logro de la realización personal y al cumplimiento de la

misión de la universidad. Sólo así la comunidad universitaria podrá iniciar la transformación que animan la Constitución Nacional de Colombia, la Ley 30 de Educación Superior y las propuestas de modernización de la universidad, desde la perspectiva de una educación superior articulada con la realidad social y la calidad de vida de las comunidades locales y regionales del país.

Para contrastar esta concepción del bienestar universitario con la realidad cotidiana institucional, el ICFES desarrolló, con la colaboración de la Universidad del Valle, este estudio diagnóstico, cuya publicación incluye un informe nacional y seis informes regionales, uno por cada Comité Regional de Educación Superior, CRES. El estudio da cuenta de la problemática general y de la específica en la dimensión regional y ofrece tendencias del quehacer de ese momento, relacionadas con la política institucional, las instancias que definen el bienestar, la estructura organizacional, la distribución y denominación de cargos y servicios que se ofrecen a través de las unidades de bienestar universitario¹⁹.

El estudio confirma, con datos entregados por las mismas instituciones, tendencias generales que no corresponden a la idea del bienestar integral que se plantea. Básicamente se encuentra un bienestar universitario que no llega a toda la comunidad universitaria, que no cuenta con el apoyo institucional por la falta de políticas internas, un bienestar que aún no supera la concepción asistencialista y tradicional y cuya relación con la academia es muy distante.

Con este trabajo se pretendió movilizar la opinión, generar inquietudes y llamar la atención sobre contradicciones, pero especialmente originar estrategias de desarrollo y de fomento, las cuales con las sugerencias y colaboración de la comunidad universitaria se pudiesen llevar a cabo. Sin embargo, el desarrollo ha sido lento. Actualmente este estudio es el que permite generar controversia y servir de línea de base para mejorar en los aspectos que se tocaron y se trabajaron en ese momento. Las conclusiones y recomendaciones que se consideraron a partir de él, se dieron teniendo en cuenta los aspectos contextuales y los que estaban orientados a responder a las necesidades de información exigidas contractualmente.

¹⁹ICFES. *Diagnóstico nacional de Bienestar de las instituciones de educación superior*. 7 vols.

Como primera conclusión, se anota que no se puede hablar de un bienestar universitario homogéneo en las instituciones de educación superior, sino de enfoques diferentes, según las construcciones conceptuales utilizadas para su representación, la cual está sujeta a consideraciones estructurales, económicas y administrativas, además de las condiciones geográficas y la naturaleza de la institución (privada o pública) en la que está enmarcado el bienestar universitario.

Como recomendación se propone que se formule un término que no discrimine los estamentos de las instituciones de educación superior. Además, no existe un término que obligue a las instituciones a decir que se habla de un bienestar universitario homogéneo, porque realmente todo esto depende de la naturaleza, la región y los antecedentes que tiene cada una de ellas. Se sugiere el término “bienestar institucional” que, por su carácter genérico, abarca las diferentes modalidades de educación superior.

Un punto importante considerado en este trabajo es que en las sedes regionales es casi inexistente el bienestar universitario, producto de la estrategia de las instituciones para ampliar la cobertura educativa y entrar en un mercado competitivo, y con desentendimiento de lo que debía ser la contribución del bienestar a la formación integral del profesional colombiano.

Se puede tomar como punto importante y como recomendación de este estudio que debe dársele importancia al bienestar universitario en la jornada nocturna y en la metodología de educación a distancia, lo cual no se tenía en cuenta en los documentos hasta ese momento producidos desde bienestar universitario.

En cuanto a políticas institucionales de bienestar universitario, se echa en falta una instancia en el interior de las instituciones que formule y haga cumplir las políticas de bienestar, pues el hecho de que bienestar incluya los componentes académico y administrativo, se presta para que esta unidad sea la encargada de cumplir con funciones asistenciales y de carácter social, dirigidas a la comunidad estudiantil, mientras que, asumida desde otras instancias, dependiendo de la interpretación que se le dé a la Ley, se asigna su coordinación unas veces a la parte administrativa y otras a la académica de la institución.

Como recomendación al respecto, se propone un trabajo de capacitación desde el ICFES para fomentar las políticas de bienestar universitario, con el fin de que

toda la comunidad universitaria se entere, maneje y haga posible las políticas del bienestar en el interior de las instituciones. Estos procesos, como ya vimos, son enriquecidos por los trabajos realizados desde el año 98, relacionados con la reflexión sobre políticas y desarrollo de planes institucionales de bienestar universitario.

También se concluye que la participación es muy disímil, ya sea por la modalidad de formación y el horario de los programas académicos, si son diurnos o nocturnos, ya por las condiciones del personal docente o administrativo, sobre todo en las instituciones que ofrecen carreras técnicas y tecnológicas con horario nocturno. En este horario la participación de los diferentes estamentos en las actividades y programas de bienestar es casi nula, pues se trata de personas que trabajan y no tienen tiempo para desarrollar otro tipo de actividad que no sea el que corresponde a su carga académica y laboral.

Al respecto, y como referencia también importante para el presente trabajo, se recomienda redefinir el concepto de bienestar universitario en términos de un bienestar institucional, haciendo de éste un elemento integrador de la vida cotidiana del quehacer institucional, con la participación de todos los estamentos de la comunidad universitaria, en cuanto a las jornadas y modalidades que se den al interior de las instituciones.

Otra conclusión del diagnóstico se relaciona con el aspecto de presupuesto institucional del bienestar y otras alternativas que utiliza. Si bien siguen existiendo dificultades en la asignación y el manejo del 2% que según la Ley hay que asignar a bienestar para su funcionamiento, específicamente en ninguna parte se encontró que existiera presupuesto para desarrollar programas y actividades en la jornada nocturna y en la metodología de educación a distancia.

En cuanto a la cooperación interinstitucional, el diagnóstico concluye que la creación de redes regionales de bienestar le da impulso y fortaleza a la identificación de intereses y propósitos comunes no sólo a las actividades más desarrolladas dentro de bienestar, como son las áreas de cultura y deporte, sino también al trabajo de conceptualización del mismo bienestar, tanto a nivel regional o nacional. Desde la creación de estas redes regionales, se empieza a trabajar también en otra de las recomendaciones, la creación de vínculos con empresas del Estado o privadas que le den impulso al bienestar y encaucen acciones conjuntas. Esto es impulsado por la participación de entidades esta-

tales, tales como Coldeportes, el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación en algunos casos, así como por los vínculos establecidos con la empresa privada.

A partir de este diagnóstico se empieza a observar, en el interior de las unidades de bienestar universitario y las redes regionales, un trabajo mucho más concertado y coordinado sobre los aspectos más relevantes que se deben fortalecer en el bienestar universitario.

Continuando con el proceso de fomento y desarrollo de las unidades de bienestar universitario, en 1999, el ICFES, a través del Fondo de bienestar universitario, realiza el seminario-taller “Plan Institucional de Bienestar Universitario”. En el documento que sustenta el desarrollo del mismo, se presenta un capítulo sobre apuntes para un diagnóstico problémico de bienestar universitario, donde se plantea realizar un análisis reflexivo del diagnóstico que se llevó a cabo en 1996, que permita realizar planes institucionales de bienestar para superar las situaciones problemáticas detectadas en el '96, así como para cualificar las acciones en desarrollo.

1.2. BALANCE DEL BIENESTAR UNIVERSITARIO EN COLOMBIA A PARTIR DE SU EVOLUCIÓN HISTÓRICA

Hasta aquí hemos podido apreciar cómo ha evolucionado el bienestar universitario en Colombia desde la década de los años 50 hasta nuestros días, logrando avances significativos en algunos aspectos, pero dificultades y limitaciones en otros. A continuación, presentamos en síntesis estos aspectos a manera de balance.

- ***Conceptualización del bienestar universitario***

Se ha ganado claridad en la conceptualización del bienestar universitario y de los tres grandes orientadores de su deber ser: calidad de vida, formación integral y construcción de comunidad, gracias a la definición de espacios formales de reflexión y capacitación en temáticas relacionadas con el desarrollo humano. Se destaca, por ejemplo, la labor desarrollada por el Fondo de Bienestar Universitario del ICFES mediante la realización de jornadas de educación continuada a

nivel regional para mejorar la preparación de los funcionarios de bienestar universitario²⁰.

ASCUN, por su parte, ha contribuido al fortalecimiento conceptual del bienestar universitario mediante los plenos nacionales de bienestar, los cuales se han constituido en verdaderos espacios de reflexión e intercambio de conocimientos y experiencias en torno a la vida universitaria.

Los avances en la conceptualización del bienestar universitario también se observan en numerosas actividades y publicaciones de diferentes instituciones de educación superior, a partir de procesos reflexivos e investigativos sobre temáticas de interés para el bienestar universitario²¹.

Sin embargo, aún persisten algunas dificultades relacionadas con la conceptualización del bienestar universitario. Por otro lado, no se conoce satisfactoriamente en muchas instituciones el marco legal que regula el bienestar universitario, a pesar de la divulgación periódica que se hace de él desde el ICFES, a través del *Boletín Informativo* sobre bienestar. Igualmente, aún se aprecia que algunas instituciones de educación superior asumen el concepto de formación integral como tarea propia del bienestar y no como un trabajo conjunto y coordinado entre todas las instancias de la institución. En este sentido, se hace necesario seguir buscando estrategias para que la formación integral sea asumida como tarea por todas las instancias institucionales.

- ***Relación bienestar universitario-academia***

En los últimos años se ha podido apreciar una tendencia del bienestar universitario a permear la academia, apoyando los procesos de formación integral así:

- El bienestar universitario contribuye a los procesos de adaptación al medio universitario de los nuevos miembros, mediante la realización de jornadas de inducción y preparación a la vida universitaria, en las que participan articuladamente todas las instancias de la institución.

²⁰ A modo de ejemplo podemos mencionar dos eventos realizados en 1998: “Fundamentos del bienestar integral de la educación superior” y “Proyecto ético-pedagógico del bienestar universitario”.

²¹ Un aporte desde instituciones de educación superior digno de ser destacado es el libro ya citado de Alberto Gutiérrez s.j., *El bienestar integral de la comunidad universitaria* (1995). Como trabajo en colaboración dirigido por el ICFES, merece ser mencionado el *Plan institucional de bienestar universitario* (1999).

- El bienestar está llamado a crear espacios de reflexión que permiten reinterpretar la vida universitaria desde las diferentes instancias de la institución. Ya se conocen experiencias concretas de este tipo como son los seminarios permanentes sobre formación integral en los que se articula el bienestar universitario con la academia²² mediante un proceso continuo de reflexión.
- El bienestar universitario se preocupa por la preparación de los docentes y funcionarios de las instituciones de educación superior, en cuanto al conocimiento de los estudiantes y el dominio de técnicas que permitan mejorar las habilidades para relacionarse con los alumnos en calidad de profesores, tutores y consejeros.
- El bienestar universitario ha clarificado el valor de la investigación para garantizar la pertinencia y calidad de sus programas, proyectos y acciones. Prueba de lo anterior se apreció en el reciente Pleno de Bienestar Universitario realizado en Armenia (marzo 2002), donde se presentaron aproximadamente 30 experiencias investigativas, lo que demuestra que sí es posible investigar en las áreas de la promoción del desarrollo humano, la cultura y el deporte universitario desde el bienestar.
- El bienestar universitario está creando espacios para fortalecer la formación profesional de los estudiantes, con base en los requerimientos de su perfil profesional, a nivel del trabajo colaborativo y en grupos, así como también estimulando la dinamización del potencial de liderazgo de los estudiantes.
- El bienestar universitario ha creado programas especiales de orientación académica para apoyar al estudiante con deficiencias en su rendimiento académico y brindarle herramientas para que culmine exitosamente sus estudios.

Sin embargo, a pesar de los avances mencionados, aún se observan numerosos casos en los que es evidente la falta de reconocimiento desde la academia a la labor desarrollada por bienestar universitario en su tarea de contribuir a la formación integral. Igualmente se aprecia una pobre autoevaluación por parte de algunos funcionarios de bienestar universitario en relación a la labor desarrollada.

²² Por ejemplo, UNINORTE. *Reflexiones sobre formación integral*.

- ***Estructura organizativa del bienestar universitario***

Si bien en algunas instituciones de educación superior se observa una estructura organizativa que permite cumplir con las funciones propias del bienestar universitario, la heterogeneidad en los enfoques y prácticas así como también en la conceptualización del bienestar universitario, hace que se dé una variedad de estructuras organizativas que no permiten hacer inferencias en relación a la eficiencia de las mismas.

Además, en 1999, en la capacitación programada por el Fondo de Bienestar Universitario en relación al “Plan institucional de bienestar universitario”, se observó que un porcentaje significativo de instituciones de educación superior carecían de planes de desarrollo, lo que propicia la improvisación y el activismo frente a necesidades y situaciones coyunturales. Esto afecta al manejo adecuado tanto de los recursos físicos como financieros. Sin embargo, el modelo de organización sugerido por el ICFES y ASCUN ha permitido la definición de agendas de trabajo regionales y nacionales en las áreas de deportes, cultura y promoción del desarrollo humano.

Finalmente, es una realidad que los niveles de desarrollo de bienestar en las instituciones de educación superior del país difieren significativamente. En algunas instituciones se han alcanzado excelentes avances logrando un buen posicionamiento al interior de las mismas y generando un impacto favorable en la comunidad universitaria gracias a la planeación y programación realizadas.

- ***Formación y capacitación***

Como hechos favorables se puede mencionar que existe un compromiso por parte de entidades como el ICFES y ASCUN en relación con el proceso de mejoramiento del nivel de preparación de los funcionarios de bienestar universitario.

La creación de espacios nacionales de reflexión sobre el bienestar integral por parte de ASCUN, mediante la realización de los plenos anuales de bienestar, como se dijo anteriormente, y el apoyo de los CRES a las redes regionales y locales de bienestar en procesos de capacitación concebidos por el ICFES a partir del conocimiento de las necesidades de los funcionarios de bienestar universitario, han propiciado un mejoramiento significativo en el nivel de preparación de directivos y funcionarios, lo que ha impactado positivamente la calidad

de la gestión desde el bienestar universitario, así como la pertinencia de sus programas, proyectos y acciones²³.

Además de lo anterior, el Fondo de Bienestar Universitario del ICFES ha estimulado la elaboración de proyectos aplicados a las diferentes áreas del bienestar universitario, lo que ha permitido desarrollar destrezas a nivel de la formulación, aplicación y evaluación de propuestas.

Sin embargo, existen hechos concretos que no favorecen la continuidad y consolidación de estos procesos de capacitación, como son: el alto nivel de rotación y por consiguiente de inestabilidad en el cargo de los funcionarios de bienestar universitario y la variedad de los perfiles profesionales de los directivos y funcionarios, entre otros.

- ***Evaluación en el bienestar universitario***

Para las instituciones de educación superior que han desarrollado la cultura de la planeación, se supone que igualmente habrán desarrollado la cultura de la evaluación, como una consecuencia lógica de estos procesos de autorregulación.

Pero es una realidad que no todas las instituciones de educación superior están planeando desde el bienestar universitario y por consiguiente difícilmente podrán evaluar el impacto de sus programas, proyectos y acciones. La acreditación institucional requiere trabajar en procesos autoevaluativos con miras a cumplir con los requisitos exigidos por este proceso.

- ***Proyecciones del bienestar universitario***

A partir del recuento histórico realizado y del balance propuesto para el desarrollo del bienestar universitario en Colombia, se intenta visualizar el futuro de éste, a partir de los avances logrados a nivel de la conceptualización, la relación del bienestar universitario con la academia, la estructura organizativa, la formación y capacitación y la evaluación.

²³ El ICFES, por ejemplo, a través del Fondo de Bienestar Universitario, ha contribuido a la capacitación de los funcionarios de bienestar en las siguientes temáticas: Políticas de bienestar universitario (1995), Liderazgo basado en valores (1999), Plan institucional del bienestar universitario (1999), Prevención del consumo de drogas en las instituciones de educación superior (1999), Gestión del jefe de bienestar universitario: habilidades personales y destrezas administrativas (2000), Caracterización del estudiante universitario (2000 en asocio con ASCUN), Política de construcción de paz y convivencia familiar (2001).

Los procesos desarrollados recientemente y que aún se encuentran en marcha, han permitido identificar los temas de profundización a nivel nacional con miras a lograr la consolidación del bienestar universitario de las instituciones de educación superior: el sistema nacional de bienestar universitario, la acreditación, la evaluación y la financiación. La revisión y el análisis riguroso de estos temas permitirán una mayor articulación nacional de las instituciones de educación superior y contribuirán a establecer una sintonía con las temáticas de interés actual al interior de las mismas.

Los niveles de análisis logrados han ayudado a elaborar un documento sobre las políticas de bienestar universitario y a proponer un bienestar universitario transversal al proyecto educativo institucional, a nivel de la docencia (bienestar formativo), la investigación (bienestar reflexivo) y la extensión (bienestar extensivo). En otras palabras, un bienestar que asuma la posición y el reconocimiento que se merece al interior de las instituciones de educación superior: con una conceptualización claramente definida y concertada; con una relación reconocida y verdaderamente articulada con la academia; con una estructura organizativa eficiente; con procesos de formación y de capacitación ampliamente definidos y a nivel de postgrado y con modelos de evaluación consistentes y coherentes con los procesos de planeación y que respondan a los requerimientos de la acreditación institucional.

En la medida en que el bienestar universitario conozca las políticas construidas colectivamente y las considere en sus planes de desarrollo, como un guía que define y amplía el campo de acción del bienestar, se originará una práctica congruente y consistente del bienestar al interior de las instituciones de educación superior.

Queda entonces un gran desafío hacia el futuro que podrá hacerse realidad siempre y cuando se concluyan ciertos procesos de conceptualización que impactarán positivamente los planes de desarrollo del bienestar universitario y su evaluación, así como también la formación y capacitación del recurso humano y, por supuesto, la relación entre el bienestar universitario y la academia.

1.3. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA QUE INCIDEN EN EL BIENESTAR UNIVERSITARIO

Sin pretender aquí dar una visión completa de lo que es la educación a distancia y sólo con el ánimo de atender a los fines de este estudio, podemos entender la educación a distancia de una manera sencilla como aquella forma o metodología de educación que le permite a las personas seguir un programa de estudios, con la ayuda de diferentes medios y tecnologías que le posibilitan el acceso directo a la información, sin necesidad de desplazarse y asistir diariamente a clases en la institución educativa²⁴.

La metodología a distancia se apoya en el diseño de ambientes de aprendizaje que prescinden, en mayor o menor medida, de la presencialidad en el aula. Se vale de mediaciones pedagógicas como guías de estudio impresas, material audiovisual, correo electrónico, etc., que se complementan con tutorías u orientaciones, también a distancia o presenciales, fomentando siempre el denominado aprendizaje autónomo o autoaprendizaje.

En Colombia, como consecuencia de la forma en que se dio inicio oficialmente, en 1983, a la educación superior a distancia, existen algunas diferencias importantes en la forma como utilizan esta metodología las instituciones de educación superior. Se dan entre ellas notables variaciones que van desde la llamada educación semiescolarizada o semipresencial, que es muy similar a la presencial en jornada nocturna aunque con menor tiempo de presencia en el aula, hasta la educación virtual, que prescinde totalmente de la presencialidad²⁵. En las diferentes variaciones metodológicas se observa una mayor o menor creatividad en cuanto al uso de mediaciones pedagógicas, cuya utilización suele ser inversamente proporcional al tiempo de presencialidad requerido.

Para lo que aquí nos interesa, que es la problemática del bienestar, lo anterior significa que en las instituciones donde la metodología a distancia incluye frecuente presencialidad, por ejemplo uno o varios días por semana, su problemática se acerca a la de la jornada nocturna; mientras que en las institucio-

²⁴ Un desarrollo más completo de este tema se encuentra en la publicación del ICFES *La educación a distancia en Colombia*, especialmente pp. 66-94.

²⁵ En este estudio no tomamos en cuenta la educación virtual, ya que es considerada una metodología distinta a la educación a distancia.

nes donde la presencialidad es mínima, por ejemplo una vez al mes o cada quince días durante unas pocas horas, el problema se centra propiamente en la distancia.

Independientemente de las mencionadas diferencias, se dan en los programas de educación a distancia unas condiciones comunes, que son las que nos interesan por su incidencia en la atención que puede prestar la institución al bienestar de la comunidad educativa. Describámoslas brevemente.

- **La población estudiantil se encuentra distante.** Para el caso de la metodología a distancia, la primera característica de la población estudiantil es que se encuentra distante y no acude diariamente a la sede de la institución educativa; sólo lo hace en ocasiones especiales previamente programadas para recibir orientación tutorial, presentar evaluaciones, realizar trámites administrativos o recoger materiales de estudio. Las limitaciones de recursos y de tiempo, así como las dificultades para los desplazamientos, las comunicaciones, en particular la inseguridad en las carreteras por causa de la violencia, hacen que los estudiantes viajen a la institución educativa el menor número de veces posible y que no permanezcan en las instalaciones de la institución sino el tiempo necesario para realizar las gestiones objeto del desplazamiento. Esto ya nos hace suponer que es muy difícil, o prácticamente imposible, atender al bienestar de la población estudiantil utilizando los mismos criterios y esquemas que se tienen para los estudiantes de la metodología presencial.
- **Los estudiantes están dispersos.** Otra característica que va unida a la anterior consiste en que la población estudiantil está dispersa, ya que se vinculan estudiantes de cualquier lugar, en un área más o menos extensa según sea la cobertura o radio de acción de los programas que se ofrecen. Esta dispersión va a incidir en las políticas de bienestar, ya que la planeación de cualquier programa o acción deberá tener en cuenta qué es conveniente y qué es posible para lograr que cada estudiante disperso, junto con su familia, se sienta mejor, es decir disfrute de mayor bienestar, desde el primer momento en que comienza a formar parte de la comunidad educativa.
- **La población estudiantil es heterogénea.** La población de educación a distancia suele ser, además, bastante heterogénea en edad, ocupación y conocimientos. La metodología del estudio a distancia permite estudiar a

cualquier persona que trabaje. De ahí que quienes más la utilizan son personas trabajadoras, entre las cuales se dan con frecuencia marcadas diferencias de edad. Por lo que se refiere a la ocupación, ésta suele ser homogénea en programas del área de educación; pero en muchos otros es heterogénea. Las diferencias de edad y de ocupación hacen, a su vez, que se den diferencias en cuanto al nivel de conocimientos y a la facilidad para seguir el método de estudio. Esta heterogeneidad hay que tenerla muy presente en lo que a bienestar se refiere, ya que pueden ser muy diferentes las necesidades, intereses y expectativas de unos y otros, lo cual no sucede por lo general en los programas presenciales dentro de una misma institución.

- **La educación a distancia requiere mayor apoyo institucional.** En Colombia son muy pocas las instituciones de educación superior dedicadas exclusivamente a la educación a distancia, como es el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNAD). La mayoría de las instituciones que ofrecen programas con la metodología a distancia lo hacen como algo adicional y secundario con relación a los programas presenciales, que constituyen su principal objetivo. En este tipo de instituciones, otra de las características es que el estudiante a distancia se relaciona con la institución casi exclusivamente a través de la unidad (centro o departamento) encargada de administrar los programas que se ofrecen con esta metodología. La unidad encargada del bienestar universitario fue creada para la población estudiantil presencial y está orientada a prestar sus servicios a esta población, que por lo demás es la que frecuenta las instalaciones de la institución.

Por su parte, aquellas instituciones que están específicamente constituidas para impartir educación a distancia y cuentan con la unidad de bienestar universitario no suelen haber dado a dicha unidad una orientación específica distinta a la convencional propia de las instituciones de carácter presencial; ni tampoco suelen haber dado a sus funcionarios una capacitación apropiada para cumplir la función de atender al bienestar de esta población con características particulares.

- **La institución debe llegar al lugar del estudiante.** Otra de las características de la educación a distancia, cuando es debidamente comprendida, consiste en que la institución se propone como exigencia el llegar al lugar del estudiante. No es el estudiante quien debe buscar la forma de

llegar a la institución educativa, entendida ésta como edificio físico, sino que es la institución la que diseña el currículo y organiza los recursos y las mediaciones de forma que pueda llegar a donde se encuentra el estudiante. Con ese propósito se preparan materiales impresos y audiovisuales, se establecen centros regionales dotados de planta física, personal administrativo y docente de apoyo, recursos didácticos adecuados, se organiza un sistema de comunicaciones eficiente. Si el bienestar universitario formase parte integral del diseño curricular, también él sería programado y dotado con las mediaciones necesarias para llegar hasta esa nueva comunidad educativa ubicada a distancia de la sede central de la institución.

- ***La educación a distancia tiende a ser “educación abierta”.*** Ligado a esa mayor exigencia de creatividad e innovación propia de la educación a distancia está el hecho de que ella se mueve en el horizonte de la «educación abierta». Es éste un concepto que se utilizó mucho, tal vez en demasía, y en el que se puso especial énfasis cuando se promovió desde el Gobierno la adopción de la metodología de educación a distancia en Colombia. Con él se pretendía imprimirle a los nuevos programas de educación a distancia la innovación curricular, la flexibilidad y creatividad, ideales del nuevo modelo educativo que en la década de 1980 pretendía introducir la denominada «educación abierta». La limitación de recursos y, tal vez más importante, las restricciones mismas provenientes de los requisitos propios de la educación formal, en la que se ubican estos programas de educación superior, impidieron que se plasmase ese ideal de apertura en los programas a distancia. A pesar de ello, podemos considerar esta característica como una ventana abierta a la imaginación de las instituciones con programas a distancia, particularmente a la imaginación de quienes están al frente del organismo encargado del bienestar.
- ***La educación a distancia tiene en cuenta el entorno del estudiante.*** Desde ese contexto de apertura y precisamente por tratar de tener en cuenta en el diseño curricular el hecho de que los entornos en que están situados los estudiantes son diferentes, la educación a distancia suele pretender que el proceso del aprendizaje e incluso los mismos contenidos se adecúen a las características específicas del entorno del estudiante. Se desea que éste se mantenga ligado al medio social y geográfico en que vive y que los logros alcanzados por medio del estudio beneficien también de forma directa a su comunidad. Alcanzamos a descubrir en esta característica

una intencionalidad que parece pensada desde el bienestar universitario y que bien puede ser motivo de reflexión y aplicación curricular como objetivo específico de bienestar.

- ***El estudiante necesita motivación permanente.*** Uno de los mayores peligros que acechan al estudiante en educación a distancia es el de la deserción. Por hallarse solo y distante, carece del incentivo diario que suponen tanto el encuentro con los compañeros en un horario preciso como las orientaciones y las exigencias del profesor; fácilmente se desanima si se atrasa en el estudio por cualquier inconveniente que se le haya presentado. Ayudar a todos los estudiantes, particularmente a quienes se sienten más aislados, a mantenerse motivados y al día en su estudio constituye un gran servicio para su bienestar, ya que, por un lado, hace que se sientan bien y superen los momentos de desaliento y, por otro, logra que avancen exitosamente en el estudio.
- ***El estudiante necesita disponer puntualmente de los medios para el estudio.*** Finalmente algo propio de esta metodología, que ya hemos mencionado, es la total dependencia del estudiante con relación a los medios que le facilita la institución para adelantar el aprendizaje. En la metodología presencial el estudiante sabe que cuenta con el profesor a diario, que puede resolver con él sus dudas y que él le va marcando el ritmo de avance en el estudio. En la metodología a distancia es el mismo estudiante quien debe organizarse y programar su estudio, para lo cual necesita contar con todas las orientaciones y los medios que deba facilitarle la institución. La seriedad con que la institución atiende a los estudiantes en este aspecto resulta de la mayor importancia para ellos y estará incidiendo permanentemente en su bienestar.

Algunas de las anteriores características plantean particulares exigencias al bienestar universitario, como puede ser la de contar con presupuesto propio para educación a distancia. Es común la queja de los directivos de programas a distancia y de las personas que tienen a su cargo la atención de bienestar, de que la institución no asigna un presupuesto adecuado para poder programar actividades propias de bienestar. Esto hace que a veces ni siquiera les sea posible atender propuestas de los estudiantes de organizar una jornada deportiva, un evento cultural o un encuentro de integración. Sin el debido presupuesto no es posible desarrollar programas específicos de bienestar para educación a distancia.

Por lo que se refiere a los demás miembros de la comunidad universitaria, profesores o tutores, personal administrativo y directivo, en las instituciones que tienen la educación a distancia al lado de la presencial, se encuentran en las mismas condiciones que el personal docente, administrativo o directivo que atiende a los programas presenciales.

1.4. CARACTERÍSTICAS DE LA JORNADA NOCTURNA QUE INCIDEN EN EL BIENESTAR UNIVERSITARIO

La razón de ser de la jornada nocturna en educación superior es facilitar el estudio a aquellas personas que, por estar trabajando durante el día, no pueden seguir los programas diurnos. Se trata, por tanto, de una población trabajadora que, después de realizar una jornada laboral normal, acude a la institución educativa para cursar una carrera profesional. La edad de la mayoría se encuentra entre los 20 y 40 años. En varios aspectos su problemática, por lo que a bienestar se refiere, es similar a la que se da en educación a distancia²⁶.

El tiempo que el estudiante permanece diariamente en las instalaciones de la institución educativa es muy corto. El horario oficialmente suele ser de 6:00 de la tarde a 10:00 de la noche. Sin embargo, las clases no comienzan puntualmente, debido a que los estudiantes llegan retrasados, y a las 9:30 ya muchos profesores dan por concluida la última clase. Durante los días laborables el estudiante que trabaja no cuenta con más tiempo para el estudio que estas horas de clase. También suelen programarse clases el sábado por la mañana con el fin de completar la programación horaria. El tiempo libre para el estudio debe buscarlo durante el resto del fin de semana, quitándose al necesario descanso y a la dedicación al hogar. Nada tiene de extrañar que no le preste mucha atención a las actividades programadas por bienestar universitario: ¿Con qué tiempo?

²⁶ No hemos podido conseguir estudios sobre la jornada nocturna en educación superior. Esto significa que no ha despertado mucho interés entre los estudiosos de la educación superior, tal vez debido a que se considera que no se distingue de la jornada diurna más que en el horario.

Además, después de una jornada laboral, que puede haber sido pesada, se encuentra cansado y bastante hace con atender a los requerimientos de la clase. Si dispone de algún pequeño rato libre, lo aprovecha para departir con los compañeros, informarse, tomar un pequeño refrigerio, correr a biblioteca a realizar alguna consulta o terminar de repasar unos apuntes para alguna evaluación. Su mente no se encuentra en las condiciones adecuadas para ocuparse de otros temas que no sean estrictamente los exigidos por la vida académica.

Las limitaciones de tiempo hacen que no pueda acercarse por las oficinas de bienestar universitario, las cuales a veces no están atendiendo en este horario o, si lo hacen, están atendidas por algún auxiliar que más permanece allí por cumplir que por brindar un servicio que pocos o nadie solicitan.

La programación de actividades especiales en este horario ni es fácil ni tiene mucho sentido. Como los estudiantes están en horario intensivo de clase, cualquier programación extra les haría perder parte del poco tiempo de que disponen, con lo cual los mismos profesores se sienten perjudicados porque no alcanzan a desarrollar el programa del curso. Además, si se deja libre alguna hora de clase para asistir a algún evento, muchos estudiantes prefieren irse para sus casas a descansar, estudiar o estar con su familia.

Se puede decir que por lo general el estudiante de la jornada nocturna no dispone casi de tiempo libre con el que pudieran contar los encargados de bienestar universitario para programar actividades. Son más los compromisos que le van surgiendo cada día que el tiempo libre de que dispone en la semana para cumplir con ellos.

Si a todo lo anterior añadimos que muchos de estos estudiantes tienen dificultades económicas y su presupuesto no les alcanza para gastos distintos a los estrictamente necesarios e, incluso, que algunos realizan pequeños trabajos extras para mejorar un poco sus ingresos, nos daremos cuenta del panorama poco alentador que tienen delante los directivos de bienestar.

Hablamos sólo de los estudiantes y no del resto de la comunidad educativa, porque la situación de profesores, empleados y directivos con relación al bienestar no es diferente en esta jornada y en la diurna. Los horarios laborales suelen constituir una dificultad para la integración de comunidad en esta jornada, ya que, aparte de la estrechez del horario, la permanencia en ella del personal que

trabaja durante el día ocasiona el pago de horas extras, lo que constituye una carga económica adicional para la institución. Cada institución busca la forma más conveniente para ella de resolver esta situación procurando atender en lo más esencial el funcionamiento de la jornada.

2

**EXPLORACIÓN SOBRE EL
BIENESTAR UNIVERSITARIO
EN LOS PROGRAMAS DE JORNADA
NOCTURNA Y METODOLOGÍA
A DISTANCIA**

2.1. SENTIDO DE ESTE ESTUDIO EXPLORATORIO*

Veámos en el capítulo anterior los aportes realizados por diferentes instituciones al desarrollo del bienestar universitario, como son el apoyo claro del Estado a través de la Ley que lo convierte en una exigencia, la contribución del diagnóstico nacional de 1996 a la toma de conciencia de las limitaciones en la atención que prestan la mayoría de las instituciones de educación superior al bienestar, las diferentes acciones lideradas especialmente por el ICFES y por ASCUN para acelerar el desarrollo institucional del bienestar y la reflexión de numerosos expertos desde diferentes instituciones de educación superior, públicas y privadas, que han incrementado la literatura sobre el tema, la cual sirve de orientación a cuantos tienen la responsabilidad de orientar la acción del bienestar en cada institución particular.

En este segundo capítulo nos interesa conocer cuál es la realidad del bienestar en los programas de educación a distancia y los ofrecidos en jornada nocturna. Sobre ellos poco o nada nos dice el diagnóstico nacional mencionado. Las pocas referencias que en él se hacen al bienestar en estos programas son negativas, para expresar sus deficiencias, o su inexistencia en algunos casos, y la necesidad de que se le preste la debida atención. Quienes trabajan en educación a distancia, lo mismo que quienes están vinculados a la jornada nocturna, saben que no es mucho lo que se ha hecho por el funcionamiento del bienestar en la comunidad universitaria de esos programas. Pero piensan también que no es mucho lo que se puede hacer, debido a las dificultades propias de la metodología a distancia y a las derivadas del horario reducido en la jornada nocturna, que vuelven muy difícil la programación de actividades con los estudiantes.

* Como dijimos en la Introducción, este capítulo es una síntesis del estudio exploratorio, documento que puede consultarse en la Hemeroteca Nacional Universitaria (ICFES).

Ante esta realidad, nos propusimos llevar a cabo un estudio exploratorio que nos permitiese confirmar o desmentir el concepto generalizado sobre las deficiencias del bienestar en estos programas. Sin embargo, desde un comienzo tuvimos clara la falta de un concepto preciso de bienestar, común a todas las instituciones que ofrecen estos programas, así como la ausencia de un modelo sobre el cual se pudiese indagar en la práctica cómo es desarrollado por cada institución. Dado que los juicios se vienen emitiendo desde la concepción más generalizada que comprende la actuación del bienestar a partir de un conjunto de servicios que cubren varias áreas, se decidió tomar como indicadores dichas áreas, que son las comúnmente utilizadas para describir las actividades de bienestar universitario en cualquier institución de educación superior.

Dejando, pues, a un lado otras inquietudes relacionadas con el enfoque de la formación integral, la calidad de vida y la construcción de comunidad, que nos llevaría a cuestionarnos sobre la pertinencia para estos programas de las actividades comúnmente programadas, se enfocó la búsqueda de información al conocimiento, la utilización y la valoración de siete áreas: deportes, salud, cultura, recreación, crecimiento personal, ecología y ambiente, y promoción económica. En cada una de ellas se averiguó, además, por la frecuencia de utilización, la calificación de la organización y la importancia concedida discriminando diferentes actividades o servicios.

También se creyó conveniente averiguar por las principales dificultades que se le presentan a los beneficiarios del bienestar para participar en los programas, la eficacia de los medios de información utilizados para dar a conocer la programación, las expectativas sobre bienestar universitario y la evaluación sobre su programación. Finalmente se decidió pedir también sugerencias para mejorar el funcionamiento y ampliar la cobertura del bienestar universitario.

Pensamos que con esta información es posible formarse un concepto bastante aproximado a la realidad de lo que las instituciones están ofreciendo y lo que la comunidad universitaria está aprovechando y espera recibir. Con el fin de obtener una idea más completa de la problemática se decidió complementar las encuestas directas a beneficiarios y a jefes de Bienestar con entrevistas grupales que se realizaron en cada uno de los Comités Regionales de Educación Superior (CRES) con los jefes o directores de bienestar universitario de las instituciones con programas a distancia y jornada nocturna de cada región. De este modo se pudo contar con la opinión de los responsables directos de la organización del bienestar, lo cual contribuyó a enriquecer el análisis de esta problemática.

Ahora bien, no pretendemos encontrar en esta información más que algunos indicadores que nos permitan entender mejor una problemática; en ningún caso esperamos poder concluir cuál deberá ser el camino para un replanteamiento de la función del bienestar en estos programas. Éste tendrá que buscarse en cada institución, a través de otras investigaciones sobre las características de su propia comunidad universitaria, las necesidades que manifiesta y las políticas de la institución en cuanto a los objetivos que se proponga alcanzar con su propio bienestar universitario.

2.2. EL CONTEXTO

De las 308 instituciones de educación superior existentes en Colombia a comienzos del siglo XXI, 69 (22.4%) desarrollan programas de educación a distancia, aunque no en forma exclusiva, ya que la mayoría ofrecen simultáneamente otros programas presenciales en jornada diurna y nocturna. A su vez 183 (59.4%) desarrollan programas nocturnos.

Del total nacional de programas en el nivel de pregrado, 3.513, la jornada nocturna desarrolla 1.064, que corresponde al 30.3%, y la metodología a distancia desarrolla 150, equivalente al 4.3% (cuadro 1).

Cuadro 1

IES - Nivel de pregrado. Distribución de programas jornada diurna y nocturna y metodología a distancia, según origen y carácter										
Carácter académico		NIVEL PREGRADO								
		Técnico profesional			Tecnológico			Universitario		
Origen	Total	Diu.	Noc.	Dist.	Diu.	Noc.	Dist.	Diu.	Noc.	Dist.
Total Nacional	3.513	247	229	2	382	291	59	1.670	544	89
Público	1.173	50	40		148	57	47	682	112	37
Privado	2.340	197	189	2	234	234	12	988	432	52

Fuente: ICES Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, marzo de 2002.

Cuadro 2

Distribución de programas por áreas de conocimiento según origen y carácter académico de las IES, jornada y metodología											
Carácter académico, jornada y metodología	Áreas del conocimiento según origen	NIVEL PREGRADO									
		Total	Técnico profesional			Tecnológico			Universitario		
			Diu.	Noc.	Dist.	Diu.	Noc.	Dist.	Diu.	Noc.	Dist.
Total nacional	3.513	247	229	2	382	291	59	1670	544	89	
Público	1.173	50	40		148	57	47	682	112	37	
Privado	2.340	197	189	2	234	234	12	988	432	52	
Agronomía y veterinaria	87	11	3		21		9	39	1	3	
Público	60	10	3		16		7	21		3	
Privado	27	1			5		2	18	1		
Bellas artes	186	44	25		26	14		67	10		
Público	36	3			3	2		28			
Privado	150	41	25		23	12		39	10		
Ccias. de la educación	528	8	5		2			321	133	59	
Público	254	2			2			180	49	21	
Privado	274	6	5					141	84	38	
Ciencias de la salud	227	16	5		21	3	4	172	5	1	
Público	71		1		6		3	60		1	
Privado	156	16	4		15	3	1	112	5		
Ccias. soc. Derecho y C.P.	337	21	11		15	6	3	213	60	8	
Público	98	7	1		5	1	3	66	12	3	
Privado	239	14	10		10	5		147	48	5	
Econ., Admón., Cont. y afines	1.002	83	104	1	133	157	22	271	218	13	
Público	206	14	21		24	16	15	67	44	5	
Privado	796	69	83	1	109	141	7	204	174	8	
Human. y Cien. Relig.	40	1	1		1			32	4	1	
Público	20				1			17	1	1	
Privado	20	1	1					15	3		
Ing., Arq., Urb. y afines	1.002	62	73	1	150	106	18	481	107	4	
Público	355	13	14		80	36	16	189	4	3	
Privado	647	49	59	1	70	70	2	292	103	1	
Matemáticas y Cien. Natur.	104	1	2		13	5	3	74	6		
Público	73	1			11	2	3	54	2		
Privado	31		2		2	3		20	4		

Fuente: ICFES, Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, marzo de 2002.

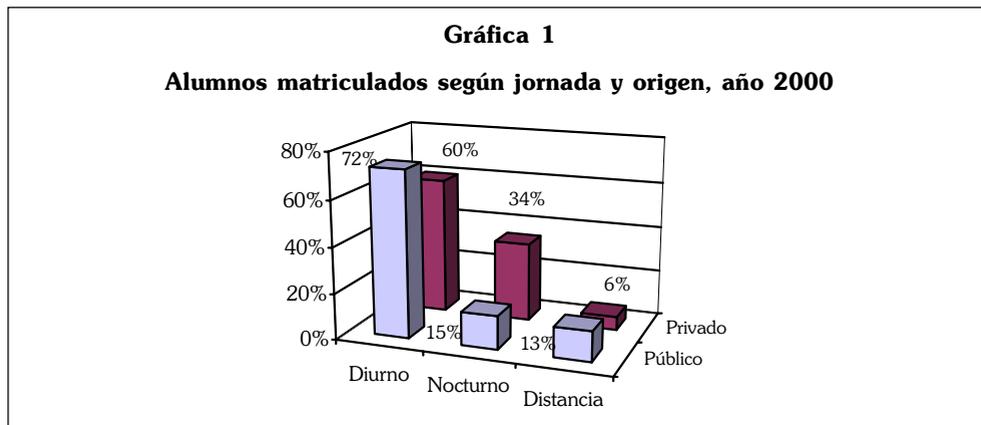
La mayoría de los programas de jornada nocturna pertenecen al área de economía, administración, contaduría y afines (48%); le sigue el área de ingeniería, arquitectura y afines (28.5%). En educación a distancia predominan los programas del área de ciencias de la educación y le sigue la de economía, contaduría, administración y afines (cuadro 2).

Si tenemos en cuenta el número de alumnos matriculados, del total de pregrado, que son 878.174, corresponden a la jornada nocturna 238.992, que equivale al 27%, y a educación a distancia 74.690, equivalente al 9% (cuadro 3 y gráfica 1); entre ambos grupos de programas concentran el 36% de la población de la educación superior de pregrado.

Cuadro 3

Población estudiantil de educación superior nivel pregrado. Distribución por jornada y metodología según carácter académico y origen de las IES, año 2000								
Origen y carácter académico	Jornada y metodología	NIVEL PREGRADO				Participación %		
		Total	Diurna	Nocturno	Distancia	Diu	Noc	Dist
Total general		878.174	565.492	238.992	74.690	64%	27%	9%
Pública		322.231	233.569	46.880	41.782	72%	15%	13%
Privado		555.943	331.923	192.112	32.908	60%	35%	6%
Universidades		594.038	411.603	136.001	47.434	69%	23%	8%
Pública		245.975	194.365	30.493	21.117	79%	12%	9%
Privada		348.063	217.238	105.508	26.317	62%	30%	8%
Inst. universitarias		179.024	106.356	47.148	25.520	59%	26%	14%
Pública		48.010	23.618	5.195	19.197	49%	11%	40%
Privado		131.014	82.738	41.953	6.323	63%	32%	5%
Inst. tecnológicas		67.350	32.446	33.323	1.581	48%	49%	2%
Pública		22.905	13.123	8.314	1.468	57%	36%	6%
Privada		44.445	19.323	25.009	113	43%	56%	0%
Inst. tecn. profesional		37.762	15.087	22.520	155	40%	60%	0%
Pública		5.341	2.463	2.878		46%	54%	0%
Privada		32.421	12.624	19.642	155	39%	61%	0%

Fuente: ICFES, Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, marzo de 2002.



Fuente: ICFES, Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, Marzo de 2002

Los anteriores datos nos permiten formarnos una idea de la importancia que tienen ambos conjuntos, y en especial la jornada nocturna, dentro de la educación superior. Aunque cuantitativamente la educación a distancia no ocupa un lugar tan destacado, su importancia es también significativa si tenemos en cuenta que existen muchos programas de educación que utilizan una metodología semidesescolarizada o semipresencial, los cuales si bien no los hemos considerado en el presente estudio, poseen una problemática similar a los programas a distancia. Y va en aumento también la denominada educación virtual, asimilable a la educación a distancia en lo que a bienestar universitario se refiere.

2.3. LA MUESTRA ESTIMADA

Para adelantar el estudio se calculó una muestra de estudiantes, docentes y personal administrativo distribuido en diferentes instituciones, que fueron incluidas forzosa o probabilísticamente. Se pretendió encuestar a 1.370 beneficiarios del bienestar universitario, pertenecientes a 37 instituciones de educación superior, 15 con jornada nocturna y 22 con programas de educación a distancia. Dentro de cada institución se determinó tomar una muestra a 20 estudiantes, 10 docentes y 5 administrativos.

Con el fin de tener también el concepto de los directivos del bienestar, se decidió encuestar además a 37 directores de bienestar.

2.4. LOS INSTRUMENTOS

Se diseñaron y aplicaron dos encuestas, una para los beneficiarios (estudiantes, docentes y personal administrativo) y otra para los directores o responsables de la unidad de bienestar universitario. Ambos cuestionarios fueron estructurados en 8 módulos, cuyos temas se relacionan en el cuadro 4.

Cuadro 4

Estructura general de las encuestas aplicadas		
MÓDULO	BENEFICIARIOS DE BIENESTAR UNIVERSITARIO	DIRECTOR DE BIENESTAR UNIVERSITARIO
1	Identificación	Identificación
2	Conocimiento, uso e importancia de las áreas de bienestar universitario	Perfil institucional
3	Frecuencia de uso y calificación de los programas en cada una de las áreas	Demanda de programas por área
4	Dificultades y expectativas	Planeación de bienestar universitario
5	Medios de comunicación	Medios de comunicación
6	Opinión-evaluación	Dependencia organizacional y evaluación institucional
7	Caracterización beneficiarios	Participación en la programación
8	Sugerencias	Sugerencias

La encuesta para los beneficiarios contiene 18 puntos a través de los cuales se indaga sobre el conocimiento que los beneficiarios tienen de los programas de bienestar universitario, el uso que hacen de ellos, la importancia que les dan y la calificación que otorgan a su funcionamiento. También se indaga por las principales dificultades y las expectativas de participación.

El cuestionario diseñado para los directores cuenta con 17 puntos, a través de los cuales se solicita información sobre la planeación, organización y evaluación del bienestar universitario, complementaria a la información dada por los beneficiarios.

De los cuestionarios distribuidos, se recogieron diligenciados 989 de beneficiarios y 46 de directores, en total 1.035 encuestas, que equivalen al 77.85% de la muestra estimada. De este total, 373 encuestas de beneficiarios corresponden a educación a distancia y 616 a jornada nocturna.

Además de las encuestas, se organizaron reuniones con los directores de bienestar en los diferentes CRES. En ellas se intercambiaron opiniones sobre cinco temas fundamentales: características de la población estudiantil, problemática, acciones, experiencias y sugerencias para mejorar el bienestar universitario en las instituciones de educación superior con metodología a distancia y jornada nocturna.

2.5. RESULTADOS OBTENIDOS EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

2.5.1. Visión de los beneficiarios sobre bienestar universitario en educación a distancia

Como se aprecia en el cuadro siguiente sólo un poco más de la mitad de los beneficiarios afirma tener conocimiento de las actividades de bienestar en las áreas de deporte y cultura; algo menos de la mitad dice conocer las áreas de salud y recreación; sólo un tercio afirma conocer el área de conocimiento personal; ecología y medio ambiente y promoción socioeconómica, son las dos áreas menos conocidas.

Con relación al medio de comunicación a través del cual conocen las actividades de bienestar, los más efectivos parecen ser la cartelera y el boletín informativo (cuadro 5).

Por lo que se refiere a la importancia que le dan a las diferentes áreas, las consideradas más importantes en general son salud, deporte, cultura y crecimiento personal, en ese orden; y las menos importantes, promoción socioeconómica y ecología-ambiente (cuadro 6).

Si, como ya vimos, el conocimiento que los beneficiarios tienen de las actividades y servicios es escaso, la utilización que hacen de los mismos es aún más reducida. Las áreas más utilizadas son cultura, salud y deportes, pero ni siquie-

Cuadro 5

Medios de información y comunicación con la institución. Metodología a distancia					
Medio de comunicación	Beneficiarios	Estudiantes %	Docentes %	Administrativos %	Total %
Cartelera		58.8%	52.6%	57,70%	57.4%
Boletín informativo		35.8%	34.6%	38,50%	35.9%
Periódico o revista institucional		18.9%	12.8%	15,40%	17.2%
Página Web		7.4%	21.8%	23,10%	12.6%
Radio		6.2%	9.0%	1,90%	6.2%

Cuadro 6

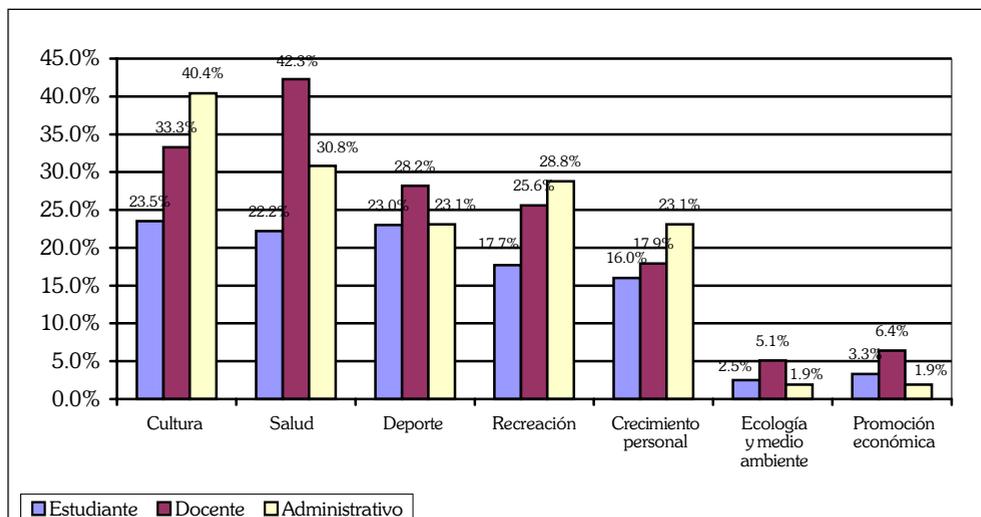
Importancia de las áreas, por tipo de beneficiario. Metodología a distancia					
Área	Beneficiarios	Estudiantes %	Docentes %	Administrativos %	Total %
Salud		58.8%	65.4%	61,5%	60.6%
Deporte		44.0%	47.4%	42,3%	44.5%
Cultura		43.2%	44.9%	48,1%	44.2%
Crecimiento personal		40.7%	34.6%	46,2%	40.2%
Recreación		23.9%	23.1%	30,8%	24.7%
Promoción socio-económica		20.6%	20.5%	19,2%	20.4%
Ecología y medio ambiente		15.6%	11.5%	9,6%	13.9%

ra alcanzan a un tercio de los beneficiarios (gráfica 2). Esto es aún más preocupante si tenemos en cuenta que en general quienes menos las utilizan son los estudiantes.

Esta baja utilización o participación se explica, en parte, por las dificultades que los distintos beneficiarios encuentran: en primer lugar, la falta de tiempo, luego la inadecuada comunicación, y el horario en que se llevan a cabo las actividades o se prestan los servicios de bienestar (cuadro 7) la falta de motivación y el desplazamiento.

Gráfica 2

Participación según áreas. Metodología a distancia



Cuadro 7

Principales dificultades para participar y utilizar los programas de bienestar universitario, por tipo de beneficiario. Metodología a distancia					
Dificultades	Beneficiarios	Estudiantes %	Docentes %	Administrativos %	Total %
	Falta de tiempo		57.6%	60.3%	57,70%
Falta de comunicación		35.4%	25.6%	26,90%	32.2%
Horario		28.8%	29.5%	25,00%	28.4%
Falta de motivación		27.6%	14.1%	30,80%	25.2%
Desplazamiento		25.9%	6.4%	11,50%	19.8%
Calidad de las actividades		6.6%	1.3%	1,90%	4.8%

A cada uno de los grupos de beneficiarios se les solicitó que evaluaran, entre pésimo (1) y excelente (5), cinco aspectos o cualidades del bienestar: comunicación, pertinencia, programación, cobertura y motivación. Como se observa en el cuadro 8, la evaluación es regular o deficiente, pues en promedio es calificado el bienestar con un máximo de 3 puntos sobre 5. En general el aspecto que obtiene la calificación más baja es la motivación para participar.

Cuadro 8

Evaluación de cualidades de los programas de bienestar. Metodología a distancia				
Beneficiarios	Estudiantes	Docentes	Administrativos	Media ponderada
Cualidades				
Comunicación	3,05	3,11	3,63	3,41
Pertinencia	3,25	3,26	3,13	3,21
Programación	3,31	3,23	2,97	3,17
Cobertura	3,19	2,9	2,65	2,91
Motivación	2,84	3,02	2,56	2,78
Promedio ponderado	3,12	3,10	2,98	3,08

Finalmente, a la pregunta sobre las expectativas de mayor participación, los beneficiarios responden que participarían, en primer lugar, si se ajustan los horarios; en segundo lugar, si se tienen en cuenta sus necesidades; en tercer lugar, si puede participar también su familia y, en cuarto lugar, si ellos pueden participar en la programación.

2.5.2. Visión de los directores de bienestar universitario en educación a distancia

Podemos agrupar en dos grandes temas el conjunto de respuestas dadas por los directores de bienestar: la estructura organizacional y la utilización de los programas.

Por lo que se refiere a la estructura organizacional, destacamos los siguientes puntos:

- La mayoría de los funcionarios (48.6%) son de tiempo completo, el 16.2% son de medio tiempo y el 27% de tiempo parcial. Algunos no responden. La dedicación de tiempo parcial puede explicarse por el tipo de eventos que programa bienestar (deportivos, culturales y actividades de prevención, entre otros).

De los directores de bienestar, el 58.8% trabaja tiempo completo, el 17.6% de medio tiempo y el 11.8% de tiempo parcial. El 11.8% restante no responde a la pregunta.

- El 77.5% de los directores afirma participar en los órganos directivos de la institución. De ellos el 35.7% participan en comités administrativos y sólo el 21.4% dicen pertenecer a consejos académicos, lo cual parece reflejar la tendencia a considerar el bienestar universitario como una actividad extra-académica.
- La mayoría (44.4%) afirma que la unidad de bienestar depende directamente de la rectoría; el 22.2% de la vicerrectoría administrativa y el 16.7% de la vicerrectoría académica.
- Sobre la práctica de la evaluación, la mayoría (55.6%) afirma realizar algún tipo de evaluación sobre procesos y resultados del bienestar; el 38.9% no acostumbra hacer evaluaciones.
- La instancia que define las políticas de bienestar es para el 50% de las instituciones el comité de bienestar universitario y para el 33.3% la rectoría.
- A la pregunta sobre la participación de los tutores en la organización del bienestar, dada la importancia que ellos tienen dentro de la metodología a distancia, el 50% responde afirmativamente, el 38.9% lo hace negativamente y el 11.1% no responde.
- De los medios de comunicación que se utilizan, ocupa el primer lugar la cartelera (83%), el segundo lugar es compartido por el boletín informativo y la página electrónica. La razón sin duda está en el menor costo de estos medios.

Con relación a la utilización de los servicios de bienestar, encontramos lo siguiente:

- En general se aprecia en las respuestas una buena cobertura de la comunidad educativa. El 72% de los directores afirma que llegan con sus programas a la población estudiantil, el 66.7% afirma que llega al personal docente y el 71% lo afirma respecto al personal administrativo.

- Según los directores de bienestar todas las áreas tienen amplia demanda, sobre todo salud, deportes, cultura y crecimiento personal (cuadro 9).
- Los directores afirman que sus instituciones organizan actividades en todas las áreas del bienestar. Como se observa en el cuadro 10, más del 70% de las instituciones organizan actividades en las áreas de deportes, cultura y crecimiento personal; sólo la mitad afirma organizar actividades en las áreas de promoción socioeconómica y salud; y apenas una tercera parte organiza actividades en el área de ecología y medio ambiente. La respuesta por parte de las instituciones es coherente con la demanda en las áreas de deportes, cultura y crecimiento personal; pero está por debajo de la demanda en promoción socioeconómica, salud y ecología-ambiente, tal como se observa comparando los cuadros 9 y 10.

Cuadro 9

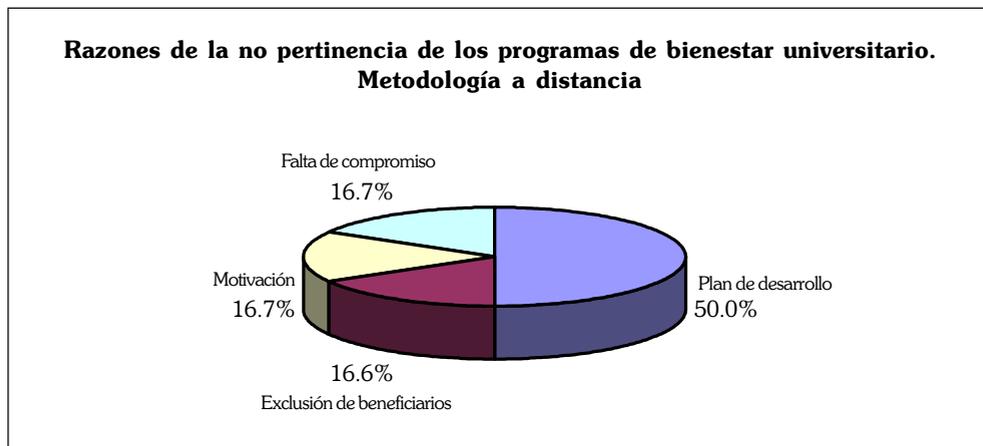
Actividades con mayor demanda. Metodología a distancia	
Áreas	%
Salud	77,80%
Deportes	76,90%
Cultura	76,90%
Crecimiento personal	76,90%
Recreación	71,40%
Promoción socioeconómica	70,00%
Ecología y medio ambiente	66,70%

Cuadro 10

Organización de programas y actividades por áreas de bienestar universitario. Metodología a distancia	
Áreas	%
Deportes	72,20%
Cultura	72,20%
Crecimiento personal	72,20%
Promoción socio-económica	55,60%
Salud	50,00%
Ecología y medio ambiente	33,30%

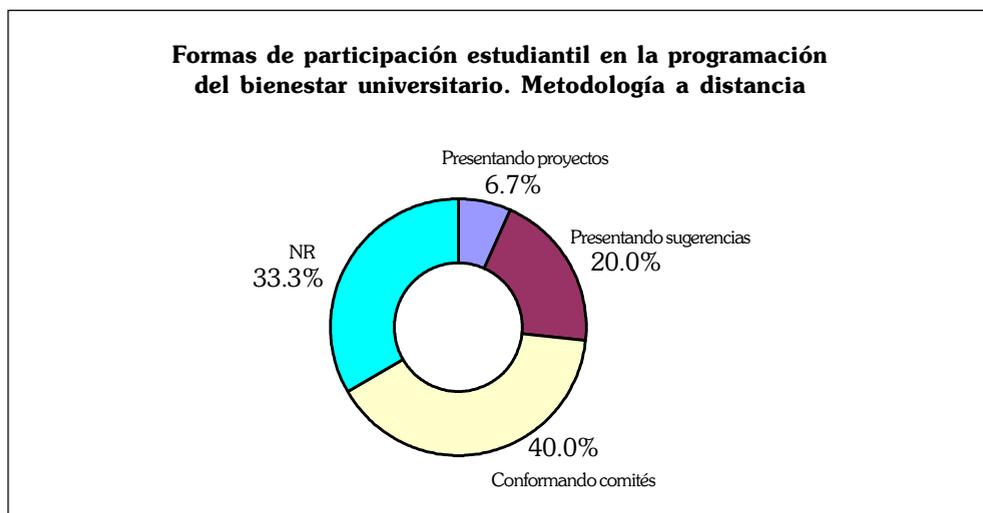
- Las respuestas a la pregunta por la pertinencia de los programas y actividades de bienestar resultan de algún modo preocupantes. Sólo el 55.6% afirma que las acciones son pertinentes porque responden a las necesidades. Un 33.3% reconoce que sus acciones no son pertinentes o apropiadas para responder a las necesidades de los usuarios. En resto no responde. En la gráfica 3 se aprecia el peso de las diferentes razones de la no pertinencia.

Gráfica 3



- Según la mayoría de los directores de bienestar (77.8%) los estudiantes a distancia participan en la programación de actividades de bienestar. Sin embargo, a la pregunta sobre las formas de participación un alto porcentaje (33.3%) no responde. La mayor participación se da, según ellos, a través de la conformación de comités (gráfica 4).

Gráfica 4



2.5.3. Sugerencias de beneficiarios y directores de bienestar

Resulta interesante presentar algunas de las principales sugerencias que unos y otros hacen a las instituciones para lograr mayor impacto y efectividad en la comunidad universitaria.

- Mejorar la eficiencia y la eficacia, de forma que mejore la calidad no sólo de los programas y actividades de bienestar sino de la formación integral en general.
- Ajustar los horarios de los programas y actividades de bienestar, es decir, que se desarrollen acciones en el tiempo de permanencia de estos beneficiarios en la institución.
- Capacitar mejor a los funcionarios de bienestar y proveerlos de los recursos técnicos necesarios con el fin de que puedan lograr la excelencia en la prestación de los servicios y en su acción como multiplicadores de una cultura de “bien-estar”.
- Mejorar la infraestructura física de escenarios y la dotación de equipos.
- Establecer convenios de cooperación interinstitucional.
- Aumentar el presupuesto.
- Involucrar programas y actividades del bienestar universitario en el pensum académico, por medio de estrategias formativas pedagógicas e investigativas, como una forma de dinamizar los planes de estudio.

2.6. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA JORNADA NOCTURNA

2.6.1. Visión de los beneficiarios

Comenzando por el conocimiento de las áreas de bienestar y sus programas, más de la mitad de la muestra dicen conocer las actividades de bienestar en las áreas de deporte, cultura y salud. Las dos áreas menos conocidas son ecología-ambiente y promoción económica. (Cuadro 11).

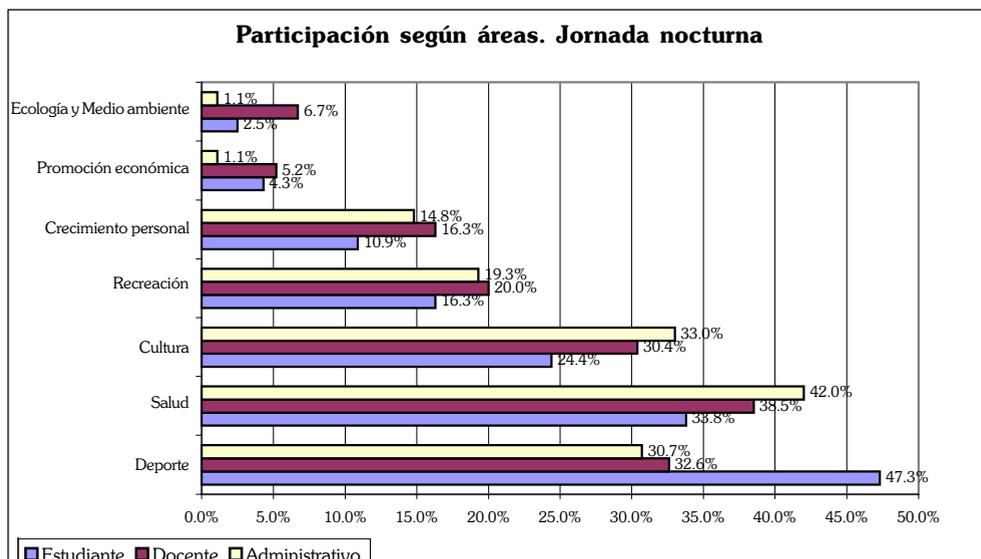
Cuadro 11

Conocimiento de las áreas por los beneficiarios. Jornada nocturna				
Área \ Beneficiarios	Estudiantes %	Docentes %	Administrativos %	Total %
Deporte	71,2%	68,1%	71,6%	70,6%
Cultura	53,2%	65,2%	64,8%	57,5%
Salud	53,2%	63,0%	62,5%	56,7%
Recreación	35,4%	40,7%	50,0%	38,6%
Crecimiento personal	26,0%	32,6%	30,7%	28,1%
Promoción económica	12,5%	13,3%	14,8%	13,0%
Ecología y medio ambiente	9,9%	15,6%	8,0%	10,9%

También en estos programas, los medios de comunicación más utilizados son las carteleras y el boletín informativo.

Las tres áreas de mayor participación son salud, deporte y cultura. Sin embargo, la participación, en general, es baja; ni siquiera en los programas de mayor participación llega al 50% (gráfica 5). Se puede observar que de los tres grupos de beneficiarios los estudiantes son quienes menos utilizan los servicios de salud, cultura y recreación.

Gráfica 5



Las razones de la escasa participación corresponden a las principales dificultades expresadas por los beneficiarios encuestados, que en orden de importancia son: falta de tiempo, horario, falta de comunicación y falta de motivación, esta última más acentuada en los estudiantes (cuadro 12).

Cuadro 12

Principales dificultades para participar y utilizar los programas de bienestar universitario, por tipo de beneficiario. Jornada nocturna					
Dificultades	Beneficiarios	Estudiantes %	Docentes %	Administrativos %	Total %
Falta de tiempo		58.5%	69.6%	64,8%	61.9%
Horario		44.8%	42.2%	47,7%	44.6%
Falta de comunicación		36.1%	32.6%	18,2%	32.8%
Falta de motivación		30.5%	14.1%	13,6%	24.5%
Calidad de las actividades		9.4%	3.7%	6,8%	7.8%
Desplazamiento		7.9%	6.7%	8,0%	7.6%

Independientemente de la participación, se le concede importancia a los programas de bienestar, en primer lugar a la salud, luego al deporte, la cultura y el crecimiento personal (cuadro 13).

Cuadro 13

Importancia de las áreas, por tipo de beneficiario. Jornada nocturna					
Área	Beneficiarios	Estudiantes %	Docentes %	Administrativos %	Total %
Salud		62.1%	74.8%	76,1%	66.9%
Deporte		59.5%	58.5%	47,7%	57.6%
Cultura		49.4%	57.0%	53,4%	51.6%
Recreación		17.0%	18.5%	31,8%	19.5%
Crecimiento personal		30.5%	26.7%	36,4%	30.5%
Ecología y ambiente		7.4%	9.6%	8,0%	8.0%
Promoción económica		15.0%	6.7%	12,5%	12.8%

Por lo que se refiere a la evaluación que los beneficiarios hacen del bienestar, éste en general es calificado por debajo de 3 sobre 5 (cuadro 14). Las calificaciones más bajas las dan los estudiantes. Es importante tener en cuenta que la calificación algo más alta dada por docentes y personal administrativo puede responder a que muchos de ellos trabajan también en la jornada diurna.

Cuadro 14

Evaluación de cualidades de los programas de bienestar. Jornada nocturna				
Beneficiarios				
Cualidades	Estudiantes	Docentes	Administrativos	Media ponderada
Programación de las actividades	2,77	3,14	3,17	2,91
Comunicación de las actividades	2,70	3,11	3,32	2,88
Pertinencia de los programas	2,68	3,23	2,77	2,81
Cobertura de los programas	2,67	2,81	3,02	2,75
Motivación para participar	2,38	2,70	3,22	2,57
Calificación promedio	2,64	3,00	3,10	2,78

El mayor problema que dificulta en la jornada nocturna la participación en los programas de bienestar reside en los horarios. De ahí que en las expectativas de participación el ajuste en los horarios sea la primera de las condiciones requeridas. La segunda condición es que se tengan en cuenta las necesidades de los beneficiarios (cuadro 15).

Cuadro 15

Expectativas de participación y utilización. Jornada nocturna				
Expectativas	Estudiantes %	Docentes %	Administrativos %	Total %
Si se ajustan a los horarios	72,0%	75,6%	68,2%	72,2%
Si tienen en cuenta sus necesidades	31,0%	28,1%	29,5%	30,2%
Si puede participar su familia	10,2%	23,7%	30,7%	16,1%
Si usted participa en la programación	11,5%	11,9%	12,5%	11,7%
Definitivamente no le interesa	4,1%	3,0%	3,4%	3,7%

2.6.2. Visión de los directores de bienestar en la jornada nocturna

Del conjunto de preguntas que versan sobre la organización del bienestar universitario en esta jornada, se obtuvo en resumen la siguiente información:

- Sólo el 46.4% de los directores afirman tener un plan de desarrollo que oriente las acciones de bienestar.
- La mayoría de los funcionarios que trabajan en bienestar son de tiempo completo (71.4%); el resto son de medio tiempo o de tiempo parcial. El mismo porcentaje de directores de bienestar afirma trabajar de tiempo completo; el 21.4% no responde la pregunta.
- Sobre la participación en órganos directivos institucionales, el 78.6% afirma hacerlo, mientras el 21.4% dice que no participa.
- Respecto a la dependencia jerárquica, el 53.6% afirma depender directamente de la rectoría; el 28.6% depende de la vicerrectoría académica; el 3.6% depende de la vicerrectoría administrativa e igual porcentaje, de otras dependencias.
- Sólo el 46.4% dice realizar algún tipo de evaluación sobre procesos y resultados del bienestar. En cuanto a la periodicidad de la evaluación, predomina la semestral (58.8%); le siguen la trimestral (23.5%), la mensual (11.8%), la anual (5.9%).
- Las políticas son definidas en el 35.7% de las instituciones por el comité de bienestar, en el 25% por el director de bienestar y en el 21.4% por el consejo directivo de la institución.
- La participación de los profesores en la programación de las actividades de bienestar es reducida, tan sólo el 35.7%.
- El orden de importancia de los medios de comunicación para difundir los programas y actividades de bienestar es el mismo que en educación a distancia: en primer lugar la cartelera (85.7%), en segundo lugar el boletín informativo (57.1%), en tercer lugar la página electrónica.

Sobre la utilización de los servicios de bienestar y la participación en sus actividades, los directores afirman:

- El 39.3% de las instituciones llegan con sus programas a la población estudiantil; el 32.1% logra llegar al personal docente, y el 25% al personal administrativo.
- El porcentaje de instituciones que organizan actividades en las diferentes áreas de bienestar es alto en general. Destaca deportes con un 89.3%, le sigue cultura (78.6%) y más abajo recreación, crecimiento personal y salud; la menor oferta corresponde a ecología y medio ambiente (cuadro 16).
- Para las instituciones encuestadas, la demanda también tiende a ser alta en casi todas las áreas; la de mayor demanda es deportes y, curiosamente, la siguiente es ecología y medio ambiente (cuadro 17).

Cuadro 16

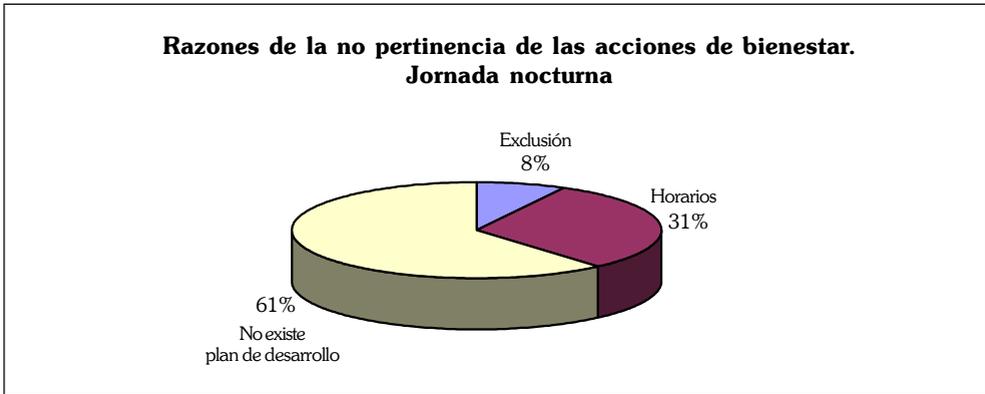
Organización de actividades por áreas. Jornada nocturna	
Áreas	%
Deportes	89,3%
Cultura	78,6%
Recreación	71,4%
Crecimiento personal	67,9%
Salud	67,9%
Promoción económica	60,7%
Ecología y medio ambiente	39,3%

Cuadro 17

Actividades con mayor demanda. Jornada nocturna	
Áreas	%
Deportes	76,0%
Ecología y medio ambiente	72,7%
Recreación	70,0%
Salud	68,4%
Cultura	63,6%
Crecimiento personal	63,2%
Promoción económica	52,9%

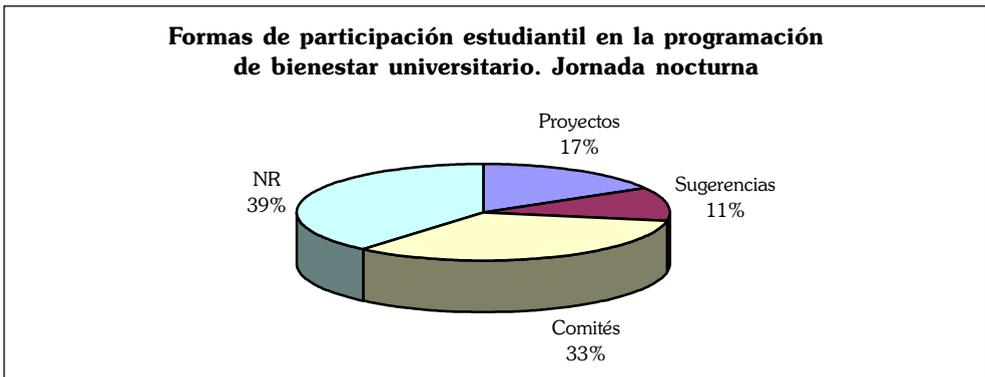
- En cuanto a la pertinencia de las acciones de bienestar, casi es tan elevado el número de instituciones que considera que sus acciones no son pertinentes (46.4%) como el de las que sí las considera pertinentes (50%), lo cual nos muestra una situación aún más preocupante que en educación a distancia. Entre las razones de la no pertinencia, destaca sobre todo la de que no existe plan de desarrollo (gráfica 6).

Gráfica 6



- Respecto a la participación estudiantil, para el 64.3% de las instituciones los estudiantes de la jornada nocturna participan en la programación de las actividades de bienestar, y lo hacen sobre todo a través de los comités de bienestar (gráfica 7). Hay que tener en cuenta el alto porcentaje de la no respuesta (39%).

Gráfica 7



2.6.3. Sugerencias de beneficiarios y directores de bienestar para la jornada nocturna

Entre las numerosas sugerencias hechas por los encuestados, podemos destacar las siguientes: mejorar la eficiencia, eficacia y calidad del bienestar universita-

rio, ajustar los horarios de programas y actividades, atender mejor a las necesidades de los beneficiarios (cuadro 18).

Cuadro 18

Sugerencias para mejorar el bienestar universitario. Jornada nocturna	
Eficiencia, eficacia y calidad	23,8%
Horarios	21,4%
Satisfacción con el servicio	9,5%
Recurso humano	7,1%
Convenios	7,1%
Modificación del pensum	7,1%
Escenarios y dotación	4,8%
Otros	2,4%
NR	16,7%

2.7. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO PARA AMBOS GRUPOS DE PROGRAMAS: JORNADA NOCTURNA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

Proponemos a continuación algunos puntos que consideramos importante tener en cuenta a modo de conclusiones del estudio exploratorio.

- La distancia que percibimos, a través de la información recolectada, entre lo que pretende el bienestar y lo que efectivamente logra en estos programas, nos lleva a pensar que es necesario hacer un replanteamiento del mismo en función de la problemática que los caracteriza. Este replanteamiento no puede reducirse al tema de los horarios o al de la elección de las actividades. Debe comenzar por la conceptualización misma y por la incorporación de sus objetivos a la misión institucional.
- Se echa en falta la existencia de una organización del bienestar universitario adecuada a las características particulares de la educación a distancia y a las de la jornada nocturna.

- Cuando las instituciones tratan de atender los requerimientos del bienestar en estas modalidades educativas parecen no tener más alternativas que replicar los programas y las actividades desarrollados por bienestar en la jornada diurna, lo cual en la práctica no es posible lograrlo sino en algunas actividades. De ahí el desconocimiento de los programas de bienestar por parte de muchos estudiantes, la no participación en las pocas actividades que se programan, el deseo con frecuencia insatisfecho de que éstas respondan a sus necesidades y las limitaciones que encuentran en el horario y en la distancia para poder participar en las actividades programadas.
- Debido a que el bienestar universitario aún es considerado en algunas instituciones de educación superior un elemento secundario, adicional a la actividad académica que ocupa el puesto central en la vida universitaria, cuando las instituciones que han venido trabajando con la metodología presencial en la jornada diurna ponen en marcha la jornada nocturna o la metodología a distancia no suelen prestarle mucha atención al bienestar. Acostumbrados a identificar el bienestar universitario con las actividades que tradicionalmente éste realiza, los responsables del bienestar para la educación a distancia o para jornada nocturna, que en muchos casos son los mismos de la presencial diurna, programan las mismas actividades. Es necesario comenzar por valorar la importancia del bienestar y construir el modelo más apropiado para el tipo de metodología con que se va a trabajar y el perfil del personal al que se va a atender. De ese modo se alcanzará la pertinencia de los programas, que pueden llegar a ser distintos de los realizados en la metodología presencial y la jornada diurna.
- Para ello habrá que comenzar por revisar la conceptualización misma del bienestar universitario, de forma que sus objetivos se correspondan con las características de la población beneficiaria y de los programas que ésta potencialmente demanda. No existe una definición única del bienestar ni, mucho menos, un único modelo. Lo que existe es la necesidad y la responsabilidad de atender con la mayor calidad este ámbito de la vida universitaria.
- Será luego necesario detectar las diferentes necesidades propias de la población de educación a distancia y de la jornada nocturna, las cuales en algunos casos pueden ser diferentes a las de la población de la jornada diurna presencial. De ese modo las líneas de trabajo podrán responder a las expectativas reales de los beneficiarios.

- Acorde con la concepción de bienestar que tenga la institución universitaria y con el compromiso que asuma en este ámbito, que estará explícito en su proyecto educativo institucional, se deberá diseñar el modelo organizacional del bienestar, dotado a la vez de la autonomía que requiera para definir políticas y organizar programas y de los mecanismos de participación más eficaces en los órganos directivos de la institución, tanto en el sector académico como en el administrativo, de forma que sus actividades ayuden a los beneficiarios en su realización personal y formen parte integral de la vida académica, a la que pueden y deben prestar un valioso apoyo.

3

**HACIA UNA CONCEPCIÓN
INTEGRAL DEL BIENESTAR
UNIVERSITARIO**

3.1. COMPRENSIÓN ACTUAL DE BIENESTAR UNIVERSITARIO

Si tenemos en cuenta la literatura producida en Colombia, sobre todo en los últimos diez años, en torno al bienestar universitario, podemos afirmar que hoy existe una comprensión bastante generalizada del mismo que lo liga a tres conceptos que son los tres grandes orientadores de su deber ser: *calidad de vida*, *formación integral* y *comunidad educativa*. A través de ellos se suele desarrollar la comprensión que del mismo tiene la ley 30 de 1992, propuesta en forma de síntesis en el artículo 117: “Las instituciones de educación superior deben adelantar programas de bienestar entendidos como el conjunto de actividades que se orientan al desarrollo físico, psicoafectivo, espiritual y social de los estudiantes, docentes y personal administrativo”.

El desarrollo, así entendido, incluye por un lado formación y por otro satisfacción de necesidades; y además incluye la formación de comunidad ya que están solidariamente implicados todos los miembros de la comunidad educativa: estudiantes, docentes y personal administrativo. Expliquemos cada uno de estos elementos y las relaciones entre ellos.

El concepto de *calidad de vida* va ligado e incluye al de *satisfacción de necesidades*, el cual, como veíamos al principio, constituye la intencionalidad inicial, desde el punto de vista histórico, del bienestar universitario. Éste surgió con el propósito de satisfacer las carencias básicas de los estudiantes en las universidades públicas, razón por la que desde un comienzo se entendió como la prestación de servicios de residencias, comedores, atención médica y deporte. Si tenemos en cuenta la configuración de las áreas de trabajo del bienestar universitario en la mayoría de las instituciones, observamos que fundamentalmente responden a esta preocupación: salud y nutrición, deporte y recreación, cultura, promoción socioeconómica. Si añadimos a ellas el área de desarrollo humano, encontramos ahí las áreas que deben ser tenidas en cuenta para la creación de

un ambiente adecuado para la formación integral, tal como lo propone el Sistema Nacional de Acreditación¹.

Pero con el concepto de desarrollo humano estamos ya situados en un marco de comprensión del ser humano, y por tanto de su bienestar, más amplio, que incluye realidades de mayor proyección que la sola satisfacción de necesidades básicas. El desarrollo de la persona humana incluye la realización de sus múltiples potencialidades en todas las dimensiones de su ser, como individuo y como sociedad, y se entiende en consecuencia como un desarrollo integral. Ello nos lanza al segundo de los conceptos orientadores del bienestar, que comentaremos enseguida. Pero antes, recordemos que la satisfacción de necesidades es cualificada hoy por un concepto más preciso y exigente, que es el de calidad de vida. No cualquier forma de satisfacer necesidades conlleva, como veremos más adelante, un mejoramiento de la calidad de vida.

Cuando hablamos de desarrollo estamos suponiendo que existe una posibilidad de cambio y de mejoría no sólo en las condiciones de vida sino en el ser mismo al que nos estamos refiriendo, en este caso el ser humano. Es decir, damos por supuesto que existe la posibilidad de perfeccionamiento en el ser humano y que dicho perfeccionamiento no es el resultado automático o necesario del crecimiento biológico. De ahí que sea necesario un trabajo de preparación o construcción de ese desarrollo, que es a lo que denominamos formación, y que si el desarrollo pretendido lo concebimos como integral también ella deberá ser una *formación integral*. La formación integral ha sido propuesta como un objetivo principal de la educación superior, precisamente para evitar que la acción de ésta se reduzca a la sola formación, casi simple “habilitación”, profesional.

La formación integral es, pues, tarea de toda institución de educación superior. Pero la conciencia de que en la práctica la labor académica, que es fundamentalmente docente, se concentra casi exclusivamente en la formación profesional, ha obligado a acudir a la instancia del bienestar universitario para hallar en ella el espacio a través del cual la institución podría hacerse cargo del deber de proveer a la actividad académica de un marco más amplio, que es el marco de la formación integral. Ésa parece ser la razón de que la intencionalidad del bienestar universitario haya ido girando desde la sola preocupación por atender a

¹ Cfr. CNA, *Lineamientos para la acreditación*, pp. 85ss.

las necesidades hasta la preocupación más amplia y profunda de la formación integral².

El tercer concepto orientador del bienestar universitario, el de *comunidad*, va ligado al carácter mismo de toda institución de educación superior; ella es, antes que nada, una comunidad educativa. Esto equivale a decir que toda su actividad es la actividad de una comunidad y que no podrá alcanzar sus objetivos, en particular el de la formación integral, mientras no logre fortalecer el sentido y los valores propios de la comunidad entre sus miembros. El sentido de comunidad se manifiesta primeramente en que se contempla el bienestar de todas las personas que integran la institución: estudiantes, docentes y personal administrativo. El bienestar que se busca es para todos y es responsabilidad de todos. En segundo lugar se manifiesta como orientador de la convivencia, que forma parte de la formación integral deseada. Sin relaciones armoniosas de convivencia resulta imposible pensar en una institución educativa como comunidad y resulta inviable cualquier labor de formación integral. En tercer lugar, el propósito de construir comunidad como objetivo del bienestar universitario viene planteado desde la misma proyección a la sociedad, que es elemento esencial de toda institución de educación superior. La sociedad es una comunidad más amplia en la que todos sus miembros tienen una tarea y una responsabilidad, que es la de convivir en armonía. Construir comunidad se expresa como el aprendizaje permanente de la convivencia; y la institución educativa es un lugar privilegiado para aprender a convivir y para extender a la sociedad ese aprendizaje.

El desarrollo que ha tenido la concepción del bienestar universitario, que esquemizamos a través de los tres conceptos anteriores, y la diferente acentuación que recibe en una u otra institución hacen que podamos afirmar que estamos frente a una realidad histórica que se va construyendo a partir de la experiencia misma de las instituciones³. El concepto de bienestar universitario, y la realidad

² Blas Hernán Rico destaca así la necesidad de incluir la formación integral en la concepción del bienestar universitario: "La conceptualización sobre el Bienestar Universitario no está completa si no está profundamente imbricada con el propósito general de la educación superior que vincula las acciones de las diversas instancias de las instituciones, con las que realiza la academia, en el ámbito intra y extra universitario, es decir con la *formación integral*: esa formación que debe buscar el desarrollo holístico y armónico de los miembros de las comunidades, con un sentido ético, cívico y humano, que esté por encima de la mera capacitación profesional y disciplinar". "Apuntes para un diagnóstico problemático del Bienestar Universitario", en ICFES, *Plan institucional de Bienestar Universitario*, p. 50.

³ Cfr. Mercedes Sinisterra P. y Olga Lucía Hincapié, "El Bienestar Universitario un concepto en construcción", en ICFES, *Plan institucional de Bienestar Universitario*, pp. 21-35.

que encierra, es el resultado de la contrastación entre las diferentes experiencias y de la aceptación que van teniendo las propuestas hechas por instituciones y por expertos, a partir de distintas concepciones de la persona humana, de la educación superior y de la sociedad. Por tal razón y dado que nuestra preocupación gira en torno al modo como se podría mejorar el bienestar universitario en los programas de educación a distancia y los ofrecidos en la jornada nocturna, creemos conveniente avanzar unas reflexiones sobre los conceptos orientadores enunciados, particularmente sobre los conceptos “calidad de vida” y “formación integral”, antes de aventurar propuestas de acción que no tendrían mucho sentido sin una sólida fundamentación de su intencionalidad.

Creemos que las deficiencias que acusa el bienestar universitario en estos programas tienen su causa más en la falta de visión de las personas que tienen encomendada esa tarea, y posiblemente en la falta de visión de las mismas instituciones al respecto, que en las características particulares de dichos programas. Y decimos esto porque, si tenemos claridad sobre lo que pretende el bienestar universitario, las situaciones o problemáticas particulares de los programas y sus poblaciones o de cada comunidad educativa afectarán a la forma de atender el bienestar de dicha comunidad, pero no a la posibilidad misma de contribuir a mejorar la calidad de vida y a la formación integral de la comunidad y de sus miembros.

Si mantenemos una concepción asistencialista del bienestar reducida a la programación de actividades y prestación de servicios según el modelo convencional de los programas presenciales en jornada diurna, seguramente llegaremos a la conclusión de que es muy difícil, si no imposible, el logro de los objetivos del bienestar universitario en programas de educación a distancia o con jornada nocturna. Pero si cambiamos esa concepción por la concepción del “bienestar integral” implícita en la Ley, tendremos la posibilidad de replantear las actuales actividades de bienestar y construir nuevas propuestas acordes con la problemática particular de los programas en cuestión.

Dicho con otras palabras, nuestra propuesta para superar las deficiencias del bienestar institucional en la metodología a distancia y en la jornada nocturna consiste en que debemos partir de esta nueva concepción del bienestar universitario y elaborar luego, a partir de ella, un plan institucional coherente, que cuente con el apoyo de la investigación, los recursos para la gestión y la autoevaluación.

Comencemos por fundamentar la concepción de base, desarrollando los temas “satisfacción de necesidades y calidad de vida” y “formación integral”. El tema “construcción de comunidad” está incluido en el segundo bajo el título “aprender a vivir juntos”.

3.2. BIENESTAR, SATISFACCIÓN DE NECESIDADES Y CALIDAD DE VIDA

3.2.1. Calidad de vida y bienestar

“Calidad de vida” es un concepto desarrollado en la sociedad occidental durante la segunda mitad del siglo veinte, a través del cual se pretende expresar la percepción de que la vida puede ser vivida con diferentes grados de satisfacción, que representan niveles con significado cuantitativo (bienes disfrutados) y cualitativo (ideales alcanzados). Posee, por tanto, dos caras: una tangible en la que apreciamos la cantidad de los bienes, con todas sus cualidades, que el ser humano necesita y apetece para vivir a gusto, y otra intangible donde se perfilan los diferentes ideales de perfección o felicidad que la humanidad, en general, y cada pueblo, cultura, grupo o individuo, en particular, se construye con el mismo propósito de disfrutar la vida con sentido.

En la utilización, ya hoy generalizada, del concepto calidad de vida se distinguen tres significados: *descriptivo*, *evaluativo* y *normativo*⁴. Los dos primeros están presentes en la definición que da la Real Academia Española de la palabra *calidad*: “Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”. El tercero se deduce de la valoración o evaluación que hayamos hecho de las propiedades, ya que el hecho de que éstas sean buenas o malas hace que debamos asumir un tipo de conducta u otro frente a las cosas.

El significado *descriptivo* dice relación a las cualidades de las cosas, y en nuestro caso a las cualidades de la vida humana. En ella hay cualidades o propieda-

⁴ Cfr. Diego Gracia, *Ética de la calidad de vida*, pp. 7-53.

des que nos gustan, como son la salud, la abundancia de bienes, la juventud, la libertad, la sabiduría, y otras que procuramos evitar, como la pobreza, la enfermedad, el dolor, la ignorancia, la esclavitud. La calidad de vida viene indicada por el conjunto de cualidades que se dan o que faltan en la vida concreta, ya sea de un individuo o de un grupo. Donde se vive en condiciones de miseria o de explotación decimos que no hay calidad de vida humana. Estas cualidades coinciden con las posibilidades que la humanidad va construyendo a medida que desarrolla su inteligencia, crea la cultura y se libera de muchas limitaciones que le imponen los diferentes elementos de la naturaleza. A lo largo de su evolución el ser humano ha ido rodeándose de ambientes artificiales que hacen posibles condiciones de vida diferentes a las del resto de los seres vivos. Dichas condiciones son las cualidades que definen la calidad de su vida.

El significado *evaluativo* se refiere a la valoración que hacemos de las cualidades o propiedades de la vida. Consideramos a éstas convenientes o inconvenientes, agradables o desagradables. Hablar de calidad supone haber hecho una valoración. En este sentido el concepto calidad está muy cercano al de calidez, la propiedad del calor que analógicamente aplicamos a los ambientes y situaciones que nos resultan acogedores, confortables, cálidos. Calidad de vida y vida cálida nos llevan al concepto de «bienestar», que expresa el sentimiento de complacencia ante determinada situación de vida.

Ahora bien, decir que la calidad de vida es evaluable equivale a decir que es medible. El progreso acelerado de los países industrializados ha respondido a un objetivo, mejorar las condiciones de vida de la sociedad, es decir su calidad de vida. En un principio esto se trató de medir utilizando los mismos métodos estadísticos con que se medía la calidad de cualquier producto, cambiando tan sólo las variables. Surgieron así indicadores de la calidad de vida y del desarrollo basados en aspectos cuantitativos como el “producto nacional bruto” (PNB) y la “renta per cápita” (RPC). Parecía evidente que el aumento de bienes y de riqueza lleva consigo el mejoramiento de la calidad de vida. Sin embargo, pronto se cae en cuenta de que hay variables que obligan a matizar esa afirmación, como son el aumento de la población y el incremento de la contaminación ambiental. Ya en la década de 1970 algunos autores contrapusieron al PNB el “bienestar económico neto” (BEN), resultado de restar al primero los diferentes factores negativos que trae consigo la industrialización y la propagación del estilo de vida de la sociedad de consumo, como son el surgimiento de las grandes urbes con todos sus inconvenientes, el estrés que genera el ritmo de produc-

ción y mercadeo de la empresa capitalista, la sobreexplotación y destrucción de los recursos naturales, la contaminación ambiental en todas sus formas y el recalentamiento de la Tierra. Además, el fenómeno de la globalización del sistema capitalista del libre mercado ha causado en la mayoría de los pueblos del tercer mundo una situación de empobrecimiento progresivo, que en vez de reducir las distancias con el primer mundo, las agranda cada día.

La humanidad se está viendo obligada a enfrentar la gravedad de los desastres ecológicos y las consecuencias que para el futuro de la vida en nuestro planeta va a tener el alto grado de contaminación que ha producido y sigue produciendo el desarrollo tecnológico sin otros controles que la rentabilidad financiera. La conciencia del peso que tienen los factores negativos frente a aquellos que se consideran positivos para lograr la calidad de vida, nos obliga a tomar decisiones sobre el modelo de desarrollo y el estilo de vida de una sociedad.

Esto nos lleva al tercer significado del concepto calidad de vida, el *normativo o prescriptivo*. La historia de la ética es la historia de los criterios con que el ser humano ha establecido normas para el ordenamiento de su vida. Uno de los criterios más recientes es el de calidad de vida. Pero a pesar de ser reciente parece haberse convertido en el criterio más importante para la sociedad civil contemporánea, que es una sociedad secularizada y plural.

Durante muchos siglos las normas orientadoras de la vida humana provinieron de las diferentes concepciones religiosas sobre la vida y sobre el universo. Dentro de la cosmovisión religiosa el ser humano es concebido como creación de Dios y la vida como don de Dios; el hombre debe vivir de acuerdo con la voluntad divina, debe buscar siempre la perfección, la santidad. Aquí está la base de la moralidad “deontológica”: La naturaleza del ser humano ya está definida y por tanto él sabe lo que «debe» hacer, que es acomodarse al deber ser, escrito de algún modo en su naturaleza. Desde sus orígenes la filosofía, por haberse desarrollado dentro de una sociedad religiosa, construyó numerosas teorías éticas deontológicas, con principios y deberes absolutos que deben tenerse en cuenta independientemente de las circunstancias.

A medida que las sociedades se secularizan, cambian su moralidad deontológica por una moralidad “teleológica” o finalística. En la sociedad laica, el ser humano se levanta como autónomo legislador y ya no busca adecuar su voluntad a una autoridad superior, divina, que no reconoce, sino que se siente respon-

sable de su vida frente a sí mismo. Esto le obliga a proponerse planes de vida, a trazarse proyectos; y es desde ellos desde donde evalúa su conducta. La calidad de vida como criterio normativo, ético, posee este carácter teleológico. El vivir bien equivale, en la sociedad laica o secularizada, a tener calidad de vida.

3.2.2. Sociedad de consumo y “Estado de bienestar”

Para comprender bien el significado prescriptivo o propiamente ético del concepto calidad de vida, es necesario entender primero el desarrollo histórico del concepto de bienestar que acompañó al nacimiento de la sociedad de consumo y convirtió la ética utilitarista en una ética consumista.

La crisis económica de 1929 llevó a la revisión de la teoría de la economía que centraba la actividad económica en el ahorro y su posterior inversión en bienes productivos. El capitalismo liberal se apoyaba en la libre iniciativa de los individuos que incrementaban su capital ahorrando e invirtiendo para producir más, siempre dando por supuesto que lo que se producía se consumía. Sin embargo, este supuesto encerraba un error, que la gran crisis se encargó de develar, y que el economista J. M. Keynes analizó en su famoso libro *Teoría general del empleo, el interés y el dinero*, publicado en 1936. Según él en los países industrializados el estímulo fundamental de la economía ya no es el ahorro sino el consumo. Si se ahorra y no se consume, se acumulan los productos fabricados y esto obliga a reducir la producción.

Ahora bien, la razón que tienen las personas para ahorrar consiste en formar una reserva para asegurar el futuro contra imprevistos. Si se quiere que la gente consuma en vez de ahorrar, el Estado tendrá que brindar un completo sistema de seguridad social. El Estado ya no será el simple guardián encargado tan sólo de vigilar el libre juego de los capitales, las empresas y la fuerza del trabajo. Ahora tiene que entrar a apoyar el sistema económico dando seguridad a la población para que ésta se lance a consumir gastando sin temor todo lo que gana. De este modo el modelo del “Estado benefactor”, iniciado por Roosevelt en 1932, va a desembocar al terminar la segunda guerra mundial en el “Estado de bienestar” (*Welfare State*), implementado en los países industrializados de occidente siguiendo el modelo inglés de seguridad social.

De este modo el bienestar se convierte en el concepto clave para orientar la acción política, económica, social y cultural del Estado. Y adquiere un contenido ético con doble significado: primeramente, el bienestar físico, mental y social se vuelve un ideal de vida y, por tanto, criterio de bondad moral; en segundo lugar el Estado proporciona bienestar a los miembros más débiles de la sociedad, mediante un sistema de seguros, subsidios y pensiones, con lo cual demuestra su voluntad altruista. Se trata de una moral de beneficencia que actúa en contra de las leyes evolutivas de la selección natural, según las cuales sólo sobreviven los más fuertes y mejor dotados. El Estado, al ayudar a los necesitados con su política asistencialista, hace que puedan vivir bien los débiles: minusválidos, enfermos, ancianos, desocupados.

Sin embargo, este altruismo no es tan claro como parece, ya que el objetivo principal de esta política es económico: hacer crecer el consumo, no sólo en el caso de los alimentos sino en el de todo tipo de productos, como pueden ser también los fármacos, las bebidas alcohólicas y las armas, con el fin de elevar el nivel económico del país. A la moral tradicional que consideraba virtud la moderación, la sobriedad, el ahorro, le sucede la moral del consumo, de la abundancia y el despilfarro. El viejo principio estoico: *Sústine et ábstine*” (contente y abstente, contrólate y modérate) se cambia por “consume y disfruta”. La vida hay que gozarla y para ello cuanta mayor sea la disponibilidad de bienes o de productos, mejor. La abundancia es signo de felicidad y la escasez signo de desgracia. La satisfacción, que acompaña a la práctica de la moral, se consigue a través del consumo sin límites. Y a su resultado se le denomina bienestar.

La moral del consumo es hija legítima del utilitarismo, que no por casualidad surgió junto con las teorías que alimentaron el nacimiento del capitalismo liberal. Para el utilitarismo los problemas morales se resuelven de forma similar a los económicos, de acuerdo con la utilidad o el provecho obtenido. El crecimiento cuantitativo es indicador de bondad en economía; del mismo modo el aumento de consumo es indicador de bondad en la vida. Cuanto más aumentan las posibilidades del consumir, mayor es la bondad de una sociedad, es decir, mejor es una sociedad. Ésta parece ser la moral dominante de la sociedad de consumo occidental.

3.2.3. Ética de la calidad de vida

La ilusión del Estado de bienestar de mantener siempre satisfechas las necesidades de seguridad, empleo y buena remuneración de toda la población, se quebró con la crisis económica de 1973. En los países del primer mundo, el gasto público en seguridad social había venido creciendo cada año en mayor proporción que el PIB. Al frenarse los planes de desarrollo por el estancamiento de la economía, los gobiernos tuvieron que frenar el crecimiento del presupuesto para seguridad social. En los países en vías de desarrollo, donde el Estado de bienestar solamente alcanzaba a una parte de la población, la situación fue más grave, porque dio al traste prácticamente con la esperanza de una cobertura masiva de los servicios básicos de la seguridad social.

Para evitar las consecuencias políticas negativas del freno al aumento cuantitativo de las prestaciones, fue necesario cambiar el ideal cuantitativo del consumo siempre en aumento, por el ideal cualitativo. El concepto de bienestar entendido como cantidad de consumo se cambió por el de calidad de vida: no interesa consumir mucho sino consumir bien. Los responsables de las políticas de seguridad social se dieron a la tarea de acompañar la racionalización del gasto en seguridad social, especialmente en salud, con campañas educativas para reducir la demanda de servicios de salud y con medidas tendientes a la privatización de algunos servicios.

En los países en vías de desarrollo, donde el Estado de bienestar sólo llegó a beneficiar a una parte de la población, la crisis ha tenido consecuencias graves sobre las necesidades de seguridad de la población. La reducción del presupuesto del Estado para estos programas ha sido acompañada de una reducción general del gasto público impuesto a todos los países por los organismos financieros internacionales como requisito para estabilizar sus economías y tener acceso al crédito internacional. La problemática del bienestar en nuestros países es muy distinta a la que se da en el primer mundo. Allí los programas de seguridad social mantienen protegida a toda la población, aunque existan diferencias entre unos sectores y otros dependiendo de los aportes que haga cada uno a las instituciones encargadas de la seguridad social. En nuestros países latinoamericanos gran parte de la población está desamparada, los organismos del Estado que atienden la seguridad social no suelen ser muy eficientes y parte de sus recursos van a parar al bolsillo de funcionarios corruptos; esto ha obligado a los Estados a privatizar algunos de los servicios de la seguri-

dad social, con lo cual ésta termina beneficiando a la población en forma discriminada.

Hablar de calidad de vida no tiene, por tanto, el mismo significado en el contexto del primer mundo que en el contexto del tercer mundo. El nivel de vida y la calidad de los servicios son muy diferentes y, por consiguiente, también lo son las preocupaciones. Mientras en el primer mundo durante las tres últimas décadas se cuestionaba la ética del bienestar, entendida como ética utilitarista del máximo consumo para la mayoría de la población, en América Latina durante el mismo período se desarrolló la ética de la liberación como parte fundamental del discurso de la filosofía, la teología y la pedagogía de la liberación. Aquí, antes de preocuparnos por la calidad en las formas de consumo, teníamos que enfrentar el problema de las estructuras sociales que mantienen oprimidas a buena parte de la población sin permitirle el acceso al trabajo, único medio de beneficiarse tanto de un salario para satisfacer las necesidades básicas como de los seguros requeridos para garantizar los mínimos de bienestar a que tiene derecho toda persona y toda familia.

Sin embargo, a pesar de las diferencias y precisamente basados en la universalidad de los derechos sociales, tenemos que hacernos cargo del tema de la calidad de vida si queremos clarificar la preocupación por el buen vivir también en nuestra sociedad. Qué es calidad de vida, resulta, pues, una pregunta pertinente. Pero, antes de intentar responderla habría que hacer una aclaración previa. Por tratarse de la vida misma y por ser ésta, en el caso del ser humano, la experiencia propia del proyecto singular de cada ser personal, el concepto de calidad de vida nos sitúa en el mundo de los valores, es un valor. Y, en cuanto tal, posee una dimensión subjetiva y otra objetiva, como todos los valores.

La dimensión subjetiva consiste en la apreciación que cada uno hace de una situación, su vivencia personal, el valor que le confiere. Por ejemplo, un habitante de una gran ciudad puede sentir que no disfruta la vida como quisiera porque está hastiado de su trabajo o no le encuentra sentido a lo que hace o se siente afectivamente aislado o se desespera por el tráfico, el tiempo que pierde en movilizarse y la contaminación ambiental; sueña con poder vivir algún día en el campo, en ambiente apacible, en contacto directo con la naturaleza y con familias campesinas que llevan una vida tranquila. Por contraposición, una joven campesina puede sentirse infeliz con su forma de vida, que la considera aburrida y sin futuro aunque tenga satisfechas sus necesidades básicas, y suspirar por

irse a vivir a la gran ciudad, así desmejoren sus condiciones materiales de vida. La apreciación de la calidad de vida es subjetiva, como lo es la apreciación del amor, la libertad o la belleza.

La dimensión objetiva nos viene dada por todos aquellos elementos que nos permiten emitir un juicio objetivo y universalmente comprensible sobre las condiciones de vida de una población. En este sentido percibimos claras diferencias, por ejemplo, entre dos poblaciones, una que posee agua corriente, luz eléctrica, viviendas sólidas y confortables, puestos de trabajo para todos, buenas vías de comunicación, hospitales y servicios de salud, todo tipo de productos para el consumo, instituciones educativas, etc., y otra que carece de todo esto. Hemos de reconocer que objetivamente la primera goza de mejores condiciones de vida y, por tanto, mejor calidad de vida, que la segunda.

La calidad de vida estará así definida, objetivamente, por el conjunto de elementos o condiciones materiales que permiten satisfacer la necesidades de la población con la menor contaminación posible de elementos perjudiciales para la vida de cada individuo y del grupo a corto, mediano y largo plazo; y subjetivamente, por la satisfacción que el disfrute de dichos elementos produzca en las personas, tanto individual como colectivamente. El estudio del cruce entre los ideales de vida (felicidad, perfección, etc.) y las variables de los condicionamientos materiales (servicios de salud, alimentos, oportunidades de empleo, etc.) será la ética de la calidad de vida. La normatividad resultante del proyecto de ordenar los elementos implicados con el propósito de lograr un máximo de equilibrio entre ellos y un máximo de satisfacción para todos, respetando siempre las diferencias individuales de los proyectos de vida, será el criterio de moralidad de la calidad de vida.

3.2.4. Necesidades humanas, satisfactores y calidad de vida

La calidad de nuestra vida depende del modo como entendamos las necesidades humanas y del modo como sean satisfechas dichas necesidades. El hecho de que tenemos necesidades y que esas necesidades pueden ser satisfechas de una forma mejor o peor e incluso pueden quedar insatisfechas, es algo obvio. Pero no es nada obvio saber cuáles son las necesidades humanas y cómo deben ser satisfechas adecuadamente en una sociedad que nos ofrece una infinidad de bienes que en realidad no sabemos si buscan satisfacerlas de verdad o tan

sólo incentivar el consumo. Para hacer claridad al respecto debemos tener en cuenta que existe una diferencia fundamental entre necesidades y satisfactores de esas necesidades, así como también entre satisfactores y bienes o productos utilizados como medios para satisfacer necesidades⁵.

El ser humano, por ejemplo, como todo animal, tiene la necesidad de alimentarse para subsistir; la alimentación es el satisfactor de esa necesidad, y los diferentes bienes que encuentra en la naturaleza o productos en el mercado son los medios de que dispone como alimentos, es decir como satisfactores. El indígena que habita en el corazón de la selva y el habitante de la ciudad tienen la misma necesidad de alimentarse, pero los medios que utilizan para satisfacerla son muy diferentes; uno cuenta con miles de productos naturales o artificiales en los supermercados, el otro sólo con unos cuantos vegetales, animales y minerales que le ofrece su entorno natural.

Existen unas pocas necesidades básicas, que son comunes a todos los seres humanos: *alimentación, seguridad o protección, salud, afecto, entendimiento, posesión, acción, descanso y ocio, identidad, libertad*. El número puede ser mayor o menor, de acuerdo con el criterio que se utilice para desagregar la necesidad más básica y elemental que es la de sobrevivir, a la que responde el instinto de supervivencia. A partir de ella el ser humano se enfrenta al medio, como cualquier otro organismo vivo y en él encuentra otros seres, vivos y no vivos, con los cuales va estableciendo relaciones de acuerdo a la posibilidad que descubre en ellos como satisfactores de alguna necesidad sentida. Esto lo hace como especie desde los comienzos de su evolución, adaptándose al medio y transformándolo, y lo hace también como individuo, aprendiendo a relacionarse con el medio dentro del ambiente cultural en que ha nacido.

Las necesidades básicas, que se van especificando en el ser humano a lo largo de la evolución son aquellas, comunes con los animales, que le permiten sobrevivir: alimentación, protección o seguridad, movimiento o acción, descanso u ocio, afecto y comunicación, entendimiento. Con el paso del tiempo los satisfactores de estas necesidades, que al principio pueden ser pocos y muy simples, se

⁵ Cfr. Manfred Max Neef y otros, *Desarrollo a escala humana, una opción para el futuro*, pp. 25-49. Estos autores, además de plantear la distinción entre necesidades, satisfactores y bienes, presentan una interesante clasificación de las necesidades y un sugerente análisis de los tipos de satisfactores, que aquí no incluimos por salirse del objetivo de nuestra reflexión.

van ampliando, especificando y complejificando. La inteligencia humana va descubriendo sentido en los seres que le rodean a medida que encuentra en ellos, usándolos o transformándolos, nuevas posibilidades de mejorar sus condiciones de vida⁶. De este modo se amplía el número de los medios, que son ya instrumentos, artefactos, utilizados como satisfactores de necesidades, y se amplía también la percepción de necesidades en la medida en que los medios utilizados se vuelven “necesarios” para la nueva forma de vida a que se ha habituado y con la cual se siente satisfecho.

Es importante aquí darse cuenta de que la mayoría de las necesidades que sentimos no son las necesidades “básicas”, a las que nos venimos refiriendo, sino los medios que habitualmente utilizamos como satisfactores o que creemos se pueden convertir en satisfactores. Así, por ejemplo, para un drogadicto la droga es una necesidad, el automóvil es una necesidad para quien está acostumbrado a moverse en su automóvil particular y llevar un reloj en la muñeca es una necesidad para quien vive sometido a su horario.

El sentimiento de satisfacción general con la propia forma de vida es la consecuencia de la satisfacción particular de todas y cada una de las necesidades sentidas. Ese sentimiento será tanto más difícil de conseguir cuanto mayor sea la dependencia de satisfactores y medios, ya sea en cantidad ya en calidad. El asceta que opta por una forma eremítica puede sentir sus necesidades satisfechas con muy pocos recursos; por ello mismo puede disfrutar su vida y sentirse feliz en medio de la carencia de numerosos bienes. Por el contrario, una persona acostumbrada a vivir rodeada de cuanto producto le ofrece el mercado y disponer de todo cuanto apetece, puede sentirse insatisfecha y desdichada ante una inesperada situación de carencia de recursos económicos que le imposibilita la adquisición de aquellos bienes que estaba acostumbrada a disfrutar.

Llegados a este punto nos damos cuenta de por qué no es tan obvio identificar las necesidades ni tan fácil controlarlas. Los medios o instrumentos se pueden convertir en necesidades e incluso volverse fines al servicio de los cuales se orienta la propia vida. También los satisfactores pueden distorsionarse. Éstos pueden resultar adecuados o inadecuados e incluso contraproducentes. Por ejem-

⁶ Sobre los conceptos posibilidad, sentido, realidad, mundo, cfr. Germán Marquínez. *Metafísica desde Latinoamérica*. pp. 43-64, 73-94, 131-151.

Una presentación sintética aplicada a la interpretación de la cultura y la fundamentación de los valores sociales se encuentra en L. J. González y G. Marquínez. *Valores éticos para la convivencia*, pp. 13-35.

plo, para la necesidad de protección y seguridad puede sugerirse como satisfactor el armarse; sin embargo, puede no ser el satisfactor más recomendable en una sociedad moderna y organizada, e incluso puede resultar contraproducente y colocar a la persona en situación de mayor peligro.

A veces los satisfactores son pseudosatisfactores, por ejemplo la limosna que aparenta cubrir la necesidad de subsistencia pero en realidad la afecta de una forma inadecuada, porque no la soluciona eficazmente; o la moda que aparenta responder a la necesidad de identidad cuando en verdad no le confiere tal identidad a la persona que la sigue. Otras veces la elección de un satisfactor inhibe la satisfacción de otras necesidades, por ejemplo cuando se desarrollan actitudes paternalistas o de sobreprotección con el fin de dar protección, pero lo que se logra es inhibir la satisfacción de las necesidades de entendimiento, libertad o identidad.

Las culturas se diferencian unas de otras según la forma de sentir las necesidades, de identificar y organizar los satisfactores y de conseguir, producir y consumir los medios asumidos como satisfactores. Ante la necesidad de trascendencia, por ejemplo, surgen formas de religiosidad muy diferentes en unos y otros pueblos, así como creencias o mitos, ritos y objetos de culto muy distintos. Dentro de una determinada religión se vuelven costumbre y obligación determinados ritos; y, por consiguiente, su práctica se convierte en una necesidad (secundaria).

Es más, cada persona llega a tener sus propias necesidades (de medios), particulares, que pueden ser diferentes a las de otras personas de su misma cultura. La persona que tiene el hábito del tabaquismo, por ejemplo, siente el fumar como una necesidad imperiosa, necesidad que no siente quien no es adicto al tabaco. Hay personas que no pueden vivir sin realizar el acto sexual frecuentemente, mientras que otras practican la castidad y el celibato durante toda la vida. ¿Es el acto sexual una necesidad o es más bien el satisfactor de una necesidad? Más aún, podemos preguntarnos ¿el placer que produce el orgasmo, la procreación que puede ser fruto de la cópula sexual, el sentirse amado por la pareja con la que se realiza el acto, son necesidades o más bien, de nuevo, satisfactores de necesidades más profundas y universales? El hecho de que muchas personas puedan vivir y sentirse felices sin necesidad de procrear, ni siquiera de buscar la procreación, nos da a entender que ésta es una necesidad para la especie, o si se prefiere un satisfactor necesario para la supervivencia de la especie, pero no una necesidad vital para cada individuo.

La humanidad en general y cada cultura en particular, a medida que se desarrollan, van apropiando determinadas posibilidades y abandonando otras. El ser humano convierte el medio en un mundo, un universo de sentido, donde cada ser le brinda determinadas posibilidades, frente a las cuales con libertad construye un proyecto de vida. Dicho proyecto, que expresa la forma de comprender el sentido de la vida y su finalidad, hace variar la percepción de las necesidades y la valoración de los satisfactores. De acuerdo con ellas cada cultura crea y organiza sus instituciones, conserva o modifica sus creencias y tradiciones, produce, adquiere y deshecha los medios que utiliza o consume en su cotidiano vivir. La realidad de una cultura es el conjunto de cosas-sentido que integran su cotidianidad: artefactos, instituciones y mitos⁷. Analizando éstas podemos descubrir la jerarquización de necesidades y satisfactores propia de esa cultura, así como aproximarnos al sentimiento de satisfacción o felicidad que tienen las personas frente a la vida.

Algo similar sucede en la vida de cada individuo. Cada uno de nosotros nos formamos una idea de la realidad y dentro de ella estructuramos un proyecto de vida, así sea tan sólo un esbozo, y nos preocupamos por conseguir o conservar los medios que nos sirven como satisfactores de las necesidades sentidas. Aunque las necesidades básicamente sean las mismas para todos, no lo son los satisfactores y los medios. Hay medios y satisfactores que compartimos y otros que no nos interesan o con los que no estamos de acuerdo. “Sobre gustos no hay disgustos”, es una expresión popular que interpreta la disparidad de intereses, gustos u opciones frente a las diferentes posibilidades que tiene cada uno de satisfacer sus necesidades y organizar su vida.

Ahora bien, independiente de las diferencias particulares, no debemos olvidar que las necesidades fundamentales son comunes a todo ser humano y que los satisfactores a ellas vinculados se vuelven universales a medida que la civilización avanza en el tiempo e invade todas las culturas. Al mismo tiempo y aunque parezca contradictorio, las particularidades se acentúan en la medida en que la mayor abundancia de medios como satisfactores permite realizar opciones personales o de pequeños grupos que, en una sociedad cada día más pluralista, acentúan las diferencias entre sus miembros.

⁷ Sobre la comprensión de la cultura a través de tres niveles: industrias o artefactos, instituciones y núcleo ético-mítico, véase Paul Ricoeur, *Freud: una interpretación de la cultura*, pp. 7-52.

Para nuestro tema, bienestar y calidad de vida, podemos sacar dos conclusiones importantes. En primer lugar, la posibilidad de disfrutar de una vida con calidad, si bien es verdad que depende en buena parte de la abundancia y los medios de que dispongamos para satisfacer las necesidades, no es menos cierto que depende también de la capacidad que tengamos para identificar, valorar y jerarquizar las necesidades humanas y sus satisfactores más adecuados. En segundo lugar, esta misma labor de identificar, valorar y jerarquizar depende de la concepción que nos hayamos formado de la vida, la forma como entendamos la realidad, y del proyecto de vida que nos hayamos construido, es decir las metas o fines que nos propongamos alcanzar. De ahí la necesidad de abordar otro tema de reflexión, el de la educación, ya que es a través de ella como aprendemos a vivir mejor como seres humanos, entendiéndola como formación integral. Para sentirse bien –calidad de vida, bienestar– hay que aprender a vivir bien: ese es el objetivo central de todo proceso educativo.

3.2.5. El bienestar universitario frente a la satisfacción de necesidades y la calidad de vida

Antes de abordar el tema de la formación integral, esbozemos algunas conclusiones para la comprensión del bienestar universitario. Éste, según vimos al comienzo, surge como política del Gobierno, de acuerdo con el ideario del “Estado de bienestar”, para garantizar un mínimo de bienestar a los estudiantes de la universidad pública. La universidad debe atender algunos satisfactores de las necesidades de los estudiantes menor favorecidos: alimentación por medio de los comedores, habitación a través de las residencias estudiantiles, salud mediante servicios médicos y desarrollo físico por medio del deporte organizado. La misma exigencia se amplió con el tiempo a la universidad privada.

Desde la ideología política del “Estado benefactor” hasta hoy se han producido cambios profundos que nos obligan a plantearnos el tema del bienestar en la educación superior de un modo diferente. Sin repetir lo dicho en el tema del contexto histórico, la superación de esa ideología política, el incremento del número de instituciones de educación superior privadas y la mayor claridad sobre el rol social que le corresponde a la universidad, nos ha llevado a entender el Bienestar como un elemento del accionar institucional en función del desarrollo y la formación integral de cuantos forman parte de la comunidad educativa.

Podríamos decir que el bienestar, entendido como elemento institucional, es un soporte para la finalidad de la educación superior: la formación integral. Para lograr ésta, la institución debe realizar actividades o desarrollar programas que promuevan el “desarrollo físico, mental, espiritual y social” de los miembros de la comunidad. Cómo promover este “desarrollo integral” entre sus miembros, es la pregunta clave que debería formularse toda institución de educación superior. Y la respuesta comienza a darse desde la ética de la calidad de vida. Ella nos propone iniciar la reflexión y la acción por conocer cuáles son las necesidades, cuáles los satisfactores apropiados en el ambiente socio cultural en que vivimos y cuáles los medios de que disponemos para atender a dichos satisfactores.

La institución universitaria puede cumplir una doble función al respecto. Por un lado, la función formadora: formar en sus miembros una conciencia crítica del modo de vivir que les prepare para buscar y alcanzar una calidad de vida razonable con sentido de responsabilidad social, superando la ideología del consumismo insaciable vigente en nuestra sociedad. Por otro, la función organizadora: conseguir y disponer aquellos recursos que puedan ayudar a satisfacer necesidades insatisfechas en los miembros de la comunidad universitaria y, por extensión, en sus familias y en las comunidades externas a las que puede llegar la acción de la institución educativa a través de las actividades de proyección social de sus miembros.

En este sentido, cuando se piensa en esos segmentos de la educación superior conformados por los programas de educación a distancia y por aquellos que se ofrecen en la jornada nocturna, no se trata de replicar mecánicamente los servicios y las actividades de bienestar que se realizan en la jornada diurna presencial; pero tampoco se trata de negarlos para buscar algo totalmente diferente. Se trata más bien de detectar las necesidades más comunes y sentidas en esa población y buscar el modo de atenderlas desde los programas que ya tiene en funcionamiento la institución o creando aquellos que se requieran y estén dentro de sus posibilidades o, incluso, organizando servicios y programas interinstitucionales mediante convenios.

Con verdadera decisión e imaginación son posibles muchas soluciones. Lo único que no es posible es que la institución se desentienda de la realidad de la población vinculada a esos programas y no le brinde el apoyo necesario para que alcance el objetivo del desarrollo y la formación integral.

3.3. LA FORMACIÓN INTEGRAL, FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Cada institución cumple una determinada función en la sociedad. Distinguiamos claramente lo que es un comercio de lo que es un club deportivo, un restaurante, una iglesia, etc. ¿Qué es una universidad? Cualquiera nos podría responder que es una institución en la que estudian los jóvenes que desean ser profesionales. Estudiando en ella cuatro o cinco años cualquier persona obtiene un título que la acredita para ejercer determinada profesión. El estudiante que se acerca a una universidad para cursar una carrera lo que espera encontrar es un programa con una secuencia de cursos repartidos en varios semestres, al término de los cuales si cumple con los requisitos de grado obtiene un diploma que le permite trabajar como profesional ¿Qué más se le puede pedir a la universidad? Pareciera que nada más; tan sólo que cumpla su cometido con calidad: graduar profesionales competentes.

Sin embargo, encontramos que la Ley 30 de 1992, que organiza el servicio público de la educación superior, destaca como primer objetivo de la misma “profundizar *en la formación integral* de los colombianos...” (el subrayado es nuestro). En lo cual está de acuerdo con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que propone como el primero de los fines de la educación: “El pleno desarrollo de la personalidad... dentro de un proceso de formación integral...”

Esta formulación del fin primero de la educación, en general, y de la educación superior, en particular, como la formación integral no es caprichosa ni casual. Son tan numerosos los escritos que se refieren a ella que podemos hablar de un sentir común. La universidad hoy no puede limitarse a cumplir su tradicional función profesionalizante. La formación integral es tarea de cualquier etapa y modalidad educativa. Las instituciones de educación superior no pueden desentenderse de ella para limitarse a transmitir, con toda comodidad, unos conocimientos que configuran los limitados espacios del saber apropiados por cada una de las profesiones y plasmados en un plan de estudios convencional.

Como confirmación de que se trata de una política compartida por todos los organismos estatales reguladores del Sistema de Educación Superior y de las mismas instituciones de educación superior públicas y privadas, el trabajo desarrollado por la “Movilización Social por la Educación Superior” dedicó uno

de sus capítulos a destacar la importancia de la formación integral y a explicar su significado: “La formación integral como responsabilidad de todos en las instituciones de educación superior”⁸.

¿Qué entendemos por formación integral? Responder a esta pregunta es clave si no queremos que el tópico se nos convierta en un concepto tan bello e interesante para pronunciarlo como genérico y vacío de significado al intentar volverlo operativo. En un primer intento de acercamiento entendemos por formación integral el cultivo de todas las capacidades y dimensiones del ser humano que le permitan desarrollarse en cuanto tal. Ya hace más de veinte años era propuesta por la UNESCO como el primer objetivo del “Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe” en estos términos: “Promover la formación integral, armónica y permanente del hombre, con orientación humanista, democrática, racional, crítica y creadora, abierta a todas las corrientes del pensamiento universal”⁹.

Formación es construcción, es desarrollo. Se puede afirmar del ser humano que es sujeto de “formación” porque él es un ser en proyecto, siempre perfectible, nunca terminado. Su propia naturaleza es posibilidad, nunca totalmente realizada, de ser más y mejor, de cambiar, de desarrollarse. La formación no es un acto, es un proceso, porque el hombre es devenir, es llegar a ser. Su naturaleza consiste en estar haciéndose constantemente en un movimiento siempre abierto hacia adelante, tensionado desde lo que cada sujeto cree que debe llegar a ser. La razón de que ese movimiento esté siempre abierto obedece a que nunca el “deber ser”, aquello que cada sujeto debe llegar a ser, está definido, sino que precisamente se define –y a la vez se modifica– a medida que el sujeto va siendo o se va formando.

La educación es la acción consciente, programada e institucionalizada por la sociedad, que tiene por objeto la formación de los individuos que la conforman, ya sea en todas sus dimensiones y potencialidades, ya en alguna de ellas en particular. De ahí que podamos hablar de una educación que busque la formación integral y podamos proponérsela como el modelo ideal de la educación

⁸ *Bases para una política de Estado en materia de educación superior* (Redacción de Luis Enrique Orozco), cap. 6, pp. 81-92. Recomendamos su atenta lectura.

⁹ *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Sus objetivos, características y modalidades de acción*, p. 5.

superior, lo mismo que de cualquier otro nivel de educación (básica, secundaria, de adultos) o de la misma educación permanente, “educación a lo largo de la vida”¹⁰.

Cuando la educación se propone ser formación integral se centra en la persona, entendida ésta como la realidad que mejor identifica al ser humano, y se extiende a todas sus dimensiones. Podríamos decir que formar a una persona equivale a hacerla capaz de asumirse a sí misma como posibilidad de ser, como proyecto; equivale a capacitarla para que viva haciéndose persona. Por eso, para formarnos una idea más precisa de lo que implica una formación integral, vamos a comenzar por intentar comprender la educación como capacitación, antes de esbozar cuatro grandes temas a través de los cuales podemos acercarnos al ideal de la formación integral.

3.3.1. La educación como proceso de capacitación

Esta comprensión de la educación, basada en el pensamiento de Xavier Zubiri¹¹, nos permite enriquecer el sentido de la acción educativa desde la concepción del hombre como proyecto situado en un momento histórico y en un mundo determinado, a la vez que nos previene contra el peligro de caer en una cierta visión subjetivista y descontextualizada de la educación.

Esta última se puede dar cuando se presenta el concepto de educación a partir de su significado etimológico: *educare, ex-ducere*, sacar de. Así entendida, la educación consistiría en ayudar al educando a sacar de sí todo lo que implícita o potencialmente está en él por naturaleza. Esto sería totalmente válido si la naturaleza humana estuviese ya “definida”, terminada, y sería prácticamente lo mismo educar hoy que lo que pudo ser educar hace diez mil o cien mil años, ya que no habría ningún cambio en lo que podría salir de sí en cada individuo de uno y otro momento histórico.

¹⁰ Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors, pp. 111 y ss.

¹¹ Seguimos la propuesta de Germán Marquínez. “La educación como proceso de posibilitación y de capacitación en Xavier Zubiri”, en L. J. González y G. Marquínez, *Educación para el cambio*, pp. 125-141.

La naturaleza del ser humano, al mismo tiempo que “*fysis*”, es cultura; y es precisamente la cultura la que posibilita y permite vivir de forma completamente distinta al hombre actual y a su antepasado de hace cien mil años, aunque sus rasgos físicos sean casi iguales. Ahí está la gran diferencia del ser humano con relación al ser del simple animal: ambos, hombre y animal, realizan actos; pero el hombre, además, es autor y actor de su propia vida. Como autor tiene el poder de proyectar y conducir su vida; sus actos son “conducta”. Como actor representa el papel de su vida en el teatro de la sociedad.

La historia no es propiamente maduración del hombre, de lo que ya generalmente estaba en él; la historia es otra cosa, es verdadera producción de algo que todavía no era, es producción de capacidades. Y eso mismo es la educación.

De todo lo que teóricamente es posible que el ser humano llegue a hacer y a ser, que es ilimitado, la historia nos va indicando cuáles son las posibilidades reales en cada momento, y éstas son limitadas. El hombre de hace diez mil años pudo pensar que volar era posible y pudo soñar con volar; pero volar no llegó a ser una posibilidad concreta para el hombre hasta que inventó el avión. Hoy pensamos que es posible que la humanidad se disperse por el universo y habite en diferentes astros; pero esa no es una posibilidad real por el momento. Posible es todo lo que no es imposible; posibilidad es un poder concreto, algo que está realmente a nuestro alcance.

“El hombre actual, afirma Zubiri, tiene las mismas potencias psico-orgánicas que el hombre de Cromagnon. Sin embargo, su sistema de posibilidades es radicalmente distinto: hoy tenemos la posibilidad de volar, pero no la tenía el hombre de Cromagnon... El hombre de Cromagnon carecía de posibilidades que nosotros tenemos... Tener o no tener posibilidades no es lo mismo que tener o no tener potencias y facultades. Con las mismas potencias y facultades, el hombre en el curso de su propia biografía, y en el curso entero de la historia, puede poseer posibilidades muy distintas”¹².

Las posibilidades se apoyan en propiedades que tienen los seres, en las que el hombre descubre un sentido para llevar a cabo una intencionalidad. La propiedad que tiene la madera de pesar menos que el agua y flotar en ella le hace al

¹² *Siete ensayos de antropología filosófica*, pp. 146 y 155.

hombre pensar en ella como un medio para navegar; unos cuantos troncos amarrados formando una balsa le brindan la posibilidad de navegar. Además, transformando las cosas el hombre hace que posean nuevas propiedades con las que puede construir nuevas posibilidades. Por ejemplo, fundiendo el mineral de hierro se producen objetos de acero, que tienen la propiedad de la dureza, y si éstos se afilan adquieren una nueva propiedad, la de cortar, que le brinda al hombre nuevas posibilidades: construir espadas para la guerra, cuchillos y otros instrumentos para la caza, para el trabajo y para múltiples actividades de la vida doméstica.

Las nuevas posibilidades van desarrollando en el hombre nuevas capacidades y habilidades que éste transmite a sus descendientes de modo que las nuevas generaciones aprenden rápidamente lo que las anteriores descubrieron o construyeron durante muchos años o siglos. Así, lo que en un acercamiento superficial se manifiesta como proceso de posibilitación, extrínseca al sujeto, supone en un nivel más profundo un proceso de capacitación intrínseca. A medida que el hombre incrementa sus posibilidades, aprovechando las propiedades de las cosas y confiriéndoles otras nuevas, va capacitando sus propias potencias y facultades internas. Este proceso se vuelve un movimiento circular en constante expansión espiral. La creación y apropiación de posibilidades van dotando al ser humano de nuevas capacidades y éstas, a su vez, a medida que aumentan y se perfeccionan le permiten construir nuevas posibilidades.

La educación no puede limitarse al aprendizaje del uso o manejo de las posibilidades ya creadas que acumula una cultura; ésta sería una instrucción superficial. La educación debe ir al fondo, a la capacitación de las potencias del sujeto, base y motor de toda apropiación y creación de posibilidades, es decir de toda posibilitación sólida¹³. La educación entendida como formación no tiene por objeto nada externo al sujeto, sino el sujeto mismo que se está haciendo permanentemente en un proceso de “superación de su naturalidad”¹⁴ y ascensión hacia el mundo de la libertad en que se va introduciendo a medida que apropia el

¹³ En este sentido resultan bien dicentes, para el estilo de educación que por lo general imparten nuestras instituciones de educación superior, aquellas palabras pronunciadas por Zubiri en su discurso de despedida de la Universidad de Barcelona, en 1942: “Los proyectos se convierten en casilleros..., los propósitos se transforman en simples reglamentos..., las ideas se usan pero no se entienden..., se convierten en esquemas de acción, en recetas y etiquetas. La ciencia degenera en oficio..., sus saberes y sus métodos constituyen una *técnica*, pero no una *vida intelectual*”. *Naturaleza, historia y Dios*, p. 35. Cit. por G. Marquín, op. cit., p. 138.

¹⁴ Hans-George Gadamer. *Verdad y método*, vol. 1, p. 43.

mundo de la cultura. Capacitación en este sentido no puede confundirse con ese adiestramiento para la utilización de herramientas, instrumentos y métodos, al que comúnmente se le denomina capacitación en el campo de la formación laboral.

A partir de esta comprensión de la educación como capacitación o potenciación de las capacidades y facultades internas de la persona humana, vamos a trazar a continuación un boceto de lo que podría comprender la temática que hoy enriquecería a la educación superior en su propósito de fomentar una formación integral. Este boceto, elaborado con trazos gruesos y rápidos, no tiene mayor pretensión que el servir de esquema orientador, que puede y debe ser ampliado, enriquecido o reconstruido por cualquiera al aplicarlo dentro de una institución concreta.

Con el propósito de darle la mayor universalidad posible y evitar encasillarlo en una determinada visión ideológica del ser humano, hemos seguido el afortunado esquema de los cuatro grandes pilares de la educación propuesto hace unos años por Jacques Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y a aprender a ser¹⁵. Esta estructuración de la educación en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, propuesta desde la UNESCO, se apoya precisamente en la necesidad de orientar la educación hacia la capacitación en profundidad de las potencialidades de cada persona:

“Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, *aprende a ser*”¹⁶.

¹⁵ *La educación encierra un tesoro*. Op.cit., pp. 95 ss.

¹⁶ *Ibid.*, p. 96.

3.3.2. Aprender a conocer y a pensar

El siglo XXI ofrecerá cada día mayores recursos tanto para la comunicación como para el acceso a la información. Esta facilidad para acceder a toda clase de información no necesariamente conduce a una mejor formación. Ésta depende más de la capacidad que posea cada persona para orientarse en un océano de informaciones, muchas de ellas superficiales y efímeras. Frente al universo de conocimientos cada vez más aceleradamente creciente, no es tan importante el adquirir y poseer la mayor cantidad de conocimientos cuanto el estar en condiciones en todo momento de aprovechar cada oportunidad que se nos presente para actualizarlos, enriquecerlos y profundizarlos, así como el estar en disposición de adaptarse a un mundo en permanente cambio.

3.3.2.1. Aprender a aprender

Una buena educación debe comenzar por el ejercicio de aprender a aprender. Lo cual requiere, en primer lugar, aprender a concentrar la atención en las cosas, las situaciones y las personas. La sociedad de la comunicación masiva y del consumo nos conduce a lo contrario, a la dispersión. En segundo lugar, requiere ejercitar la memoria desde la infancia, aunque de una manera selectiva dada la cantidad de información que recibimos a través de los diferentes medios de comunicación. Y, en tercer lugar, exige tener claridad, o al menos recibir una adecuada orientación a tiempo, sobre las competencias que cada uno debe ir adquiriendo para realizar el mejor desempeño tanto en el trabajo como en las siguientes etapas del permanente proceso de aprendizaje, que debiera coincidir con el discurrir mismo de la vida.

Vivimos en una época de aceleración continua de la transformación de los saberes. Estos, además de multiplicarse sin límite, cambian, se especializan, se profundizan adquiriendo mayor precisión y complejidad y, por consiguiente, invalidan o desactualizan buena parte de los conocimientos anteriores. Lo que ayer nadie dudaba de que fuese verdad, hoy es cuestionado por muchos y mañana dejará ya de ser tenido por verdad entre la mayoría de las personas. Acumular conocimientos de forma mecánica o tratar de asegurar el futuro sobre lo ya aprendido no es muy recomendable.

Todos los conocimientos son *renovables*, por principio, y hemos de estar renovándolos si no queremos quedar desactualizados. “Aprender a aprender” signi-

fica aquí que hemos de estar descubriendo y distinguiendo en cada aprendizaje qué es lo fundamental, las bases de cada conocimiento, y lo accidental; por dónde aquéllas se profundizan y consolidan, y qué de lo que tenemos por verdadero está sujeto a revisión y puede quedar mañana invalidado. Más aún, hemos de estar dispuestos a aceptar que lo que dábamos ayer por fundamental puede volverse hoy accidental. Lo cual no significa caer en el relativismo.

La sociedad contemporánea, además, valora y nos presenta los conocimientos de acuerdo con la capacidad que poseen para solucionar problemas. Vivimos en una sociedad pragmática, que nos enseña a aprender en función de resultados prácticos. Ello encierra el peligro de la superficialidad y la provisionalidad; podemos convertirnos en aplicadores mecánicos de fórmulas que no van más allá en su aprendizaje de lo estrictamente necesario para lograr los objetivos prácticos; con el consiguiente peligro de que cuando cambien las condiciones de aplicabilidad o los objetivos pretendidos, nuestro “saber hacer” quede fuera de lugar y nosotros seamos marginados del mercado de la utilidad laboral. Para prevenimos ante este riesgo es necesario que nuestra forma de aprender vaya más allá o más a fondo de lo que la pragmática del mercado laboral y de la gestión actual de determinado saber esté pidiendo. Aprender a aprender es algo más, como iremos viendo, que aprender a hacer; es también aprender a vivir, aprender a ser.

Esta situación se está viendo reflejada en el mundo del trabajo, que se ha ido transformando paulatinamente y ha ido girando de la búsqueda de personal habilitado para el desempeño de una actividad rutinaria, bien definida, hacia la consecución de personal capaz de adaptarse a diferentes situaciones: personas creativas, recursivas y, por tanto, capaces de demostrar solidez y versatilidad en su desempeño. Aprender a aprender, exige a este respecto aprender a entender los contextos en que se dan los problemas y a identificar los conocimientos que soportan las soluciones, sean éstas y aquéllos de carácter técnico o tecnológico o de índole social. Sólo así podremos convertirnos en sujetos capaces de comprender, imaginar nuevas soluciones y nuevos contextos, innovar espontáneamente, sin grandes esfuerzos, y tomar decisiones con independencia de lo acostumbrado. En este sentido, el objetivo de este tipo de aprendizaje no reside tanto en conocimientos precisos y aplicables, cuanto en esquemas mentales bien estructurados y flexibles, en modelos de análisis y mapas conceptuales, en la facilidad para comprender y comunicar la mayor riqueza de información del modo más sencillo y rápido posible.

Otro cambio significativo que incide en los modelos de aprendizaje se da en los agentes educativos y en las relaciones entre ellos. La enseñanza ya no se recibe sólo de las instituciones educativas o de los libros. La información está cada día más dispersa, debido a que cada día son más, en número y en disparidad, las fuentes y los canales de información. Antes los hijos aprendían de los padres y los alumnos de sus maestros; la información se encontraba en los libros y éstos en las bibliotecas. Hoy también los padres pueden aprender de los hijos y los docentes recibir nuevas informaciones de sus estudiantes. Además las autopistas de la información en Internet hacen casi inagotables los lugares donde podemos buscar nuevas respuestas a cualquier interrogante. “Aprender a aprender” equivale ahora a saber sospechar dónde se hayan las fuentes de la información que necesitamos y poseer mapas mentales de orientación para acceder a los posibles lugares sin perder mucho tiempo, sin dejarse distraer por las encantadoras sirenas que pueden salir al paso y sin equivocarse en la valoración de la información hallada.

Sin entrar en otros detalles sobre los cambios que se han producido en la “sociedad del conocimiento”, los que hemos mencionado ya nos dan una buena pista para la reorientación de los métodos de aprendizaje en las instituciones de educación superior; métodos de aprendizaje que no tienen que ver directamente con el área del saber en que se halla situado un estudiante por la carrera que ha escogido, sino que afectan a todos por igual y que, por tanto, deben ser asumidos como tarea de una formación básica, previa a cualquier programa profesional. Es una labor importante que deberían asumir las programaciones de formación integral en el medio universitario.

3.3.2.2. *Formación del pensamiento crítico*

Pero el aprender, entendido no simplemente como ejercicio, como la acción de adquirir conocimientos o destrezas, sino como capacidad profunda de nuestro ser, tiene ante sí un reto mayor: el de aprender a pensar. No se puede confundir pensamiento con cognición o desarrollo cognitivo. El pensamiento es reflexión. Se trata de una actividad que está por encima del conocer. Pensar es encontrarle sentido a las cosas conocidas, encontrar el sentido del mundo en que nos movemos, de la realidad que nos hemos construido como seres racionales. La formación integral busca crear las condiciones para la formación del pensamiento crítico. Entendemos por tal aquella reflexión que es capaz de someter a juicio cualquier idea, supuesto, posición, convicción, creencia, teoría o cual-

quier otra expresión de la razón, libre de todo compromiso con alguna supuesta verdad irrefutable y tan sólo guiada por la ética que nos exige la búsqueda de la verdad.

La primera condición para formar un pensamiento crítico podríamos situarla en la eliminación de lo que Edgar Morin denomina “las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión”, que constituye el primero de los siete saberes que él propone como necesarios para la educación del futuro¹⁷. Todo conocimiento, y con mayor razón todo pensamiento, está sujeto al riesgo del error y de la ilusión. Un pensamiento que se pretenda crítico deberá ser consciente de todas las posibilidades de error e ilusión a que él mismo está expuesto.

Hay posibilidad de error en la percepción del mundo exterior, que comienza con las sensaciones, en la construcción cerebral de las imágenes percibidas, en la conceptualización en forma de palabra, idea o teoría, en la interpretación y el sentido que le conferimos a la realidad desde nuestra subjetiva visión del mundo, en la valoración de todo lo que experimentamos mediado por sentimientos y emociones. La voluntad libre del sujeto puede hacer que la mente se engañe a sí misma movida por el egocentrismo, la necesidad de autojustificación o la tendencia a proyectar sobre otros la causa del mal. La memoria también está sujeta a error, seleccionando, borrando o deformando los recuerdos.

La historia nos demuestra constantemente que nuestros sistemas de ideas, ya sean doctrinas religiosas, ideologías políticas, sistemas filosóficos o teorías científicas, encierran errores. La racionalidad es el mecanismo que tenemos para detectar y corregir los errores, por ejemplo la racionalidad crítica que aplicamos a doctrinas, filosofías, ideologías y teorías. Pero ella misma genera en su seno el error cuando se pervierte y se vuelve racionalización buscando defender la verdad de una posición y negándose a aceptar toda argumentación contraria. La verdadera racionalidad es abierta, dialoga con la realidad sin temor a tener que corregir sus posiciones, sabe que no puede ser omnisciente, que en la realidad también hay misterio, que nos relacionamos con ella también a través de la afectividad donde llevan la batuta los sentimientos y las emociones, y que en cualquier forma cultural de racionalidad están presentes los mitos.

¹⁷ *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Elaborado para la UNESCO por Edgar Morin como contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible, pp. 15-25.

En nuestro esfuerzo por encontrarle sentido y coherencia a los innumerables fenómenos que nos afectan, cosas, relaciones, acontecimientos, sentimientos, etc., y construir así en nuestra mente la realidad o mundo con sentido, utilizamos paradigmas y modelos explicativos que por su reduccionismo y exclusivismo hacen errónea nuestra visión de la realidad. Eso sucede, por ejemplo, con los conceptos centrales de ideologías, doctrinas y filosofías: el Espíritu en las concepciones espiritualistas, la Materia en las materialistas, el Orden en las deterministas, la Estructura en las estructuralistas. Lo mismo sucede con las operaciones lógicas ordenadoras de los conceptos, cuando de acuerdo con el paradigma elegido damos preponderancia a unas operaciones lógicas sobre otras: a la exclusión sobre la inclusión, a la oposición sobre la implicación, a la disyunción sobre la conjunción o viceversa.

Hay además muchos patrones de comportamiento intelectual, cultural y social que encasillan y determinan el conocimiento con imperativos, prohibiciones y esquemas rígidos tradicionales: poder, jerarquía, división de clases, especialización del trabajo, burocracia, institucionalización del saber y del poder hacer. Los mitos y las ideas, contruidos por los seres humanos, terminan imponiéndose sobre sus creadores, convirtiéndolos en sus adoradores y obligándolos a cometer todo tipo de aberraciones, crueldades y masacres. Los análisis más clarividentes de las conductas más irracionales que se han dado en la historia, no impiden que conductas similares se repitan fundamentadas en los mismos equivocados argumentos con los cuales trataron de justificarse en su momento.

Necesitamos las ideas, sin ellas no podemos vivir; pero de ningún modo podemos dejarnos dominar por las ideas. Debemos desconfiar, por principio, de nuestras ideas; debemos ejercer un control permanente sobre ellas para evitar caer en cualquier forma de “idealismo” reduccionista, así se presente como pragmatismo, materialismo o positivismo. Si hemos de dejarnos dominar por algunas ideas obligatoriamente, que sea por las ideas de crítica, autocrítica, apertura. Si queremos ser señores de nuestras propias ideas, aprendamos a dejarlas a un lado cuando estamos frente a un enemigo y seamos capaces de sobrevivir racionalmente sin ellas. Edgar Morin, teniendo como referencia los desastres causados por los errores y las ilusiones a lo largo de la historia humana, hace una propuesta para la educación en el presente siglo:

“Si pudiera haber un progreso básico en el siglo XXI sería que ni los hombres ni las mujeres siguieran siendo juguetes inconscientes no sólo de sus ideas sino de sus propias mentiras. Es un deber importante de la educación armar a cada uno en el combate vital por la lucidez”¹⁸.

Lamentamos con frecuencia la poca incidencia que parecen tener nuestros programas educativos, sobre todo de educación superior, en la formación de ciudadanos de bien, honrados, capaces de convivir en armonía. Es probable que en buena parte se deba a que hemos descuidado la formación integral, que como venimos diciendo incluye la formación de la capacidad de pensar de los estudiantes, la formación del pensamiento crítico. Si queremos incidir en la estructuración del carácter y la personalidad del estudiante debemos desarrollar una pedagogía dirigida a formar las “estructuras del pensamiento” antes que al “adiestramiento” en el manejo de una tecnología o de un discurso teórico y antes que al aprendizaje de saberes particulares estratégicos. En vistas a una formación integral interesa el desarrollo de la mente a través del “conocimiento reflexivo”, no la mayor o menor información de un programa, el tipo de disciplinas que deberán ser asimiladas, o la aceptación de los esquemas propuestos por el profesor. Interesa una “formación general” que desarrolle la capacidad de comprensión, de análisis, de valoración, de aplicación y que esté conducida por una ética de la verdad¹⁹.

3.3.2.3. *Inteligencias múltiples e inteligencia emocional*

Esto nos conduce a otro tema de gran actualidad, del que las instituciones de educación superior no parecen haberse hecho eco todavía: las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional. Si hablamos de “inteligencia general” es porque presuponemos que existen inteligencias particulares, lo cual es un tema cada vez más desarrollado por los psicólogos a partir de los nuevos datos que van aportando las neurociencias, dedicadas al estudio del cerebro, y más en concreto la ciencia cognitiva, que estudia la mente.

El aprender a conocer es un problema tan complejo como compleja es la realidad de la inteligencia. Son muy numerosas las funciones que cumple y cada una

¹⁸ Ibid., p. 25.

¹⁹ Cfr. Hernando Gómez Buendía (Dir.). *Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*, p. 335.

de ellas puede ser identificada como una aptitud que puede, por tanto, ser cultivada. José Luis Pinillos distingue más de 200, que agrupa en siete campos de aptitud: verbal, numérico, espacial, lógico, mnemónico, perceptivo y psicomotor²⁰.

Las que tradicionalmente se denominaban capacidades o funciones de la inteligencia, hoy se presentan como diferentes inteligencias, en plural. Howard Gardner, por ejemplo, distingue siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, kinésico-corporal, interpersonal e intrapersonal. Enrique Rojas, con un criterio diferente de clasificación, destaca diez: inteligencia teórica, práctica, social, espontánea y provocada, analítica y sintética, analógica y metódica, discursiva, matemática, emocional, instrumental²¹.

Otros autores han llamado más la atención sobre las relaciones de los sentimientos con la inteligencia y han difundido el interés por la denominada “inteligencia emocional”. Daniel Goleman²², por ejemplo, la describe a través de cinco competencias o habilidades: la autoconciencia, que es la capacidad de reconocer los propios sentimientos y emociones; el autocontrol o capacidad de controlar las propias emociones y manejarlas de forma inteligente; la automotivación, que es la capacidad de sobreponerse a los momentos difíciles y motivarse para alcanzar determinados objetivos; la empatía, capacidad de comprender las emociones y sentimientos ajenos; las habilidades sociales, o la capacidad de hacer que nuestras relaciones con los demás sean las adecuadas en cada momento, mantener buenas relaciones y saber gestionar los conflictos.

Éstos son sólo algunos ejemplos de lo que implica el trabajo en el campo de la inteligencia si nos proponemos lograr una formación integral. Ahora bien, ligada a la inteligencia está la voluntad y ella también requiere educación. La inteligencia y la razón no pueden ser desligadas de los afectos, que son los que más motivan el deseo. Queremos y pensamos afectivamente, emocionalmente. Nuestra inteligencia es sentiente²³. De ahí la necesidad de educar los sentidos, los sentimientos, las emociones, la afectividad. El corazón tiene una lógica distinta a la lógica de la razón; y son los argumentos del corazón, los impulsos afectivos, las corazonadas, los que con frecuencia nos mueven a la acción. “Hay perso-

²⁰ José Luis, Pinillos. *La mente humana*.

²¹ Cfr. Domingo J. Gallego y otros. *Inteligencia emocional*, pp. 11-28.

²² Daniel Goleman. *La inteligencia emocional*.

²³ Cfr. Xavier Zubiri. *Sobre la esencia*, pp. 413-416. Germán Marquín. *Metafísica desde latinoamérica*, pp. 192-204.

nas, decía Unamuno, que piensan con el cerebro; otras, con el cuerpo y el alma, con el tuétano de los huesos, con el corazón, con los pulmones, con la vida, con todo el cuerpo”²⁴. Por eso una formación integral no puede limitarse a la educación del pensamiento lógico, sino que también debe educar el corazón: los sentimientos y la afectividad.

Nuestro contacto con la realidad es afectivo. Nuestros estados de ánimo, la alegría o la tristeza, el optimismo o el pesimismo, el sentirnos amados o despreciados, nos hacen tomar una determinada posición frente a las cosas, a veces acertada, otras veces errada. La educación de los sentimientos y emociones es imprescindible para crear en nosotros mismos un clima emocional adecuado que nos permita mantener con buen rumbo el timón de nuestra vida y relacionarnos correctamente con los demás. Quienes han aprendido a regular su vida emocional, saben controlar sus impulsos, dominar sus emociones, perseverar en sus propósitos, mantener el ánimo en los momentos de angustia. Por el contrario, quienes carecen de inteligencia emocional reaccionan de forma impulsiva, caen en conductas agresivas y antisociales, se desaniman y abandonan sus metas. “Saber organizar la propia vida con vistas a la felicidad es cosa no de la razón demostrativa, sino de la inteligencia sentiente, que es inteligencia prudencial”²⁵.

3.3.3. Aprender a hacer

Un segundo campo de aprendizaje abierto a la formación integral es el amplio mundo del hacer: producción, trabajo, creación, fabricación. El ser humano, además de conocer, puede hacer; es decir, además de dejar que el mundo exterior penetre en él y enriquezca e incluso transforme su realidad interior, puede también salir de sí y penetrar en el mundo exterior, proyectar su propia estructura interior sobre él, transformarlo, enriquecerlo, “humanizarlo”. Todo ser vivo se realiza en la relación entre una “interioridad”, separada del mundo exterior por una membrana, que puede ser muy rudimentaria como en el caso de la ameba, y una “exterioridad” conformada por el conjunto de elementos de los cuales el ser vivo depende para sobrevivir. El ejercicio de la vida consiste en mantener un equilibrio en la relación de intercambio entre ambas realidades. La supervivencia y la evolución de cada especie es el resultado de su adaptación al medio

²⁴ Citado por Adela Cortina, “Razones del corazón: la educación del deseo”, p. 85.

²⁵ Adela Cortina. *Ibid.*, p. 87.

exterior, ya sea transformándose y evolucionando ella misma de acuerdo con las características de éste, ya sea transformando el medio de acuerdo con los requerimientos de la especie para sobrevivir, es decir acondicionándolo.

3.3.3.1. *Producción y cultura*

El “hacer” corresponde a la acción del ser humano sobre el mundo exterior para modificar algunos de sus elementos. No toda acción, ni toda actividad, es transformadora de la realidad material que nos rodea. Los griegos utilizaban tres términos diferentes para distinguir tres ámbitos de la acción: *theorein* (teorizar, contemplar), para referirse al ámbito del conocimiento y el pensamiento, del cual ya hemos hablado: acción “teórica”; *prattein* (obrar, actuar), para referirse a la actuación, al comportamiento, ámbito que trataremos en los temas siguientes, aprender a vivir juntos y aprender a ser: acción “política” y acción “ética”; y *poiein* (hacer), para referirse a la producción, fabricación, creación o transformación de realidades materiales que podemos contemplar como objetos externos, distintos del sujeto que los produce: acción “productiva”. En el *poiein*, una idea (*eidos*) es plasmada en una materia. En este sentido es tan “poiética” la acción del carpintero que a partir de una idea de mesa que tiene en su cabeza produce una mesa material, como la acción del poeta (*poietes*) o el dramaturgo que producen una poesía (*poiesis*) o un drama a partir, también ellos, de una inspiración ideal.

La acción productiva puede ser puramente mecánica, rutinaria, sin inspiración, o puede ser guiada por la racionalidad, aplicación de la acción teórica. En este caso tenemos la “tájne”, la técnica, que es la aplicación de la ciencia a la producción y que busca lograr la “kalós”: esa belleza, armonía o perfección que debe poseer la obra producida, de acuerdo con la imagen ideal a la que pretende acercarse; hoy nos referiríamos a ella con el término “calidad”. El hacer del hombre, a medida que evoluciona, se vuelve técnica; y cuando ella misma se convierte en método que sirve de soporte a la ciencia, se vuelve tecnología.

La aparición de la producción o “poiética” marca el inicio de la humanidad²⁶ en el tiempo. Los paleontólogos, para afirmar que un fósil pertenece a un ser humano, tienen en cuenta, además de su volumen craneal, si se encuentra junto

²⁶ Un análisis del hacer entendido como producción o *poiesis* se encuentra en Enrique Dussel, *Filosofía de la producción*, particularmente en el primer capítulo: “Filosofía de la *poiesis*”, pp. 11-114.

a él algún utensilio o instrumento que revele un trabajo de transformación material. La fabricación de utensilios, desde el más rudimentario tallado de una piedra, es precisamente lo que manifiesta una inteligencia superior a la mera inteligencia animal. Entre la piedra tallada o la vasija moldeada de arcilla y la más sofisticada tecnología actual, por ejemplo la de los computadores, hay algo en común, la capacidad de producir, testimonio de una inteligencia capaz de descubrir propiedades en las cosas que le permitirán crear nuevas posibilidades para satisfacer con mayor seguridad y calidad sus necesidades.

El “aprender a hacer”, concebido en su sentido más profundo, se llega a confundir con el “aprender a ser”, al que nos referiremos más adelante. Desde el punto de vista evolutivo esto es evidente. Es en el hacer, es decir, en el producir o fabricar objetos, donde se comienza a apreciar la inteligencia específica de esos tipos diferentes de la especie *homo* que la van jalonando desde el *homo habilis* hasta el *homo sapiens* durante los dos últimos millones de años, creando diferentes modos de relacionarse con el medio, que llegan a separar radicalmente al animal *homo* del resto de los animales. Y la separación radical consiste, siguiendo a Zubiri, en la capacidad de aprehender las cosas como “realidades”. La inteligencia propiamente humana se manifestó evolutivamente en la capacidad de captar la estructura de las cosas y descubrir en ellas propiedades “de suyo” que, modificándolas le pueden brindar al hombre “posibilidades” para asegurar y mejorar su supervivencia, es decir pueden cumplir para él fines “práctico-poiéticos”. La vida cultural que lentamente va configurando al *homo sapiens*, fruto sin duda del desarrollo encefálico dentro de la evolución de las estructuras psicosomáticas, supera definitivamente el medio ambiente físico en que permanece encerrado el animal.

Con las posibilidades que el hombre va descubriendo en las cosas, que para él dejan de ser simples cosas y se convierten en cosas-sentido, y las que él mismo va construyendo al modificarlas y volverlas funcionales, va incorporando a la naturaleza un sistema instrumental, que se amplía y perfecciona generación tras generación. Este sistema, al que denominamos cultura, es fruto del trabajo y, a la vez, es el medio transformador de la misma vida humana. Por eso podemos decir que el hacer y el ser se implican mutuamente y llegan casi a confundirse.

El animal capta las cosas en su realidad estimúlca y se sirve de ellas, pero tan sólo con una función inmediata, la supervivencia. El hombre, gracias a su inteligencia “poiética”, al captar y distinguir en las cosas la cualidad que sirve de

soporte a la función, le confiere a aquéllas nuevas funciones y aprehende la constitución real de cada cosa. La dureza y estabilidad de la piedra, por ejemplo, le permiten convertirla en instrumento para golpear o para construir. La fluidez del agua le permite encauzarla y conducirla de una a otra parte o utilizar su fuerza como energía. Lo mismo sucede con las cualidades que va descubriendo en las rocas metalúrgicas, en el fuego, el viento, la madera, el barro, etc. Su inteligencia “poiética” se va manifestando y, a la vez, perfeccionando en esta actividad de encontrar nuevas funciones en las cosas, nuevas posibilidades, descubriendo su estructura como conjunto de propiedades que las hacen útiles para cumplir diferentes funciones.

Se da ahí una primera abstracción de las cosas, que son sacadas de su contexto físico natural. Una segunda abstracción tendrá lugar cuando se consideren las cosas en su pura estructura o constitución real, en sí mismas, independientemente de la singularidad material, el uso o la función de cada cosa; abstracción que revelará la aparición de la inteligencia teórica, nota exclusiva del *homo sapiens*. Durante más de un millón de años la inteligencia del hombre fue solamente “poiética”, y con ella pudo sobrevivir como especie. Luego apareció la inteligencia especulativa o teórica, ligada a la capacidad de argumentar, y con ella, simultáneamente, la inteligencia “práctica” (del *prattein*), que iluminará y organizará conceptualmente las relaciones del hombre con los demás seres humanos y del hombre consigo mismo, y que dio lugar a la política y a la ética.

El ser del hombre se realiza a caballo de dos mundos, distintos pero inseparables, el mundo orgánico animal, al que pertenece y en el que se mueve como todo ser vivo, y el mundo cultural que él mismo ha creado y que le hace vivir de modo completamente distinto a cualquier otro ser vivo. El “hacer” es el ámbito de nuestras relaciones con todo ese aparataje instrumental, un mundo artificial, que la humanidad ha ido construyendo durante miles de años en su esfuerzo constante por liberarse de toda limitación y sufrimiento impuesto por las leyes físicas para acercarse a la felicidad que desea disfrutar a través de modelos ideales de vida, soñados y materializados por cada civilización. El sinnúmero de posibilidades que nos brinda ese mundo artificial, así como su creciente complejidad, es lo que nos obliga a aprender a hacer. El aprendizaje de una habilidad para practicar un oficio o el estudio de una carrera para ejercer una profesión forman parte del aprender a hacer. Están dirigidos a la producción, entendida ésta en su sentido más amplio, como fabricación y transformación de objetos útiles, como creación de obras de arte o como prestación de servicios.

La historia del hacer es la dimensión “poiética” de la historia de la cultura, que incluye diferentes ámbitos, entre otros: el instrumental, desde las técnicas más primitivas del paleolítico hasta las tecnologías actuales más sofisticadas como la robótica, la manipulación genética o la comunicación digital; el organizacional, desde la vida tribal pasando por la ciudad antigua, medieval y moderna, el surgimiento y desarrollo de los Estados hasta llegar a la civilización universal globalizada; el de los sistemas de producción, manual, artesanal, industrial, y de comercialización; el ámbito del arte; el del transporte y las comunicaciones; el de la salud, etc.

La organización del sistema de la educación superior gira en torno a la división social del trabajo, es decir de las diferentes actividades que constituyen la poiética, contemplando y distinguiendo cada uno de los campos del saber que corresponden a cada una de las actividades denominadas profesionales: medicina, administración de empresas, derecho, ingenierías, etc. A lo largo de la historia se han diversificado y especializado las actividades productivas así como los conocimientos que las soportan. El estudiante de educación superior se instruye en un área de conocimiento con su correspondiente campo de actividad productiva o de servicios. ¿Por qué hablar entonces de una formación integral complementaria también de este aprendizaje del hacer especializado? Para responder esta pregunta podríamos dar dos razones diferentes y complementarias. En primer lugar, la formación profesional no puede limitarse a la adquisición de conocimientos teóricos; debe estar complementada por la adquisición de habilidades y destrezas prácticas, entendido aquí el concepto de práctica como productividad de resultados. En segundo lugar, independiente de la profesión o el oficio elegido por cada persona, quienes deseen prestar un servicio en la sociedad, como forma de “ganarse la vida”, deben formarse para la productividad, entendida ésta como actitud.

3.3.3.2. Competencias basadas en la preparación intelectual y las actitudes

La primera de las anteriores respuestas nos lleva a la cuestión de cómo aprender a poner en práctica los conocimientos y cómo adaptarse a un mercado de trabajo que va cambiando. Aprender a hacer no es aprender a manipular o a realizar una tarea mecánica y repetitiva. Aún existen hoy muchos trabajos que consisten en una destreza manual repetitiva. Sin embargo, en el modelo industrial este tipo de trabajo lo van realizando las máquinas y se dejan para el ser

humano aquellos trabajos que requieren una mayor actividad cognitiva o que exigen la frecuente toma de decisiones. El sector de los servicios, además, ha ido aumentando su importancia con relación al sector de la producción.

El aprendizaje ya no es la simple adquisición de una práctica. El operario calificado, preparado para cumplir una función determinada, pierde terreno frente a la persona dotada de conocimientos tecnológicos que puede realizar tareas más intelectuales en la producción, como el mantenimiento de máquinas o la organización y supervisión de procesos. A medida que las máquinas se vuelven más “inteligentes” las empresas prescinden de operarios, incluso calificados, y vinculan personas capacitadas para diseñar y organizar procesos productivos. Estas personas se caracterizan por competencias de carácter más general, que son fácilmente aplicables a procesos y actividades específicas, como actitudes de comportamiento social, aptitud para el trabajo en equipo, capacidad de liderazgo, de iniciativa, de adaptación, de asumir riesgos. En la actividad económica de los servicios esto es todavía más claro, precisamente por la necesidad de relacionarse continuamente con personas y de afrontar situaciones problemáticas o conflictivas.

Cada día aumenta el número de las actividades que no tienen relación directa con la producción de bienes materiales: servicios de enseñanza, de salud, de comunicación, de orientación psicológica, servicios sociales, asesorías tecnológicas o empresariales, servicios financieros, contables, administrativos, consultorías, diseño y gestión de proyectos. En todas estas actividades es primordial la información y la comunicación. Casi todas se apoyan sobre una muy buena relación entre quien presta el servicio y quien lo recibe, lo cual exige aptitud para las relaciones humanas y formación de todas aquellas actitudes que garantizan la armonía y logro de los objetivos en tareas compartidas: amabilidad, diálogo, liderazgo, respeto, equidad, constancia, optimismo. Estas y otras cualidades humanas que tradicionalmente se relegaban al ámbito de la vida personal, en otro círculo muy distinto al de la calificación laboral, forman hoy parte esencial de la capacitación para el trabajo, del aprender a hacer, y parece que cada vez van a tener mayor peso en ella.

Por ser cada día más exigente la organización social y el respeto a las normas de convivencia, así como más aquilatado el concepto de calidad de vida, que se asume como derecho de todos y no como privilegio de unos pocos, resultará también cada día más importante el cultivo de cualidades orientadas a gestio-

nar la conflictividad social. Esto es especialmente claro en los países en vías de desarrollo, donde la precariedad de las instituciones y los valores democráticos, por una parte, y las grandes desigualdades de recursos y oportunidades entre los diferentes grupos sociales, por otra, mantienen las relaciones de convivencia sobre un campo minado donde cualquier movimiento equivocado puede hacer estallar la violencia.

3.3.3.3. El criterio de la productividad en la educación

La segunda de las respuestas que dábamos al preguntarnos por el sentido del aprender a hacer como aprendizaje que trasciende el ámbito del conocimiento profesional especializado nos conduce al tema de la productividad, entendida como criterio orientador de una educación comprometida con el desarrollo o mejoramiento de las condiciones de vida en una determinada sociedad. Tomado así el concepto de productividad posee un triple significado: en primer lugar significa *capacidad* de producir: posibilidades y habilidades para generar productos o prestar servicios; en segundo lugar, *actitud* de producir: hábito, inclinación, disposición para el hacer; en tercer lugar, el nivel de *eficiencia* alcanzado en la producción: calidad y abundancia de los productos o servicios.

En los países en desarrollo, un elevado porcentaje de la población vive en la pobreza e incluso en la miseria, es decir carece de los bienes –productos– necesarios para vivir. La pobreza de nuestro país, por ejemplo, no radica en la escasez de recursos naturales, sino en la escasa producción y en la desorganización social que la acompaña. De ahí la necesidad de reforzar desde el sistema educativo, particularmente en los programas de educación superior, la productividad en el triple sentido antes mencionado. Desde el diseño del currículo se debería luchar contra los hábitos de pasividad y conformismo y fomentar el espíritu productivo: actividad, eficiencia, calidad. Para ello se requiere una pedagogía activa, que acentúa el protagonismo del estudiante en los procesos del aprendizaje, orienta su actividad hacia el análisis y la transformación de la realidad, incentiva la invención, la relación de la institución educativa con la comunidad, la complementación de la teoría con la práctica, el contacto con el mundo del trabajo.

La productividad como criterio orientador de la educación comienza por exigir calidad y eficiencia en el interior mismo del sistema educativo y de cada institución educativa. Si el funcionamiento de la institución y el nivel académico de los

programas no son de calidad, difícilmente podrá ser esta categoría el ideal orientador del esfuerzo que supone todo aprendizaje. La creatividad, el rigor científico y tecnológico, la practicidad, la autodisciplina, el compromiso con la comunidad y los demás valores que se piden a los estudiantes son exigencias para toda la comunidad universitaria; no pueden faltar en el cuerpo docente ni en el personal administrativo.

No está de más aclarar que la productividad no se confunde con el criterio capitalista de la utilidad o la rentabilidad. El ser humano no está en función del trabajo o de la producción; por el contrario, él es el sujeto de ambos y el fin al que uno y otra deben dirigirse. La productividad es resultado del saber hacer, es decir de un hacer racional, no de un hacer ciego o un hacer alienante. Sólo así la productividad y la laboriosidad adquieren su carácter de cualidad del ser humano, que le ayudan a mejorar su calidad de vida, como individuo y como humanidad, y que en últimas contribuyen a afirmar su dignidad. La productividad adquiere su máximo valor cuando se entiende como servicio eficaz a la comunidad.

3.3.3.4. La formación estética

El desarrollo del sentido estético es otra de las tareas de la formación integral. La razón no es sólo calculadora, analítica o argumentativa; también es estética, frutiva, sentimental. La realidad no sólo se ofrece a nuestra razón como algo para ser aprehendido, escudriñado y transformado, sino también como algo para ser gozado, disfrutado. La fruición, el goce estético es inteligencia emocional, es sentimiento inteligente. Se caracteriza por el desinterés, el simple gozo de la contemplación.

La obra de arte es la expresión de la realidad aprehendida sentimentalmente. Ella destaca y plasma en una composición creativa las notas del sentimiento producido por la realidad. A lo largo de la historia el hombre ha interpretado y plasmado mediante diferentes formas artísticas los sentimientos que en él producen los elementos de la realidad. El arte constituye otra forma de cosmovisión, diferente a la religión, la filosofía o la ciencia. La producción artística, lo mismo que la contemplación y valoración del arte enriquecen el espíritu y ayudan a comprender la realidad a partir del sentimiento y la emoción.

El arte es *poiesis*, producción, y es contemplación de lo producido. No es extraño, por tanto, que el término *poiesis* fuese apropiado por una de las más profun-

das expresiones de la producción artística, la poesía. El ámbito del hacer humano que conforma el mundo del arte y que constituye el objeto de la estética, genera una particular forma de ser y un campo de valores: los valores estéticos; del mismo modo que el ámbito de la *tejné* genera otro modo de ser y otro campo de valores diferentes y a veces enfrentados: el hombre técnico y los valores de la tecnología.

La vivencia estética va más allá de la simple contemplación frutiva de la obra de arte. Ella implica a toda la persona, incluyendo su sensibilidad, externa e interna, su inteligencia y razón, su actividad productiva, creativa y receptiva. En la tradición estética encontramos tres conceptos que podemos asumir como las categorías centrales de la vivencia estética: *poiesis*, *aisthesis* y *catarsis*²⁷.

La *poiesis* hace referencia a la acción productiva de la obra de arte y a ésta como resultado de dicha acción. En la producción de una obra el sentimiento de fruición brota del mismo “artefacto”, que va surgiendo como un puente entre la naturaleza y el hombre. Gracias a su acción productiva éste se siente en la naturaleza como en su casa, la siente como una realidad familiar con la cual se relaciona mediante un nuevo saber, que no es el conocimiento conceptual abstracto, ni el dominio técnico de la manufactura en serie, concreto pero repetitivo, sino un saber placentero producido por el sabor del acto creativo que funde objetividad y subjetividad en una nueva obra, en parte naturaleza, por su materialidad, y en parte humanidad, por su nueva realidad. Se trata del placer estético suscitado por el simple hecho de estar produciendo una obra con la que el sujeto participa en alguna medida de la creatividad.

La *aisthesis* designa, en un segundo momento, el placer “estético” de la percepción sensorial y el reconocimiento. Se trata del sentimiento producido por la visión o audición de la obra realizada, el cual constituye la parte medular de la experiencia estética como acto receptivo. El reconocimiento sensorial se antepone al reconocimiento conceptual. La obra es valiosa no por sus notas definitorias sino por los sentimientos que suscita en el espectador.

Finalmente, la *catarsis* corresponde a aquel placer de las emociones suscitadas por la obra de arte en el sujeto que la contempla, que tienen el poder de producir un cambio en su ánimo o en su forma de comprender y relacionarse con el

²⁷ Cfr. Hans Robert Jauss. *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, pp. 75-78.

mundo. De este tercer momento de la experiencia estética surge, por una parte, su función comunicativa o social y, por otra, su función liberadora o transformadora del propio sujeto que participa en ella. La obra de arte encierra una particular comprensión de la realidad que al ser compartida produce cambios de ideas y de sentimientos en la sociedad. De ahí la finalidad didáctica, política o publicitaria que con frecuencia se le asigna, ya sea ésta intencionalmente conservadora o revolucionaria. De ahí también el sentimiento de liberación que produce en el sujeto con relación a los intereses pragmáticos que le impone la sociedad y al peso de tantos sinsabores, esquematismos y exigencias con que le oprime la vida cotidiana.

Producción, percepción y comunicación son tres momentos o, si se prefiere, tres dimensiones de la vivencia estética, entre los cuales no se puede establecer ni una ruptura que los separe o distinga con toda precisión, ni una jerarquía basada en su prioridad en el tiempo, en su importancia o en su causalidad sobre los otros. Los tres momentos se interrelacionan, se penetran y pueden ser vivenciados simultáneamente tanto por el artista como por el espectador, ya que tanto uno como otro pueden ser creador o recreador y contemplador de la obra o la realidad con relación a la cual se genera la experiencia estética.

Por todo lo dicho, la estética constituye un aspecto importante de la formación integral. Aunque, forzados por la necesidad de esquematizar, hemos tenido que tratarla dentro de uno de los cuatro aprendizajes básicos, la estética está presente en todos. No es un modo de conocer ni de hacer ni de convivir ni de ser. Pero sí es una forma de vivir y disfrutar el conocer, el producir, el convivir y, en una palabra, el ser.

El sentido estético confiere una especie de carácter especial a la persona. No se limita a ser una representación del mundo diferente a la filosófica, la científica o la religiosa; es mucho más: una manera de verlo, de asumirlo, de habitarlo. Por eso, la persona que cultiva en su vida los valores estéticos, adquiere un modo de ser particular, una manera de existir que enriquece todas las dimensiones de su ser como persona.

3.3.4. Aprender a vivir juntos

La comunidad es el ámbito donde un grupo, más o menos numeroso, de individuos de cualquier especie organiza unas relaciones de mutuo beneficio para

asegurar la supervivencia. Por instinto cada especie encuentra un tipo de relaciones que termina por definir su modelo de comunidad y que se repite “naturalmente” generación tras generación. Así debió suceder también con la especie humana. Durante miles de años sus miembros vivieron en pequeños grupos o tribus reunidos por lazos de parentesco aprovechando refugios naturales donde protegerse y asegurar la vida de los más indefensos. Con el descubrimiento del fuego éste se convirtió en el centro del hogar, el más pequeño núcleo de convivencia formado por padres e hijos.

Pero, a diferencia de las demás especies, la especie humana vive en constante desadaptación. Su inteligencia le lleva a buscarle nuevas funciones o utilidades a cuantos seres le rodean para sacarles mayor provecho y asegurarse un mejor modo de vida. Esta intencionalidad utilitaria, propia de su inteligencia poiética, como hemos visto, la aplica a todas las cosas, incluso a sus mismos congéneres. Los individuos de otros grupos pueden ser utilizados como instrumentos –los esclavos– o pueden ser aniquilados cuando se convierten en un obstáculo para el logro de los intereses del grupo o en un peligro para la supervivencia del mismo.

Por eso, además de aprender a adquirir conocimientos y técnicas para modificar el medio, el ser humano tiene que aprender a convivir con los de su misma especie. La historia de la humanidad siempre ha sido conflictiva y seguirá siéndolo. De ahí la necesidad, también permanente, de aprender a vivir con los demás, de aprender a convivir.

3.3.4.1. *Conflictividad, violencia y cultura de paz*

Desde que nace, todo ciudadano debe ser educado, en la familia, en la escuela, en la vida pública, para convivir. Lo específico de una educación para la vida ciudadana o política es la educación para la convivencia. El sistema educativo no puede limitarse a preparar individuos dotados de conocimientos y capacitados tecnológicamente para conseguir empleo y desempeñar un oficio o profesión que le permita vivir; tiene además –y fundamentalmente– que capacitarlo para convivir.

El aprendizaje de la convivencia es hoy una tarea prioritaria en la que todos debemos comprometernos. La ola de violencia e inseguridad que azota a la sociedad colombiana hace varias décadas es buena muestra de que no sabemos convivir. Pero Colombia no es el único caso. Lamentablemente son muchos

los países que en la actualidad están dominados por situaciones de conflicto bélico, de alta o baja intensidad, que imposibilitan la convivencia pacífica.

Después de muchos siglos de guerras en los que el “orden” social y las relaciones internacionales se imponían mediante la violencia y el poder de las armas, la humanidad parece hoy convencida de que individuos y naciones deben solucionar sus conflictos pacíficamente, por vía del diálogo, la negociación y el derecho. Sin embargo, este convencimiento no logra impedir los actos de violencia y barbarie, las violaciones de los derechos humanos, las cuantiosas inversiones en armas y las guerras. Se necesitan otras cosas además del convencimiento, y una de ellas es el cambio de actitudes.

Las viejas actitudes que llevan al desorden y la violencia se deben cambiar por actitudes acordes con los ideales o valores que hacen posible la convivencia: el reconocimiento de la dignidad humana, la autonomía, la justicia, el diálogo, la solidaridad, la tolerancia. Estos valores que hoy se esfuerzan en fomentar las democracias mejor consolidadas, constituyen los cimientos de la convivencia. Sin ellos no es posible garantizar la vida de las personas ni la tranquilidad necesaria para lograr el bienestar individual y colectivo.

La ética y la política se dan la mano en este punto. A la una le preocupa que las personas sepan vivir y convivir para alcanzar la felicidad. A la otra le interesa que los ciudadanos sepan organizarse en formas de gobierno que, buscando la distribución equitativa de las cargas y los beneficios sociales en orden al bien común, salvaguarden el derecho de cada uno a la vida y a la felicidad. El objetivo último es el mismo: que las personas –que son al mismo tiempo *ciudadanos*– vivan y convivan en paz, porque sólo así podrán trazar y seguir el proyecto de vida que les puede permitir sentirse realizados y, por tanto, felices.

La humanidad se siente urgida, cada día con mayor fuerza, por la cultura de paz. Este sentimiento motivó a la Asamblea General de las Naciones Unidas a declarar el pasado año 2000 como “Año Internacional de la Cultura de Paz”. Son muchas las organizaciones, de carácter nacional e internacional, que trabajan en la actualidad para difundir esta cultura de paz.

La paz se ha entendido con frecuencia como ausencia de guerra. Pero este concepto reducido de paz sólo tiene sentido en un ambiente de guerra, en el que ésta se concibe a su vez como la forma normal y necesaria de resolver los con-

flictos de poder entre los pueblos. Olvidamos a veces que la guerra surge de una decisión humana, que es una creación, una obra del hombre; y que, por lo tanto, así como el hombre decide hacer la guerra, puede del mismo modo decidir no hacerla o decidir vivir en paz. Si la guerra es un invento humano, su contrario, la paz, también puede serlo. ¿Por qué no se pueden gastar en construir y mantener la paz las mismas sumas astronómicas de dinero que se gastan en preparar y sostener la guerra?

El dilema guerra o paz no es sólo problema político; es antes y primero que todo un problema mental. Ya hace medio siglo quiso enfatizar esto la UNESCO cuando dejó sentado como su principio fundacional que “si las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”. Esta consideración nos invita a cambiar el referente de la guerra, como contrario de la paz, por el referente de la *violencia*. La paz se pierde cuando se introduce la violencia en las relaciones humanas, tanto entre individuos como entre pueblos.

Ésta es la nueva perspectiva que la cultura de paz pretende introducir en el análisis y la gestión de cualquier conflicto. La paz se logra cuando se controla o se elimina la violencia. Si entendemos cultura como cultivo, la cultura de paz es el cultivo de la evitación, la reducción y la superación de la violencia. El concepto “cultura de paz” no se opone a “cultura de guerra” sino a “cultura de violencia”. La violencia muchas veces no la percibimos sino cuando estalla en conflicto bélico. A diario está tan presente en nuestras relaciones familiares, en la estructura de oportunidades y apropiación de beneficios sociales, en la organización y reglamentación de instituciones y empresas, en la economía del libre mercado, que nos pasa desapercibida viviendo en medio de ella. Es más, ella ha sido justificada e incluso sacralizada por los sectores dominantes de la sociedad a través de simbolismos, mitos, juegos, concepciones axiológicas y códigos jurídicos, a tal punto que aceptamos la violencia como una reacción normal ante cualquier situación de conflicto.

Por eso la UNESCO, en su esfuerzo por hacer sentir a todos los pueblos y a todos los individuos la necesidad de construir la cultura de paz, comienza por definirla en términos de valores, actitudes, derechos y oportunidades:

“Consiste en un conjunto de ‘valores, actitudes y conductas’, que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en principios de

libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; que rechazan la violencia y procuran prevenir los conflictos tratando de atacar sus causas; que solucionan los problemas mediante el diálogo y la negociación; y que no sólo garantizan a todas las personas el pleno ejercicio de todos los derechos sino que también les proporcionan los medios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de sus sociedades”²⁸.

En un país como Colombia donde la *cultura de la violencia* ha invadido todas las estructuras sociales y está presente de forma manifiesta en nuestra vida cotidiana, causando muertes, terror, inseguridad y miseria a la mayoría de la población, tenemos que poner el mayor empeño en promover y fortalecer la *cultura de paz*. No podemos declararnos derrotados por el complejo y terco fenómeno de la violencia. Tenemos que romper ese círculo vicioso de la guerra, que nos atenaza, porque nada es fatal ni inmodificable en la vida humana si uniendo voluntades nos proponemos modificarlo.

Son muchos los grupos y las personas que hoy están apostando a ganarle pacíficamente la guerra a la guerra y a la violencia: ONGs consagradas a defender los múltiples derechos humanos conculcados; corrientes filosóficas que ejercen la crítica frente a ideologías totalitarias y belicistas; agrupaciones religiosas que con sentido de trascendencia tratan de construir la fraternidad universal mediante el amor; movimientos políticos que, atentos al clamor de la ciudadanía, comienzan a orientarse por los valores cívicos de la auténtica democracia; simples y humildes ciudadanos, finalmente, que se sienten dueños de su firme voluntad de paz y ansían encontrar la estrategia de unión que les permita ser fuertes para hacer respetar esa voluntad. Puede ser que sumados todos estos esfuerzos todavía resulten muy pequeños comparados con los recursos que moviliza y las fuerzas que aglutina la cultura de la violencia. Pero la causa de la paz es mucho más grande y fuerte que la fuerza ciega de la guerra. Por eso debemos ser optimistas al alistarnos en sus filas y asumirla como tarea de una formación integral.

La paz no se logra con la simple existencia de los tribunales de justicia ni tampoco con el valioso aporte que pueden prestar los métodos alternos para solucionar conflictos. Es necesario apoyar a estas instituciones, como ya hemos dicho,

²⁸ “Manual del buen explorador en iniciativas de cultura de paz”; en Vicenç Fisas, *Cultura de paz y gestión de conflictos*, p. 399.

con la apropiación por parte de toda la sociedad de los valores y las actitudes propios de la cultura de paz. Ésta es la tarea de la ética a través de la educación. Si lo normal es que las personas, en particular los niños y los jóvenes, apropien las conductas típicas de la cultura de la violencia, porque es la más extendida y la más difundida por los medios de comunicación, los esfuerzos de la educación para la paz deben ir orientados a desenmascarar las conductas que encierran violencia y a promover los valores de la convivencia sobre los que se asienta la cultura de paz.

Vicenç Fisas, uno de los principales promotores de esta cultura, presenta el siguiente listado de los fundamentos de la cultura de la violencia:

- “el patriarcado y la mística de la masculinidad,
- la búsqueda del liderazgo, el poder y el dominio,
- la incapacidad para resolver pacíficamente los conflictos,
- el economicismo generador de desintegración social y su principio de competitividad,
- el militarismo y el monopolio de la violencia por parte de los Estados,
- los intereses de las grandes potencias,
- las interpretaciones religiosas, que permiten matar a otras personas,
- las ideologías exclusivas,
- el etnocentrismo y la ignorancia cultural,
- la deshumanización (la consideración de otros seres humanos como objetos),
- el mantenimiento de estructuras que perpetúan la injusticia y la falta de oportunidades y de participación”²⁹.

Recordemos los objetivos de la cultura de paz, tal como los propuso la UNESCO, que pueden ser una excelente guía orientadora del trabajo de formación y de proyección a la comunidad en las instituciones educativas:

- “Aprender a vivir juntos.
- Reemplazar la cultura de la guerra. Una cultura de paz es la transición de la lógica de la fuerza y el miedo, a la fuerza de la razón y del amor.
- Transformar las economías de guerra en economías de paz.
- Buscar nuevos métodos y soluciones no violentas a los conflictos sociales, al desarrollo de nuevas alternativas para la economía y la seguridad política.

²⁹ Vicenç Fisas, *Cultura de paz y gestión de conflictos*, pp. 351 s.

- Construir y transformar valores, actitudes, comportamientos, instituciones y estructuras de la sociedad.
- Reforzar la identidad cultural y crear aprecio a la diversidad de culturas.
- Introducir la prevención. En el plano del individuo, este enfoque se dirige a los valores, las actitudes y los comportamientos. En el plano del Estado se insiste en el buen gobierno basado en la justicia, en la participación democrática y la amplia participación de la población en el proceso de desarrollo.
- Fomentar estructuras y comportamientos democráticos.
- Sustituir las imágenes de enemistad por el entendimiento, la tolerancia y la solidaridad entre todos los pueblos y culturas.
- Asegurar el derecho a la educación, sin ningún tipo de discriminación”³⁰.

La conciliación, la negociación y los demás métodos de solución de conflictos por la vía del diálogo, constituyen una de las estrategias que hoy está fomentando la sociedad civil, junto con las instituciones de justicia del Estado, para fortalecer la cultura de paz como cimiento y norte de la convivencia.

3.3.4.2. El sentido de la alteridad

Entre los seres humanos existe algo en común, que es su naturaleza específica en cuanto humanos, y existen numerosas diferencias provenientes de los distintos modos de adaptarse al medio y de aplicar a él su inteligencia, tanto en el hacer, como en el teorizar y en el actuar. Esto es lo que crea la gran diversidad de culturas que se han dado y se dan en la humanidad. Para evitar los antagonismos y enfrentamientos violentos entre grupos y culturas, es necesario aprender a conjugar lo común con lo diferente, tomar conciencia de que dentro de una unidad de naturaleza, de origen y destino, tienen pleno sentido las diferencias: étnicas, culturales, de intereses, religiosas, ideológicas, políticas, etc. El sentido de la unidad debe ser complementado con el sentido de la alteridad.

Alteridad, concepto derivado del término latino *alter*, que significa otro, es una categoría utilizada por algunos filósofos³¹ para referirse a la cualidad de ser “otro”

³⁰ “Manual del buen explorador en iniciativa de cultura de paz”; en Vicenç Fisas, op. cit., p. 400.

³¹ Destacan Emmanuel Levinas (*El humanismo del otro hombre, siglo XXI*, México, 1970; *Totalidad e infinito*. Sígueme, Salamanca, 1976) y Enrique Dussel (*Filosofía ética latinoamericana*. Tomos I-III: Edicol, México, 1977; tomos IV – V: USTA, Bogotá, 1980; *Filosofía de la liberación*. Nueva América, Bogotá, 1978). Este último trabaja la alteridad como concepto clave dentro de su filosofía de la liberación.

que tiene toda persona frente al “yo” que se constituye en centro, ya sea de reflexión o de poder. Cada persona construye y posee su propio mundo, que es el conjunto de cosas-sentido que conforman para ella la realidad. Cada yo tiende a proyectar su mundo sobre los demás individuos como el único mundo verdadero y pretende que los demás se acomoden a él. Esta actitud de no reconocimiento del otro como diferente a mí, que está al mismo nivel que yo en cuanto persona, es la causa de innumerables conflictos que en la historia de la humanidad y en el vivir cotidiano de los individuos y los grupos terminan en violencia.

Nos resulta difícil aceptar que nuestra verdad no es *la* verdad, sino un intento de acercarnos a ella, tan válido y a la vez tan relativo y limitado como cualquier otro. Esto sucede con todas las civilizaciones. Si contemplamos la historia de la civilización occidental, observamos que desde los griegos, pasando por el imperio romano, la cristiandad medieval, la modernidad ilustrada, hasta el imperalismo capitalista y globalizante de nuestros días, en cada momento civilizatorio existe una cosmovisión que se impone como la verdadera y que trata de asimilar y convertir en “lo mismo” que ella a todas las demás cosmovisiones diferentes. La civilización más poderosa se convierte en “totalidad” cerrada y llega a desconocer toda verdad, todo derecho o toda bondad que no provenga de sí misma.

Esta mentalidad autocrática ha justificado todo tipo de guerras de conquista y colonización a través de la historia y justifica hoy las guerras que buscan someter unos pueblos o naciones a otros. Se considera bueno todo lo que beneficia a la “totalidad” y malo todo lo que la perjudica. En las relaciones entre los individuos la misma mentalidad se manifiesta como rechazo a cualquier punto de vista, posición o interés diferente a los propios. El “yo” se encierra en el mundo de “lo mismo” y se niega a aceptar lo diferente en plano de igualdad.

Cuando la cosmovisión totalizante de la “mismidad” invade el pensamiento religioso, la religión actúa como el más sólido fundamento de dicha mentalidad. Aparece así el fundamentalismo que se da en las grandes religiones, aún en la actualidad: el dios de cada religión es un dios celoso que ni siquiera tolera la posibilidad de existencia de otros dioses, porque sólo él es el verdadero, y obliga a sus fieles a luchar contra los falsos dioses de las demás religiones y contra sus seguidores, quienes por principio están en el error.

El sentido de la “alteridad”, por el contrario, surge de la convicción de que todos somos iguales como personas, que poseemos una misma inteligencia y racionalidad, y que por tanto cada uno está en capacidad de construir su verdad, la cual no es otra cosa que el mundo de sentido o la realidad donde cada cosa ocupa un lugar y posee un significado. Del mismo modo que yo poseo mi visión de la realidad y me siento con derecho a que los demás la respeten, debo entender y aceptar que los demás poseen su propia visión y tienen derecho a que sea respetada. Este es un hecho que no podemos refutar sin caer en contradicción.

Pero más importante que la comprensión racional o intelectual del otro es el que lo aceptemos emocional y afectivamente. La alteridad no es sólo reconocimiento del otro; es también apertura al otro, acogida al otro. Esta actitud “práctica” no resulta fácil debido a que con frecuencia consideramos al otro como un peligro. “Yo soy yo y mi circunstancia”, afirmaba Ortega y Gasset; por consiguiente el otro es también él y su circunstancia. Ahora bien la circunstancia del otro nunca coincide con la mía; ambas son distintas, chocan y muchas veces resultan irreconciliables. De ahí que aceptar y acoger al otro supone exponer mi tranquilidad, la seguridad de mis convicciones e intereses y estar dispuesto a asumir el conflicto que se va a producir entre sus puntos de vista y los míos, entre sus intereses y los míos.

Aprender a vivir juntos comienza por aceptar al otro, lo cual implica comprenderlo, reconocerle su realidad y sus derechos y acogerlo, estar dispuesto a convivir con él. Ese es el sentido de la alteridad.

3.3.4.3. Educación para la vida en comunidad

El aprender a vivir juntos pensado desde la institución educativa nos lleva a plantearnos el tema de la relación entre comunidad y educación. La educación se imparte con la mirada puesta en la comunidad, es evidente. Sin embargo, en la práctica con frecuencia esto parece no ser tan evidente. La institución educativa tiende a crear un ambiente artificial que, más que vincular al estudiante con la comunidad, parece que le aísla de ella. Suele ser mayor en ella la preocupación por transmitir los conocimientos teóricos exigidos por el programa que el interés por saber cómo responden aquéllos a la realidad social circundante, su aplicabilidad y pertinencia.

En las últimas décadas ha ido en aumento la conciencia de que el sistema educativo debe estar más orientado hacia la realidad social, hacia la vida concreta de la comunidad, hacia la problemática de cada país y cada región. Dicha orientación se ha de manifestar desde el currículo mismo, en el cual deben aparecer los elementos que capaciten y motiven al estudiante para el servicio eficiente del desarrollo integral de la sociedad, como son: visión de la situación social del subdesarrollo en que se encuentran nuestros pueblos y concepción del desarrollo integral y para todos los miembros de la sociedad; concepto claro de calidad de vida y de dignidad humana a partir de la satisfacción de las necesidades básicas y del respeto a los derechos humanos; concepción de la democracia como participación activa en la organización de la vida cívica a través de estructuras que garanticen la igualdad de oportunidades para todos; compromiso de todos y cada uno en programas sociales que tiendan a la efectiva erradicación de la pobreza, el analfabetismo, el desempleo, la violencia y la inseguridad; análisis interdisciplinario de las causas, características, consecuencias y soluciones de los problemas sociales concretos, tal como son enfocados por la educación para la salud, la educación ambiental, la educación para la comprensión internacional o la educación en población³².

La crisis social por la que atraviesan nuestros países en vías de desarrollo, con deficiencias y problemas graves tanto en lo económico como en lo político y lo cultural, nos obliga a revisar nuestros proyectos educativos a partir de las potencialidades de la educación como fuerza de desarrollo social. En este sentido la UNESCO “insta a los Estados Miembros a poner un mayor empeño en incorporar a los planes de estudio de sus escuelas ideas y valores que brinden a los egresados una preparación integral para la vida y una mayor capacidad para contribuir al desarrollo de sus comunidades y países³³.”

La universidad no puede concebirse como un reducto aislado de la comunidad y de sus problemas. La comunidad, con toda su problemática, debe entrar en la institución educativa para ser analizada en ella, y la institución educativa debe entrar a formar parte de la vida diaria de la comunidad para ser aprovechada

³² Cfr. UNESCO. *La educación frente a las exigencias del desarrollo socioeconómico, especialmente del desarrollo científico y tecnológico, en el contexto de la situación económica actual en la región*. ED-87/MINEDLAC/3, 1987, pp. 33-41.

³³ Sexta Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y el Caribe. *Informe final*, Bogotá, 1987, p. 40.

por ésta en la solución de sus problemas reales. El trabajo social con la comunidad para mejorar las condiciones materiales de vida de ésta debe ser parte integrante del proceso educativo.

El proceso de aprendizaje debe entenderse como investigación, búsqueda a partir de temas-problemas y como posibilitación. La solución de los problemas vitales de la comunidad constituye el objeto de dicho proceso. Los problemas están en la comunidad. Hay que saber tematizarlos, es decir “aprehenderlos”, para comprenderlos en su verdadera realidad e idear las soluciones prácticas. En este proceso la práctica y la teoría se darán unidas y se apoyarán mutuamente.

El criterio primordial de la evolución del proceso educativo, con este enfoque, consiste en la incidencia que la formación del alumno tiene sobre la calidad de vida de la comunidad. El diálogo profesor-alumno se abre para dejar intervenir a un tercer personaje: la comunidad. Ya no es sólo el profesor quien evalúa; también lo hace la comunidad: las actividades realizadas por el estudiante en los proyectos de autopromoción que ella adelanta demuestran el dominio de los conocimientos y de las tecnologías por parte del estudiante.

La relación pedagógica del estudiante con la comunidad no puede reducirse a un simple ejercicio de “alfabetización” de final de carrera. Tiene que formar parte esencial de la programación de cada asignatura y de cada área de conocimientos, desde el primer día de clase hasta el último. El diseño de este nuevo modelo de educación presupone una preparación y una actitud pedagógica diferente en los docentes y en todos los administradores de la educación. Ellos deben comenzar por apartar sus ojos de los libros y de los esquemas académicos preconcebidos para dirigirlos a la vida de la comunidad en orden a aprehender sus problemas. Los libros prestarán servicio en un segundo momento para encontrar principios, fórmulas y conocimientos en general que ayuden a proponer soluciones a los problemas reales.

Desde el aprender a convivir encontramos aún otro sentido a la relación entre educación y comunidad, y es el de la transformación de la institución educativa misma en una verdadera comunidad. Las relaciones escolares frecuentemente no son otra cosa que la fría expresión de los distintos intereses que tienen los profesores, los estudiantes, las directivas, los padres de familia. Cada estamento tiende a ver en el otro un competidor, más que un colaborador, a tal punto que las relaciones se vuelven relaciones de desconfianza y de temor. Todos los miem-

bros de la institución educativa y todos los estamentos deben integrarse hasta formar una comunidad. Es ella un excelente escenario para aprender a convivir y poner en práctica los valores de la convivencia.

3.3.4.4. Formación para la vida política

Aprender a convivir supone una buena dosis de formación cívica y política. Los conflictos sociales y la inestabilidad política que se dan en muchos países, y particularmente en el nuestro, son una buena razón para convencernos de la importancia de la participación en la vida política. Sin embargo, el sistema educativo se desentiende de ella; tal vez porque la identifica con la actividad de los políticos. La vida política es la actividad que debemos realizar todos los ciudadanos para conseguir el buen gobierno de la nación. Ella implica participar en las luchas dirigidas a tomar el poder para gobernar. Pero implica también participar en otras muchas acciones a través de las cuales se expresa la voluntad de la ciudadanía y se presiona a los gobernantes para que busquen eficientemente el bien común.

Una auténtica educación política puede comenzar por el conocimiento de la realidad social del país: cómo viven sus gentes, cuáles son sus problemas, cuál es su nivel de calidad de vida, cómo está organizado el sistema de gobierno. También es importante el conocimiento y la valoración de las estructuras del poder. El acceso a los bienes y la carencia de los mismos están determinados por las relaciones de producción, las cuales a su vez explican la organización política y el sistema de derechos vigente. El estudio de los derechos humanos y los derechos civiles más significativos ocupa un lugar destacado dentro de esta formación política.

También es exigencia de la educación política la formación de actitudes democráticas, como son la participación en los debates que afectan la vida de los ciudadanos, el respeto a la opinión de los demás, el reconocimiento del derecho ajeno, el fomento de la participación comunitaria, etc. Independientemente de la inserción directa en la actividad de los partidos políticos, la colaboración con las comunidades para que éstas tomen conciencia de que ellas mismas deben asumir su destino y gestionar su desarrollo mediante la participación y la responsabilidad solidaria de todos sus miembros en las tareas comunes, es tal vez el mejor compromiso político de las instituciones educativas. No se trata de nada más, ni tampoco de nada menos, que de contribuir a la formación del valor de la democracia.

Entendido en un sentido muy general, el valor de la democracia significa la posibilidad de todos los ciudadanos de intervenir en la gestión del poder público o del gobierno. Esta intervención puede darse de diferentes maneras, lo que explica la existencia de distintas formas de democracia. La más común es la *representativa*, basada en la elección de gobernantes mediante el voto universal de los ciudadanos y la representación de éstos a través de aquéllos en el gobierno. Ahora bien, dado que la simple representación no permite una participación satisfactoria, desde hace varias décadas se ha venido buscando en los países con mayor tradición democrática construir modelos de democracia más *participativa*, que le permita al ciudadano la participación real y directa en la gestión pública a través, por ejemplo, de acciones de control al gobierno desde la oposición, formación de una opinión pública sobre los problemas que a todos afectan y sus soluciones, reuniones para discutir en forma directa los problemas y para llegar a consensos y propuestas de solución, mecanismos eficaces para denunciar y corregir los abusos de poder y las situaciones de injusticia.

Hay quienes van más allá y proponen una democracia de mayor participación social directa, denominada *radical*. En ella la sociedad ya no se concibe como un ente amorfo al que le da forma y lo gobierna el Estado, sino como un sistema estructurado y dinámico en el que el Estado y los diferentes grupos que conforman la sociedad tienen distintas posiciones y funciones, todas necesarias e interdependientes, que se codeterminan mutuamente en busca del bien común. De este modo la democracia va orientándose hacia la participación abierta en el gobierno a través del fortalecimiento de la sociedad civil, conformada por organizaciones y grupos que tienen dinamismo propio y pueden gestionar diversos bienes de interés general guiándose no por las conveniencias particulares sino por el bienestar colectivo. El Estado conservará la función de asegurar a todos los ciudadanos unos “mínimos necesarios” en cuanto a posibilidades de trabajo, seguridad, salud, educación, etc.

3.3.4.5. Formación ética para la convivencia

El aprendizaje de la convivencia es fundamentalmente un aprendizaje ético. La ética es la sabiduría práctica (*prattein*) –no del hacer sino del actuar– que nos orienta hacia el vivir bien. A diferencia de los animales, que se comportan siguiendo de manera necesaria el instinto, el ser humano actúa tomando decisiones, eligiendo entre posibilidades. Y sus elecciones son sometidas a juicio por los demás, y por él mismo, de acuerdo con unos patrones de comportamiento

que tiene establecidos la sociedad. Puede actuar bien o mal, de acuerdo con dichos patrones. Pero independientemente de lo que la sociedad considere bueno o malo, cada individuo tiene su propio criterio de comportamiento, a veces diferente, e incluso opuesto, al de la misma sociedad. El ser humano tiene la capacidad de valorar sus actos y establecer si son convenientes o inconvenientes, buenos o malos.

Dicho criterio de moralidad no es algo natural, es decir dado y definido por la naturaleza. Si así fuese, todos juzgaríamos de la misma manera y nunca lo que es tenido como bueno por una persona podría ser tenido como malo por otra. La sabiduría ética es un producto cultural que la humanidad ha ido elaborando siglo tras siglo y que tiene numerosas expresiones. Cada religión propone unos principios y un código de comportamiento moral orientado hacia la perfección. Cada sistema filosófico estructura un ideario ético acorde con su particular comprensión de la realidad. Cada sociedad aprueba determinadas conductas y desaprueba otras de acuerdo con su conveniencia o inconveniencia para el logro del bienestar general. Observar un determinado comportamiento ético es un imperativo social del que no podemos desentendernos. Una sociedad no puede asegurar la convivencia sin apoyarse en que sus miembros aceptan, por convicción, el cumplimiento de algunas normas fundamentales. El objetivo de la formación ética que todos deben recibir en una sociedad consiste en la apropiación de unos valores sin los cuales no es posible garantizar la convivencia pacífica. Las religiones, las escuelas filosóficas y las organizaciones civiles pueden proponerse metas más ambiciosas, ideales más elevados que apuntan a alcanzar algún modelo de perfección y de felicidad.

Ahora bien, ni la perfección ni la felicidad son posibles como aspiración colectiva si antes no han sido asegurados la vida misma y el respeto a aquellos derechos fundamentales que confieren a ésta la dignidad propia de una vida humana. Esa es precisamente la tarea de la denominada *ética civil*: asegurar el cumplimiento por convicción de aquellos deberes más elementales sin los cuales la convivencia no es viable en la sociedad. Se trata de una “ética mínima”³⁴ o “ética de mínimos”, necesaria como punto de partida de la vida en sociedad. Estos mínimos sobre los que parece darse consenso en aquellos pueblos que han

³⁴ Cfr. Adela Cortina. *Ética mínima; Ética de la sociedad civil; El mundo de los valores; Ética mínima y educación*.

logrado organizar su convivencia democráticamente, por convicción, son la libertad o autonomía, la justicia, la solidaridad, el respeto o tolerancia y el diálogo. Sobre dicha ética se elevarán las “éticas de máximos”, que proponen ideales de perfección elevados y poseen mayores exigencias de acuerdo con ellos.

El valor de la *autonomía* es expresión del principio de la libertad, inherente a la dignidad humana y fundamento de toda democracia. Reconoce la capacidad que tiene el ser humano de darse sus propias leyes, tanto en el campo político como en el moral. Afirmar que toda persona es autónoma equivale a aceptar que todos somos capaces de reconocer qué es lo más conveniente para la propia humanización y la de los demás, y de actuar en consecuencia, sin necesidad de someterse a ninguna voluntad extraña. Una conciencia autónoma sabe decantar los principios y normas vigentes en la sociedad distinguiendo los que conducen a enriquecer el ser de cada persona de aquellos que llevan a su empobrecimiento. Autonomía no significa hacer lo que a uno le venga en gana sino hacer por convicción aquello que podría convertirse en norma universal, tal como lo proponía Kant, el filósofo de la autonomía moral: “Obra siempre de tal manera que la máxima de tu voluntad pueda valer como principio de legislación universal”³⁵.

El valor de la *justicia* nace del principio de que todos somos iguales, en cuanto seres humanos, y por consiguiente todos tenemos unos mismos derechos fundamentales, que son, en primer lugar, los derechos políticos y civiles (derecho a la vida, a la integridad física, a la libertad de conciencia y de expresión, al debido proceso en caso de ser acusado, etc.); en segundo lugar, los derechos sociales, económicos y culturales dirigidos a asegurar que todos los ciudadanos cuenten con los bienes necesarios para vivir dignamente (servicios de salud, educación, salario digno, protección contra el desempleo, pensión, etc.), y en tercer lugar, los derechos ambientales y de las futuras generaciones. La voluntad de que a cada uno se le reconozcan sus derechos, esencia de la justicia, es un requisito imprescindible para poder convivir.

El valor de la justicia se complementa con el de la *solidaridad*, que mira a aquellas situaciones de necesidad y sufrimiento que requieren de la ayuda de los demás para ser atendidas: poblaciones damnificadas por alguna catástrofe na-

³⁵ Enmanuel Kant, *Fundamentación de la metafísica*.

tural, familias que viven en la miseria, poblaciones víctimas de los desastres de la guerra, personas que nacen minusválidas o quedan inválidas por algún accidente, pueblos indígenas marginados y amenazados por el progreso, naciones del tercer mundo empobrecidas, etc. Mientras el derecho no llegue a contemplar estas situaciones de necesidad grave, sólo el sentido de solidaridad podrá establecer o restablecer una equidad, anterior a todo derecho, basada tan sólo en que todos como personas formamos parte de la gran familia humana. Se trata del principio de fraternidad proclamado ya hace siglos por la Revolución Francesa, junto con la libertad y la igualdad, que había sido mucho antes elevado a la categoría de mandamiento supremo por algunas de las grandes religiones de la humanidad: amar al prójimo como a uno mismo.

Este sentido de igualdad y equidad, cuando se practica en una sociedad pluralista, conformada por grupos e individuos de distinto origen étnico y cultural o de distinta religiosidad o ideología, nos impone un nuevo valor, como requisito mínimo para la convivencia, que es el *respeto* o *tolerancia*. La tolerancia consiste en el respeto a las demás personas, a su forma de ser y expresarse, a su cultura, su religión, sus ideas políticas. No es tolerancia la resignación que acompaña a la impotencia, ni la indiferencia o el desentendimiento frente a los demás. La tolerancia sólo es valor cuando consiste en *respeto activo* hacia lo diferente; cuando es actitud de interés positivo, de aprecio por lo diferente. Llámese tolerancia, llámese respeto activo, conjuga el valor de la igualdad entre todos, en cuanto personas con los mismos derechos fundamentales, con el valor de la diferencia, en cuanto individuos singulares y distintos en su personalidad, en su forma de ser y de actuar.

Finalmente, el *diálogo* es un valor clave en la vida democrática actual. Es la forma de comunicarse y de llegar a la verdad objetiva entre personas que se saben autónomas y que reconocen sus diferencias en un plano de igualdad. La auténtica razón dialogante busca el consenso entre personas que se reconocen fines en sí mismas y no medios, sujetos con dignidad incondicional y no objetos con precio. El diálogo es la forma propia de los seres racionales para solucionar los conflictos a través del consenso.

Una formación ética en los valores pilares de la convivencia es pieza clave en cualquier modelo de educación que se preocupe por el aprender a vivir juntos. Si no somos capaces de organizar la vida en sociedad sobre relaciones de convivencia pacífica, cualquier forma de vida en comunidad, desde la familia hasta

las más amplias asociaciones de vecindad o de intereses comunes, estará permanentemente amenazada. La educación superior que se preocupa por la formación integral tiene aquí una gran tarea por realizar.

3.3.5. Aprender a ser

El último de los aprendizajes propuestos dice relación al ser mismo del sujeto de todo aprendizaje: aprender a *ser* humano. El animal no necesita aprender a ser; ya es todo lo que puede ser. Puede aprender ciertas habilidades, pero no puede modificar su modo de ser, no puede perfeccionar su animalidad. Sólo el animal hombre, gracias a su inteligencia superior, es capaz de conocer su propio ser y descubrir sus múltiples potencialidades. No todos los seres humanos desarrollan de la misma manera su humanidad. Esto es evidente en términos de evolución de la especie. La humanidad del siglo XXI es muy diferente a la de hace diez mil o cien mil años. Y lo es también si comparamos entre sí individuos de diferentes culturas que vivan en la actualidad o a individuos de la misma cultura con estilos de vida completamente distintos. Hay individuos de cuya compañía todo mundo disfruta y otros con quienes nadie puede convivir; individuos ordenados y dueños de todos sus actos e individuos incapaces de controlar sus emociones y sus reacciones; individuos pacíficos respetuosos de los derechos de los demás e individuos que medran aprovechándose de los demás y que parecen disfrutar ejerciendo violencia contra sus semejantes.

Cada individuo humano es singular, tiene la posibilidad de orientar su vida de modo diferente a los demás. Cuando queremos referirnos a las cualidades propias del ser humano, a su ser específico completamente distinto a cualquier otro ser vivo, decimos que es *persona*. Pero no resulta fácil definir qué significa ser persona si no es describiendo las principales notas que la caracterizan. Para intentarlo, Emmanuel Mounier, uno de los principales representantes del personalismo, asume a la persona como un universo, el universo de la vida personal, y lo describe a través de varias dimensiones³⁶. Éstas son inseparables unas de otras. Deben entenderse de forma integrada constituyendo el dinamismo de una vida personal.

³⁶ Emmanuel Mounier, *El personalismo*.

Una primera dimensión es la *corporeidad*. Somos seres corpóreos. A través de nuestro cuerpo nos encontramos expuestos ante la naturaleza, ante los demás seres humanos y ante nosotros mismos. Hoy ya hemos superado la antigua concepción dualista y maniquea según la cual estamos formados de dos partes, el cuerpo y el alma, ésta valiosa e inmortal, aquél despreciable y perecedero. Hoy no decimos *tengo* un cuerpo sino *soy* cuerpo, soy un organismo viviente, con funciones vegetativas, sensoriomotrices y psíquicas. Nuestra corporeidad, incluida en ella la misma naturaleza exterior y todos los artefactos creados por el hombre como prolongación del propio cuerpo, es el medio natural de expresión de todas nuestras potencialidades.

Una segunda dimensión de la persona es la *comunicación*. La vida de la persona humana es una vida en sociedad, una vida de relaciones. La persona no se realiza en la soledad o el aislamiento sino en la interacción. La comunicación de la persona no se reduce al simple hecho de relacionarse, como lo pueden hacer también los animales, sino a la capacidad de establecer vínculos de amistad, de amor, de fraternidad espiritual y, en últimas, de comunión. Esta dimensión nos permite construir formas de convivencia orientadas por la racionalidad y tendientes a establecer relaciones de equidad y de solidaridad.

La exterioridad propia de la vida corpórea y el movimiento de comunicación con los demás se encuentran complementados por la *interioridad*, otra dimensión de la vida personal, que la entendemos como un movimiento de inmersión en nuestro ser profundo. Gracias a ella somos conscientes de nuestros actos y del propio ser, podemos destacarnos del mundo de las cosas, recogernos sobre nosotros mismos para reflexionar, evaluar y proyectarnos. Lo más propio de la vida personal comienza con la capacidad de separarse del medio, retirarse a la soledad y recogerse sobre sí mismo.

Otra dimensión de la persona es el *afrentamiento*. La vida personal se caracteriza por la capacidad de hacer frente, de afrontar. Ante los obstáculos que le ponen la naturaleza y la misma sociedad para su desarrollo, el valor de la persona se manifiesta en su decisión de hacerles frente. La capacidad de afrontamiento brota de esa energía interior que se manifiesta en el coraje y la fortaleza. La vida es lucha continua. Para enfrentarla la persona cuenta con la fuerza interior, que es firmeza y autodominio. Cuando la persona cultiva su fuerza interior se enfrenta sin temor a las situaciones difíciles, no se deja sobornar ni amedrentar y llega a preferir defender su dignidad antes que su vida misma.

La *libertad* es otra de las dimensiones de la vida personal, fruto de la racionalidad. Gracias a ella el ser humano escapa a los determinismos de la naturaleza. La libertad es la capacidad de elegir entre dos o más posibilidades. La libertad se conquista, se construye. No nacemos libres sino que nos hacemos libres a fuerza de mantener la autonomía de nuestras decisiones. Nuestra libertad no es absoluta; está limitada por las mismas limitaciones físicas y psíquicas de cada uno, por los derechos y las libertades de los demás, por los compromisos adquiridos y los valores optados. Sin embargo, estas limitaciones no empobrecen el espíritu de libertad.

La persona se destaca del reino animal también por su capacidad y dimensión de *trascendencia*. La vida de la persona está abierta y dirigida hacia realidades que la trascienden, realidades superiores que le ofrecen nuevos horizontes de realización. Esta dimensión se manifiesta ya en la misma creatividad, en la insatisfacción, la admiración, la búsqueda de perfección. El objetivo de la trascendencia tiene diversas manifestaciones: para el creyente, Dios o la vida divina; para el no creyente, los valores como la verdad, el amor, el arte, la justicia, la ciencia, el bienestar, etc.

Finalmente, la vida de la persona se expresa a través del *compromiso*, de la acción. La persona actúa, se realiza a través de sus acciones, compromete en ellas su ser, su futuro. Desde las acciones más materiales, dirigidas a transformar las cosas exteriores, hasta las más espirituales, como la contemplación, todas ellas son expresión y realización de la persona. Ésta se realiza a sí misma y contribuye a la realización de los demás comprometiéndose en acciones que le permitan desarrollar todas sus potencialidades como individuo y como comunidad.

Esta realidad de la vida personal confiere a todo ser humano un valor y una dignidad especial, que la sociedad moderna ha denominado *dignidad humana*. Esta categoría encierra un triple significado. En primer lugar, dignidad humana significa que *el ser humano es un fin, en y para sí mismo*, y que de ningún modo puede ser reducido a un simple medio. Un medio es algo cuyo ser consiste en “ser para” o “servir para”; es un instrumento. El ser humano no es un medio; puede sí cumplir la función de medio, pero nunca puede ser reducido a esa función. Cuando se reduce a un ser humano a simple instrumento (de producción, de placer, de servicio) se le está negando su dignidad como persona.

En segundo lugar, el concepto de dignidad implica el *respeto incondicional* que el hombre reclama para su propio ser en todas sus dimensiones. Por cuanto no acepta ser reducido a instrumento, ser “utilizado”, “instrumentalizado”, “mediatizado”, exige ser respetado. Siente que él es más que lo que hace; distingue entre su ser como persona, inalienable, y el fruto de su trabajo que él puede entregar o vender. Cuando se siente utilizado él mismo, como una cosa, se rebela porque se siente “objeto” de explotación. Se siente negado como “sujeto” y por tanto como “persona”.

En tercer lugar, a través de la dignidad humana expresamos que el hombre, individual y colectivamente tomado, por cuanto es persona, *es el sujeto, original y terminal, de toda valoración moral*. El juicio moral que distingue entre lo bueno y lo malo es un acto propio y exclusivo de la persona humana. La razón humana es autónoma, como ya hemos dicho. Y sólo ella, en su autonomía, es la que decide lo que es bueno y lo que es malo, lo que se debe y lo que no se debe hacer. En esto reside también su sentido de dignidad: no está sometida a nada ni a nadie fuera de su propia conciencia de la perfección, que coincide con su propia conciencia de lo que es ser persona y vivir como persona.

La dignidad humana posee el sentido de una categoría de combate en defensa de la vida humana, participada plenamente por cada ser humano. Con ella se recuerda el valor supremo de la vida y, al mismo tiempo, se denuncian las arbitrariedades y violencias que constantemente se cometen contra ella. Aprender a ser es aprender a vivir como personas, conscientes de su dignidad, tanto en uno mismo como en los demás, a respetarnos y proyectarnos como tales.

Antes de concluir el tema creemos interesante transcribir la valiosa síntesis elaborada por Luis Enrique Orozco sobre el concepto de formación integral:

“Una formación integral es entonces aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades intelectuales, artísticas, que contribuye a su desarrollo moral y que abre su espíritu al pensamiento crítico y al cultivo de una forma de vida en sociedad movilizadas por valores de justicia y solidaridad, sin los cuales no es viable la vida en sociedad. En este proceso, el estudiante se expone a la argumentación y contra-argumentación fundadas, a la experiencia estética en sus múltiples dimensiones y al desarrollo de sus aptitudes y actitudes morales, a través de experiencias que van esti-

mulando y afinando su entendimiento y sensibilidad, tanto como su capacidad reflexiva y que en ello van “formando” su persona.

La formación integral, va más allá de la capacitación profesional aunque la incluye. *Es un enfoque o forma de educar.* La educación que ofrecen las instituciones de educación superior es integral en la medida en que enfoque a la persona del estudiante como *una totalidad* y que no lo considere únicamente en su potencial cognoscitivo o en su capacidad para el quehacer técnico o profesional. El ámbito de la formación integral es el de una práctica educativa centrada en la persona humana y orientada a cualificar su socialización para que el estudiante pueda desarrollar su capacidad de servirse en forma autónoma del potencial de su espíritu en el marco de la sociedad en que vive y pueda comprometerse con sentido histórico en su transformación”³⁷.

3.3.6. La formación integral, compromiso institucional

La formación integral, como podemos ver, es algo más que una bella fórmula para aludir a la educación ideal; es un inmenso campo, de variada topografía, abierto a la posibilidad de cultivo de las infinitas potencialidades del ser humano.

Cuando afirmamos que el bienestar universitario se comprende también como formación integral, estamos entendiendo el bienestar como una tarea sin término que debe ser asumida y realizada en cada persona y en cada comunidad.

De ahí que el bienestar así entendido no pueda ser confundido con un departamento de la institución educativa al que denominamos “Bienestar Universitario”. Una cosa es la unidad operativa que figura en el organigrama, a la que se le asignan unos recursos y unas funciones, y otra muy distinta la formación integral que los miembros de la comunidad educativa deben estar recibiendo, porque esa es la finalidad de la educación superior.

El bienestar entendido como formación es tarea y responsabilidad de toda la institución. La universidad, la institución universitaria o la institución tecnológica tienen una tarea fundamental que es su finalidad más amplia y comprensiva:

³⁷ *Bases para una política de Estado en materia de educación superior*, p. 86.

la formación integral. Y si tenemos en cuenta que cualquiera de ellas, en cuanto institución de educación superior, es ante todo “academia”, podemos concluir que el bienestar, en esta dimensión de formación integral, es también función académica.

Por eso la academia no puede desentenderse del bienestar: es también responsabilidad suya. Y por eso no resulta fácil entender cómo pueden existir programas e instituciones de educación a distancia o de jornada nocturna en los que no se perciba una acción de bienestar universitario. Ello significa que o no se ha entendido lo que significa el bienestar o no se ha entendido que la formación integral es finalidad de la educación superior.

Comprendido así, el bienestar es un ambiente más que un programa o un conjunto de actividades. Es el ambiente resultante de políticas transversales y acciones complementarias, tendientes todas ellas a construir una comunidad de personas que están aprendiendo a conocer, a hacer, a convivir y a ser. El perfil profesional de cada individuo es secundario frente al perfil de persona y de comunidad en que todos los miembros de la institución participan. Dichos perfiles deben estar claros en la misión y la visión dentro del proyecto educativo institucional.

Por consiguiente, resultaría incomprensible hallar un diseño curricular que no contemplase entre sus elementos el bienestar. Cualquier programa de formación profesional debe, por principio, estar enmarcado en un programa más amplio de formación integral, el cual no es reducible a un grupo de asignaturas de humanidades o formación humanística, aunque éstas formen parte de los conocimientos teóricos con que se pretenda apoyar dicha formación.

A través de las funciones de docencia, investigación y proyección a la sociedad, la parte académica de la institución hace que el estudiante y el docente se comprometan en una serie de prácticas y vivencias que les enriquecen intelectual, estética y moralmente y fortalecen su sentido del compromiso con la sociedad como ciudadanos y como profesionales. Si, al mismo tiempo, se confiere a las prácticas administrativas el carácter de apoyo necesario para el éxito de los proyectos académicos, el personal administrativo y directivo se sentirá también involucrado y se irá formando en los valores de la convivencia, de cuya apropiación por todos los miembros de la comunidad depende la calidad del “ethos” universitario³⁸.

La construcción de comunidad es, por tanto, complemento y a la vez resultante de la formación integral. La forma como estén organizadas las relaciones entre los individuos y los estamentos de la comunidad educativa constituirá el modelo práctico de la concepción de convivencia y de comunidad propio de la institución. Cuando en las formas de relacionarse se observan distancias infranqueables, falta de atención a necesidades sentidas, trato discriminatorio, privilegios, abusos de autoridad, decisiones tomadas verticalmente, falta de diálogo en la gestión de los conflictos, ineficiencia en la prestación de los servicios y otras fallas similares en la organización, en la administración o en la gestión académica, es fácil deducir que no se sabe convivir y, por tanto, que no se tiene interés en aprender a hacerlo.

La formación integral es tarea de todos; todos deben recibirla y todos deben participar activamente en ella. No es sólo para los estudiantes, aunque ellos sean los primeros beneficiarios. También los docentes, los empleados, los administrativos y directivos son sujetos en formación que deben aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser, como personas, como profesionales y como funcionarios. El bienestar es para todos y es, también, resultado del esfuerzo que todos hacen y del aprendizaje que todos a la vez realizan.

El método de aprendizaje y el horario en que se desarrolle la actividad académica no modifican este objetivo de formación. En educación a distancia habrá que buscar el modo de llevar a cabo dicho objetivo, lo mismo que en la educación presencial; y en la jornada nocturna igual que en la diurna. Es un problema de planeación, complejo de resolver por todas las implicaciones que tiene, pero no imposible. A continuación entraremos a analizar algunos elementos que es necesario tener en cuenta para construir el modelo de bienestar integral.

³⁸ “En la interacción diaria se define el clima formativo, el ‘ethos universitario’. Tal interacción define prácticas administrativas, docentes, investigativas, de relación humana en el interior de las cuales todos dan testimonio de su visión del ‘mundo de la vida’ de la sociedad en que se vive, de las producciones del espíritu humano en general. En ellas, el estudiante y el profesor resultan esencialmente modificados; es decir, con cambios –positivos o negativos– en su ‘forma’. En la medida en que de tales interacciones salgan fortalecidos, ‘crecidos’, con una ‘forma superior’, se dice que se trata de una ‘experiencia formativa’, o que se recibe una ‘educación superior’ y para lo superior. *Bases para una política de Estado en materia de educación superior*, p. 88.

3.4. ÁMBITOS COMPLEMENTARIOS EN UNA VISIÓN INTEGRAL DEL BIENESTAR

Teniendo siempre claridad sobre el principio orientador de que el ser humano se realiza y alcanza su desarrollo en sociedad, toda propuesta de bienestar ha de contemplar tanto el bienestar de la persona, individualmente considerada, como el bienestar de la colectividad. Hablar de bienestar universitario equivale, por consiguiente, a hablar del grado de satisfacción, realización o felicidad de cada persona que forma parte de ese colectivo institucional denominado universidad o institución de educación superior y, al mismo tiempo, hablar de los elementos organizacionales que le confieren a la institución el ambiente de calidad y hacer que la comunidad universitaria se sienta a gusto en ella. Ambas dimensiones son complementadas, además, por el ambiente social en que se encuentran tanto las personas como las instituciones.

3.4.1. El bienestar de la persona: realización personal

Así pues, una primera preocupación del bienestar universitario es la realización de la persona, sea ésta estudiante, docente, administrativo o directivo. Cada persona, en su singularidad, es importante para la institución, que pone a su disposición programas y recursos a través del organismo encargado del bienestar universitario. Para quienes lo dirigen debe ser claro que lo importante, el fin de su acción, no son los programas o los servicios, sino las personas a quienes éstos van dirigidos, ya que son ellas las que al aprovecharlos se van a sentir bien. Los programas, los servicios, las actividades son medios, no son el fin. Fines son sólo las personas, cuya realización y perfeccionamiento pretende la institución como su propia finalidad.

La realización de la persona incluye, por un lado, la adecuada satisfacción de sus necesidades. En este punto pueden ser objeto de atención de bienestar universitario tantos servicios cuantos satisfactores de necesidades se hallen en situación deficitaria en la comunidad educativa: algunos porque físicamente se requieren para lograr un mínimo de bienestar durante el tiempo en que las personas permanecen dentro de la institución, como puede ser el servicio de cafetería y restaurante, la comodidad de las instalaciones, la atención médica para casos de emergencia; otros porque la institución puede ofrecerlos dentro de sus posibilidades; asesoría a través de consultorios, ayudas económicas como préstamos o becas, actividades culturales y recreativas.

Por otro lado, incluye el desarrollo armónico de todas sus dimensiones y capacidades. La institución puede desarrollar programas que permitan captar deficiencias y cualidades en todos sus miembros y brindarles la debida atención para que de este modo cada persona pueda sentirse y proyectarse mejor, dentro y fuera de la institución. La salud física y mental de las personas y el equilibrio emocional les permitirá mejorar su rendimiento en el estudio y el trabajo y mantener relaciones de convivencia en las que predomine la amistad y el respeto.

3.4.2. El bienestar de la sociedad: realización del orden político

De poco serviría el esfuerzo institucional a través del Bienestar Universitario por ayudar a las personas y brindarles un ambiente agradable durante su permanencia en la institución, si la situación social y política en que viven las amenaza constantemente con la inseguridad, la violencia, la estrechez de recursos, el desempleo, etc. La institución educativa no puede considerarse a sí misma un invernadero dotado de condiciones ideales de bienestar, de espaldas al contexto social en que viven sus miembros.

El bien común o bienestar general de las personas en la sociedad es responsabilidad del Estado, no de las instituciones particulares, sean éstas universidades, empresas u organizaciones de cualquier índole. Esto es claro; así como también lo es que no se le pueda exigir a una empresa o a una institución educativa que supla todas aquellas deficiencias que tiene el medio social en que se encuentra. Ahora bien, reconocer que esta responsabilidad le corresponde prioritariamente al Estado no nos puede llevar a concluir que las instituciones deban desentenderse del problema. Las instituciones tienen una responsabilidad en el ámbito de lo público.

El orden social es una construcción colectiva en la que deben participar tanto los ciudadanos como las instituciones. Esto, que es una consecuencia de la democratización de la sociedad y que debe ser asumido por cualquier nación, es mucho más acuciante en nuestra situación de país en vías de desarrollo, donde las limitaciones y deficiencias del Estado no permiten siquiera que éste asegure la satisfacción de las necesidades básicas de la mayoría de los ciudadanos.

Las instituciones de educación superior están llamadas a contribuir a la construcción del orden social al menos de tres modos: el primero, que le es propio y

en el que le cabe completa responsabilidad, mediante el cumplimiento de sus fines educativos: la formación integral de las personas como ciudadanos y como profesionales; el segundo, a través del apoyo al fortalecimiento de las instituciones del Estado, desde la academia y desde la fuerza que pueda ejercer a través de sus miembros en los organismos del Estado, en las organizaciones privadas y en la misma opinión pública; el tercero, a través del desarrollo de la sociedad civil, construyendo solidaridad e identidad en las pequeñas comunidades en que ellas tienen presencia a través de sus miembros, para de este modo contribuir a afianzar la solidaridad e identidad en ámbitos más amplios (ciudad, región, nación).

La función del bienestar en la educación superior tiene una amplia tarea que cumplir en el desarrollo de civilidad, que redundará, si no a corto, sí a mediano y largo plazo, en el mejoramiento del bienestar de la sociedad y, por tanto, de todos sus miembros. El desarrollo de la ciencia y la tecnología, al cual se supone que deben contribuir de manera especial las instituciones de educación superior, es clave para la constitución de la sociedad civil, para la cualificación de la opinión pública, que deberá ser cada vez más crítica e independiente, y para el mejor funcionamiento de las instituciones, tanto públicas como privadas. Las instituciones educativas tienen, además, un destacado rol que cumplir como formadoras de las nuevas generaciones de ciudadanos en los valores de la ética civil, base de toda democracia. Hoy no es posible pensar en el bienestar general de la sociedad sin un trabajo largo e intenso de formación de sus miembros para asumir la responsabilidad ciudadana, especialmente en sociedades donde abunda el desorden, la irresponsabilidad, la corrupción, el oportunismo y la injusticia, como sucede en la nuestra³⁹.

3.4.3. El bienestar de la comunidad universitaria: realización de la convivencia institucional

Lo dicho con relación a la persona como individuo y a la sociedad es aplicable a la institución. Ella se puede entender como una persona jurídica o persona de personas y como una pequeña sociedad de ciudadanos con diferentes roles e intereses.

³⁹ Cfr. Luis Jorge Garay (Coord.). *Repensar a Colombia. Hacia un nuevo contrato social*. pp. 43 s.

La comunidad universitaria tiene sus necesidades. Éstas se perciben fácilmente si distinguimos sus estamentos como cuerpos: el cuerpo estudiantil, el cuerpo docente, el cuerpo administrativo y de servicios y el cuerpo directivo. Cada uno de ellos está cumpliendo un rol, posee unos objetivos que debe alcanzar. Y para ello necesita unos medios y un ambiente adecuado. El estudiantado necesita contar con buenos profesores, instalaciones apropiadas, recursos bibliográficos, tecnología para la comunicación. El docente requiere medios didácticos, estímulos, remuneración suficiente, tiempo para la investigación. El personal administrativo y de servicios espera contar con instalaciones y medios adecuados, remuneración digna, reconocimiento de su labor, funciones bien definidas. Y el directivo necesita, además de la remuneración correspondiente a su nivel profesional y cargo, cierta autonomía para dirigir, apoyo de sus superiores, presupuesto, ser tenido en cuenta a la hora de tomar decisiones que afectan a la unidad académica o administrativa que él dirige. En pocas palabras, se necesita un adecuado clima organizacional que haga que todos se sientan bien porque todos cuentan con lo necesario para el desempeño de sus funciones o el logro de sus metas.

Decimos que también se puede entender la comunidad universitaria como una reducida sociedad de ciudadanos, una pequeña ciudad. En ella se dan diferentes roles e intereses. Lo importante es que cada uno pueda lograr lo que pretende con responsabilidad y que se den relaciones armónicas entre todos, individuos y grupos. Unos estudian, otros enseñan u orientan el aprendizaje, otros investigan, otros administran y prestan servicios, otros dirigen. El bienestar general depende de que cada uno cumpla con responsabilidad su función. Los valores de una ética mínima de convivencia serán también aquí los valores mínimos que soporten un ambiente de calidad y, ojalá, de excelencia. Entre todos ellos el fundamental será la justicia. El tratamiento injusto, tanto entre individuos como entre estamentos, impide el bienestar particular de quienes sufren la injusticia y el bienestar general de la colectividad porque producirá sentimientos de inconformismo y creará actitudes de rechazo.

Ahora bien, si los valores mínimos requeridos para la convivencia democrática son complementados o enriquecidos por valores máximos propios de la institución, el clima de bienestar será más elevado. Aquí juega un papel clave la conciencia de la misión institucional que posean los miembros de la institución, así como la identificación de cada uno con los objetivos que ella se propone y con los principios que regulan sus actividades. El estilo de vida que se logre consoli-

dar en el interior de la institución será el mejor aporte que ella podrá hacer a la sociedad en lo que a formación de ciudadanos responsables se refiere.

3.5. DIMENSIONES QUE CADA SUJETO DEBE ARMONIZAR PARA LOGRAR SU BIENESTAR

De todo lo que llevamos dicho se deduce fácilmente que el bienestar de una persona en la institución de educación superior no se logra mediante la sola prestación de algunos servicios. La vida de una persona está conformada en buena parte por su trabajo, pero también por su afectividad y por sus relaciones sociales.

3.5.1. Vida académica y laboral

El estudiante que ingresa en la institución educativa lo hace buscando una formación académica profesional. Esa es la razón de ser de la institución y la razón de que las personas se acerquen a ella. El estudiante satisfecho será aquél que sienta que está recibiendo de la institución aquello que él esperaba: educación de calidad. Es posible que a algunos, mediocres, sólo les interese el título profesional sin importarles la calidad del aprendizaje; pero ése no es el deber ser sino su negación, lo que no debería ser. En este sentido, el primer bienestar que un estudiante espera sentir en la institución es el de saber que está formándose bien.

Para ello sabe que cuenta con profesores, con mediaciones pedagógicas como libros, medios audiovisuales, computadores, etc., y con ambientes apropiados para el estudio. Si falla el profesor o faltan las mediaciones, el buen estudiante se sentirá mal y de nada le servirán para sentirse bien otras actividades recreativas o culturales que le pueda ofrecer el departamento de bienestar universitario. La academia constituye el centro de la vida universitaria y será, en consecuencia, la fuente principal de bienestar para cuantos participan de ella.

La situación de bienestar del personal administrativo y de servicios dentro de la institución estará marcada prioritariamente por las condiciones laborales. Si está satisfecho con dichas condiciones (remuneración, prestaciones sociales, estabilidad, incentivos, ambiente) sentirá bienestar; de lo contrario, sentirá malestar en su trabajo. También aquí el bienestar que le puede ofrecer la institución

no consiste en actividades marginales, por muy gratificantes que éstas puedan resultar, sino en hacer que las relaciones laborales tengan en cuenta las exigencias de la justicia reconocidas por la ley y sean lo más acordes posible con la dignidad humana contemplando las necesidades del desarrollo personal y de la vida familiar.

El personal docente y directivo encontrará la satisfacción de sus expectativas de bienestar en la complementación entre lo académico y lo laboral. Si el ejercicio profesional bien realizado es la primera fuente de satisfacciones, el contar con una remuneración adecuada dentro de las debidas condiciones laborales es requisito imprescindible para que dichas satisfacciones se conviertan en real bienestar. Si las condiciones laborales no son buenas faltará el estímulo necesario para que el docente o el directivo ponga el máximo empeño en realizar su labor con altura y eficiencia.

La preocupación que la institución debe tener por el bienestar de los profesores y de los directivos comienza por asegurar que ambos se sientan bien al realizar su labor. Asegurado lo fundamental a toda la comunidad educativa, que incluye, por un lado, la calidad del ambiente académico y de las mediaciones pedagógica y, por otro, la calidad de las condiciones laborales, son muchas las acciones complementarias que se pueden programar desde la unidad encargada de bienestar para mejorar la calidad de vida de estudiantes, docentes y personal administrativo, extensivas a sus familias: mejoramiento de la salud, recreación, deporte, actos culturales, formación, ayudas económicas.

3.5.2. Vida psicoafectiva

Cualquier miembro de la comunidad educativa, independientemente de su ocupación en ella, es una persona que, como tal, es sujeto de su propia vida, posee una personalidad que ha construido a través de los años como resultado de la permanente confrontación con las fuerzas del medio en que ha vivido. Posee una estructura psicológica singular, configurada por innumerables vivencias, unas que permanecen vivas en su conciencia, otras olvidadas en el subconsciente, por múltiples opciones que han marcado su estilo de vida, por un sinnúmero de conocimientos de toda clase que ha acumulado durante años de estudio, por prevenciones, miedos, prejuicios, expectativas, ilusiones.

Sus relaciones con cuanto le rodea, cosas y personas, producen en él sentimientos y emociones que van coloreando su vida sentimental y llenan su afectividad o la dejan insatisfecha. Desde las primeras caricias de la mamá, desde los gestos de ternura y las reprobaciones de su primera infancia, toda la vida ha sido un continuo enfrentamiento de sentimientos, a veces de gozo, otras veces de dolor o tristeza, a veces de complacencia y aceptación, otras de veces de disgusto y aversión. Cada persona que se ha cruzado en su camino ha producido en él o en ella distintos sentimientos, ya sean de sorpresa, de extrañeza, de confianza, de admiración, de simpatía, de indignación, de odio, de amistad. Esos sentimientos le han llevado a asumir determinadas conductas, algunas de las cuales cree que le han resultado positivas y otras negativas.

El estado anímico diario de cada persona está condicionado por sus sentimientos y el modo como es alimentada su afectividad. Ya sea estudiante, profesor, directivo o empleado, viene cada día de su casa, donde enfrenta determinados problemas, de mayor o menor dificultad, donde se ha sentido querido y apoyado o recriminado, despreciado. Puede que llegue contento porque en su familia hay amor y paz, porque está teniendo éxito en todo; o puede que llegue triste, preocupado, porque en su casa hay dificultades, porque su amor no es correspondido, porque económicamente le está yendo mal.

El bienestar de cada persona depende también de su vida afectiva y emocional. Su estado de ánimo es un elemento clave a tener en cuenta dentro de la institución educativa a la hora de proponerse alcanzar unas metas o intentar evaluar unos resultados. Puede ser que un estado de ánimo sea pasajero y no cause mayores trastornos en el desarrollo de la actividad académica. Pero también puede ser duradero o haber sido causado por dificultades o enfrentamientos graves, que producen trastornos y afectan de modo considerable cualquier actividad. Así, encontramos en la institución, en cualquier estamento, personas deprimidas, inseguras, tímidas, desconfiadas, agresivas, introvertidas, dominantes, etc., cuyo comportamiento no es el más adecuado para su desempeño en la institución y que, además, puede estar entorpeciendo o incluso impidiendo los logros de todo el grupo, ya sea en el estudio, ya en el funcionamiento de una facultad o un departamento, ya en la marcha general de la institución.

De este modo, por deficiencia o desequilibrio en la vida psicoafectiva de las personas la falta de bienestar personal llega a convertirse en una falta de bienestar colectivo. La unidad encargada del bienestar universitario no puede dejar a

un lado la preocupación por el estado anímico de las personas y los grupos que conforman la comunidad institucional; y tendrá que desarrollar programas preventivos de carácter general que se propongan mejorar la salud mental y el buen ánimo de toda la comunidad, así como programas dirigidos a detectar y atender situaciones particulares en orden a prestarles apoyo afectivo y orientación psicológica.

3.5.3. Vida sociocultural

El ambiente social y cultural, entendido el concepto de cultura en su sentido más amplio, es otro factor del que depende el bienestar de las personas. Son muchos los elementos del entorno social que nos ayudan a sentirnos bien o nos lo impiden. La normalidad política, el ejercicio democrático de los derechos y deberes ciudadanos, las condiciones económicas que permitan una vida desahogada, la riqueza del ambiente cultural, el nivel de calidad en los programas educativos, el funcionamiento eficiente de los servicios públicos y de las instituciones del Estado, la disponibilidad de espacios y programas para la recreación y el deporte, son algunos de estos elementos. Se trata, en general, de las condiciones de vida que reúne una sociedad y que pueden ser disfrutadas, bajo el criterio de la justicia distributiva, por todos sus miembros. Si esas condiciones no son adecuadas para satisfacer las necesidades de toda la población, ésta no alcanza el mínimo de bienestar colectivo a que aspira. Esa es la situación característica del tercer mundo y que en nuestro país, por las actuales circunstancias de crisis del Estado de Derecho y de violencia generalizada, resulta agravada en el ámbito político.

No creemos que sea atrevido pensar que el énfasis dado en Colombia al bienestar universitario, como espacio que debe ser atendido con especial cuidado en las instituciones de educación superior, responda al sentimiento de las carencias que afectan a buena parte de la población estudiantil. Parece como si se quisiera que los servicios sociales que en países del primer mundo son prestados por el Estado de bienestar, entre nosotros debieran asumirlos las instituciones de educación superior para su población estudiantil y para todo el personal que forma parte de ellas. Y si bien no es esa la filosofía ni la razón de ser del bienestar universitario, ni podrían asumir las instituciones de educación superior esa suplencia de lo que el Estado deja de hacer, sin embargo la preocupación por que quienes conforman la comunidad universitaria tengan satisfechas sus nece-

sidades básicas lleva a proponer a las instituciones que presten una atención cada vez más completa a la situación en que se encuentran las personas dependientes de ellas.

El interés que la institución educativa tiene en lograr que el ambiente en que se forman sus miembros sea sano y confortable, así como en lograr también que el comportamiento de éstos resulte acorde con los objetivos de formación que la misma institución se propone, es suficiente razón para que ésta se preocupe por el bienestar integral de las personas que en ellas estudian y trabajan. Sus condiciones materiales de vida, así como el ambiente social, cultural, religioso, político en que se mueven, son aspectos importantes a tener en cuenta, en cuyo mejoramiento muchos recursos de la institución educativa, como instalaciones físicas, consultorios, escenarios deportivos, personal especializado, con apoyo del presupuesto del Estado cuando éste sea posible, pueden prestar un valioso servicio.

3.6. CAMPOS DE ACCIÓN PROPIOS DEL BIENESTAR UNIVERSITARIO

Las dimensiones que han de tenerse en cuenta como integradoras del bienestar de cada persona, nos dan la pauta para identificar un conjunto de campos o áreas en los cuales tiene posibilidades de operación la unidad encargada del bienestar universitario. Sin pretender seguir un orden predeterminado, vamos a mencionar algunos de ellos. Basta observar lo que vienen ya realizando las mismas instituciones.

Estos campos de acción no son independientes unos de otros y no pueden ser reducidos a actividades o programas aislados. Todos ellos deben estar ligados y penetrados transversalmente por los tres grandes objetivos del bienestar universitario: la calidad de vida, la formación integral y la construcción de comunidad.

Esto que es válido para toda la educación superior, cualquiera sea su modalidad o metodología, es especialmente importante tenerlo presente en los programas de educación a distancia o semiescolarizada y en los de jornada nocturna, debido a que por las características particulares de estos programas puede ser más fuerte la tentación del activismo: realizar alguna que otra actividad de las diferentes áreas o campos, para sentir que se está “haciendo” bienestar.

Si describimos a continuación estos campos, lo hacemos con la sola intención de presentar el amplio horizonte abierto ante el bienestar, dentro del cual se puede planificar una acción integral de formación, desarrollo y convivencia, teniendo en cuenta las necesidades reales de la población beneficiaria y sus expectativas.

3.6.1. Servicios de nutrición y salud

Comenzando por lo más básico, podemos decir que lo mínimo que puede hacer la institución universitaria tanto por los estudiantes como por el personal que forma parte de ella es prestarle aquellos servicios que necesita para sentirse a gusto durante el tiempo en que permanece dentro de la institución. Entre ellos se destaca el servicio de cafetería y restaurante con buena atención y precios cómodos, de modo que nadie se vea obligado a salir a la calle para tomar un refrigerio o un almuerzo. Pero más allá de la satisfacción inmediata de una necesidad primaria, las instituciones de educación superior deberían aprovechar sus cafeterías y restaurantes como espacios educativos donde los usuarios puedan aprender los principios básicos de una sana alimentación, el poder nutritivo de los alimentos, los distintos tipos de nutrientes, la relación entre alimentación y salud, la organización de una dieta balanceada, etc.

Además de la cafetería, puede haber otros lugares donde descansar en los ratos libres y departir con los compañeros, ya sea en patios al aire libre, ya en recintos cubiertos dotados de asientos. Si se desea que el descanso no sea meramente pasivo, estos recintos pueden vincularse a actividades grupales de carácter recreativo, deportivo o cultural.

Para atender pequeños trastornos de salud se debe contar con un consultorio médico, donde también se pueden efectuar consultas generales y prestar primeros auxilios. Es frecuente que en el costo de la matrícula de los estudiantes se incluya seguro médico. Esto le dará tranquilidad a aquellos estudiantes que no cuenten con los servicios de la seguridad social. Las universidades que tienen facultad de medicina o de odontología pueden prestar un buen servicio en estos campos a la comunidad universitaria.

Pero lo que las instituciones de educación superior pueden hacer en favor de la salud de sus miembros va mucho más allá de la atención curativa o del diagnós-

tico de enfermedades. Tiene que ver con la comprensión de la salud de modo integral, entendiendo por salud integral el equilibrio psicoorgánico que caracteriza la vida de la persona como resultado de unas relaciones armónicas mantenidas tanto en su interior, entre todos sus órganos y potencialidades, como con el ambiente exterior formado por las personas que le rodean, los elementos culturales y la naturaleza⁴⁰.

Todo lo que contribuya a mantener un funcionamiento biopsíquico adecuado de la persona es de algún modo tema de salud. La curación de una enfermedad o la recuperación de las lesiones sufridas en un accidente son actividades especialmente dirigidas a reparar un daño en el organismo que no da espera. Pero son muchas más las acciones que se deben estar realizando continuamente para prevenir las fallas de la salud en el organismo: una alimentación sana, ejercicio físico como gimnasia o deporte, recreación, contacto con la naturaleza al aire libre, evitar el consumo de sustancias psicoactivas, prevención de la adicción al tabaco, al alcohol, a las drogas, cuidado de la salud psíquica, orientación sobre la vida sexual, atención a las condiciones físicas del lugar de trabajo, regulación del trabajo y el descanso, etc. En relación con todos estos temas el bienestar universitario puede desarrollar directamente un sinnúmero de programas o apoyar otros que ofrecen diferentes instituciones, que reportarán grandes beneficios al bienestar de la comunidad universitaria.

Podríamos aplicar también a las instituciones de educación superior el concepto de “escuela saludable” que ha venido promoviendo el Ministerio de Salud, concepto que “reconoce en la escuela un espacio propicio para el fortalecimiento de las potencialidades y habilidades de niños y niñas, para el aprendizaje de nuevas formas de pensar, sentir y actuar frente a la vida y la salud; el lugar donde pueden converger las acciones intersectoriales para lograr una formación integral de nuevos hombres y mujeres que tendrían bajo su responsabilidad el desarrollo de la humanidad en el próximo milenio”⁴¹.

⁴⁰ Véase al respecto el capítulo dedicado por Alberto Gutiérrez, s.j. a la salud integral en su libro *El bienestar integral de la comunidad universitaria*, pp. 79-93.

⁴¹ GARCÍA S., Ana Cristina y CARDONA C., Mayden. *Portafolio para el desarrollo de la estrategia de escuelas saludables*.

3.6.2. Deporte y recreación

El deporte es una de las actividades que más atención recibe en bienestar universitario. Lo cual es laudable y está en total consonancia con la importancia cada día mayor que ha venido cobrando en la sociedad contemporánea. Son varias las razones del interés que tiene la sociedad en el desarrollo de las actividades deportivas: la contribución a la salud de quienes lo practican por el ejercicio físico que implica, la comunicación y el intercambio social entre personas, grupos, instituciones, regiones y países, el cultivo de valores como la competitividad, la superación, la autoestima, el autodominio, la fortaleza, la solidaridad, el equilibrio emocional que propicia, el reconocimiento de las cualidades y valores de los demás. El deporte es un componente clave de la formación integral, ya sea programado como deporte competitivo, recreativo o formativo. Por eso debe ser fomentado como aporte al bienestar de la comunidad educativa.

También la recreación constituye un elemento que no puede faltar en la formación integral. La vida del ser humano no es sólo trabajo, concentración, consagración a determinadas tareas; es también distracción, juego, recreación. La persona necesita distensionarse, descansar, salir de la rutina del trabajo, disfrutar momentos de alegría y compartir socialmente. Todo ello contribuye a mantener su salud mental, a recuperar fuerzas para afrontar los trabajos y preocupaciones diarias, a conservar y enriquecer las relaciones de amistad, a descubrir nuevas facetas de la personalidad de sus compañeros que habitualmente no se manifiestan en las relaciones de estudio o trabajo, a romper la rigidez que suele acompañar dichas relaciones. Propiciar la recreación sana en todos los estamentos de la comunidad educativa es importante para lograr el bienestar de sus miembros.

En ambas áreas la institución educativa no debe limitarse a una labor de simple organización o promoción, sino que debe buscar en ellas también la educación. El carácter académico de la institución y su preocupación por la formación integral deberían estar presentes en la programación de eventos deportivos y recreativos haciendo que éstos no se queden en la realización espontánea e improvisada de un campeonato o de un pasatiempo, sino que estén enriquecidos por aportes que pueden recibir de los distintos saberes presentes en la “universitas”: la historia, la filosofía, la psicología, la comunicación, la sociología, la economía, la biología, etc.

3.6.3. Fortalecimiento de la capacidad de aprendizaje

Una de las necesidades prioritarias para el estudiante, sobre todo cuando ingresa en la institución de educación superior, es la de aprender a aprender, tema que hemos comentado anteriormente. Aunque a primera vista éste es un asunto que le corresponde asumir a la academia, de hecho lo más frecuente es que el estudiante se vea abandonado a su suerte dentro de la institución, por cuanto cada profesor da por supuesto que quienes ingresan a la educación superior, después de haber recorrido la educación primaria y secundaria, están suficientemente preparados para aprender. Lo cual no es tan cierto en la práctica. Como tampoco es cierto que todos los profesores sepan enseñar, aunque lleven años dictando clase.

Para todos los estudiantes el estudio entraña dificultades de diferente tipo; para muchos la mayor dificultad reside en la falta de método de estudio, es decir necesitan aprender a aprender. Las dificultades que se les van presentando en las diferentes asignaturas les van creando malestar, que se manifiesta como estrés, temor, ansiedad, inseguridad, desánimo. Esta situación es mucho más notoria en la metodología de estudio a distancia, donde el estudiante no cuenta con la ayuda que significa el contacto diario con el profesor y los compañeros en el aula. Y es también preocupante en la jornada nocturna debido al cansancio y a la limitación de tiempo de quienes estudian en ella.

La institución educativa que se preocupe por el bienestar de sus estudiantes deberá crear programas de seguimiento permanente, pero no sobre el rendimiento académico, que se supone ya lo observan y evalúan los profesores, sino sobre las dificultades que encuentran en el aprendizaje y el nivel de malestar que éstas les producen. Estos programas, que en últimas van dirigidos a apoyar el esfuerzo por aprender a aprender, bien pueden ser preocupación de bienestar universitario. Son muchas las actividades que se pueden realizar con los estudiantes una vez que se han detectado las necesidades y el interés: reuniones con grupos que crean tener dificultades especiales, talleres sobre comprensión de lectura, sobre técnicas de expresión oral y redacción, sobre búsqueda y selección de información, sobre ordenamiento de ideas y argumentación, ejercicios de concentración, de relajación, metodología del trabajo en grupo, etc.

3.6.4. Integración de la comunidad

La integración es otra de las áreas de trabajo de bienestar. Para que una persona se sienta bien dentro de un colectivo debe conocer a los miembros de ese colectivo y estar integrada con ellos. Es además un requisito para que pueda formarse la verdadera comunidad universitaria. La integración supone varios niveles. Uno, el más sencillo, es el basado en el conocimiento, que puede ser superficial y se da entre compañeros: entre estudiantes de un curso o de un programa, entre profesores de la misma facultad, entre empleados, entre directivos. El conocimiento se va enriqueciendo a medida que se dan nuevas relaciones con personas de otros programas o de otros estamentos y a medida que se va participando en actividades de grupo que permiten conocerse mejor e incluso crear lazos de amistad.

La integración se puede y se debe fomentar mediante diferentes actividades: reuniones de inducción, jornadas o fiestas de integración, campeonatos deportivos, eventos culturales o académicos abiertos a toda la comunidad educativa, proyectos de trabajo interdisciplinario hacia dentro o hacia fuera de la institución, etc. En todos ellos bienestar universitario puede jugar un papel de animador y facilitador de las relaciones buscando siempre la formación de comunidad.

3.6.5. Maduración psicoafectiva

El desarrollo de la personalidad es una tarea tan larga como la vida misma, siempre perfectible. La formación integral, objetivo primordial de la educación superior, tiene en cuenta también la maduración psíquica y afectiva de la persona. Las instituciones de educación superior no pueden limitarse a la formación intelectual o académica ciñéndose al desarrollo de un currículo exclusivamente profesionalizante. Ellas deben ante todo formar personas capaces de relacionarse de manera equilibrada y respetuosa con las demás, conscientes de sus limitaciones y de sus potencialidades, con el suficiente sentido común para valorar las circunstancias en que se dan los diferentes acontecimientos que afectan su vida y para responder a las provocaciones provenientes de conocidos y extraños con ecuanimidad y serenidad, controlando todo intento de reacción violenta o desproporcionada. El equilibrio mental es básico para lograr el autodomínio necesario a toda persona amante de la convivencia pacífica, y con mayor razón a todo profesional, ya que él ha sido cualificado con un particular bagaje de conocimientos.

En forma complementaria el desarrollo de la personalidad implica también maduración de la afectividad. Para ello se requiere el desarrollo físico de la edad; por lo que no es de extrañar que un adolescente sea afectivamente inmaduro. Pero la sola edad no produce siempre la debida maduración afectiva. Hay muchas personas adultas que no demuestran madurez en su vida afectiva: matrimonios que después de muchos años de casados no han logrado estabilizar sus relaciones de pareja, jóvenes y adultos que van de fracaso en fracaso en sus relaciones de noviazgo o que no han conseguido integrar su sexualidad y su afectividad, padres que viven en permanente conflicto con sus hijos, empleados incapaces de mantener una relación armoniosa con sus compañeros de trabajo debido a celos, envidias, chismes, prejuicios o resentimientos.

También aquí el bienestar universitario puede desempeñar un valioso papel ayudando a todos los miembros de la comunidad a mantener relaciones afectivas sanas, a cultivar la amistad y la ternura, a mantener la dignidad y la fidelidad de pareja en el amor, a comprender y aceptar las diferencias de los otros sin dejar que ellas confundan y cambien los sentimientos de aprecio o de amor hacia ellos. Cursos, conferencias, reuniones, campañas, folletos de orientación y otras estrategias pueden ayudar en esta labor.

3.6.6. Cultivo de las expresiones culturales y artísticas

Las instituciones de educación superior tienen una gran responsabilidad en el desarrollo cultural de la sociedad. Ellas, a lo largo de su historia, han sido las encargadas de preparar a los expertos en cada uno de los campos del conocimiento y de transmitir las innovaciones que la ciencia y la tecnología van incorporando día tras día al saber acumulado de la humanidad. Ahora bien, el desarrollo científico acelerado de los últimos siglos ha hecho que los programas de estudios se concentren y se dediquen casi exclusivamente al conocimiento científico y a sus aplicaciones tecnológicas, dejando a un lado el resto de las manifestaciones culturales de la sociedad, las ligadas con sus tradiciones y sus valores, las manifestaciones artísticas, que son precisamente a las que en la práctica ha quedado reservado el concepto de cultura. Cuando hoy utilizamos expresiones como “eventos culturales”, “acto cultural” nos referimos precisamente a ese conjunto de actividades que tratan de recoger, difundir y fomentar las manifestaciones artísticas y las expresiones tradicionales del espíritu festivo, social, lúdico, religioso de un pueblo.

Estas expresiones forman parte del núcleo más profundo del ser de un pueblo, porque están ligadas a sus tradiciones y valores. De ahí la importancia de cultivarlas en los centros de educación superior. La valoración de las raíces culturales de un pueblo hace que éste consolide los vínculos sociales que mantienen firme su unidad por encima de los intereses particulares de sus miembros. La conservación y el fomento de los auténticos valores que encierran sus tradiciones alimentan y fortalecen su identidad y el sentido de pertenencia en las nuevas generaciones. Esto reviste especial interés para la sociedad colombiana actual, que atraviesa una profunda crisis de desintegración y de falta de identidad nacional. Nuestro país, resultante de la fusión interracial e intercultural de tres conjuntos de pueblos, posee un pluralismo cultural de extraordinaria riqueza que debemos cultivar. Todo lo que las instituciones de educación superior hagan en favor del conocimiento, la valoración y el fomento de dicho pluralismo constituirá un valioso aporte a la creación del nuevo orden social que necesitamos construir, apoyados también en los valores del pasado.

El conocimiento, aprecio y desarrollo del patrimonio cultural es parte de la formación integral que la educación superior debe brindar a sus miembros. A través del bienestar universitario, las instituciones deberán fomentar el conocimiento de las diferentes culturas que integran la nacionalidad colombiana, así como los encuentros que propicien el intercambio y enriquecimiento entre ellas. Y esto deberán hacerlo no como una actividad marginal o de relleno, sino como parte integrante de la formación académica y humana que constituye su finalidad. Por eso es importante que las actividades culturales organizadas por bienestar universitario no se reduzcan al montaje de espectáculos, que por lo general fomentan una actitud pasiva en los espectadores, sino que estimulen también la participación mediante actividades formativas donde se cultive la creación, la comunicación, la investigación, la proyección a la sociedad.

Lo mismo podemos decir del arte, en todas sus formas, que hace parte de la cultura. Por lo general, la impresión que dan las instituciones de educación superior a este respecto es que el arte es tolerado en ellas pero no directamente fomentado. De hecho se mantiene casi siempre como algo marginal y extraño al currículo académico. La formación estética y artística, que tenga en cuenta tanto la creación como la admiración de la obra de arte, es otro amplio campo abierto a la acción del bienestar universitario, que puede servir de excelente medio para lograr la formación integral.

3.6.7. Formación moral

La tan socorrida crisis de valores que se da en nuestra sociedad colombiana tal vez sea el resultado de la unión entre una crisis de las estructuras sociales y políticas sobre las que se asienta la convivencia y una crisis del ideario moral de la civilización occidental. Pero sea cual fuere su origen, lo cierto es que se necesita con carácter urgente la formación de las generaciones jóvenes en los valores morales que puedan alimentar la construcción de una nueva sociedad orientada por una democracia participativa. Estos valores, en una sociedad pluralista y secularizada, no se ve que puedan ser otros, como ya decíamos en el tema de la formación ética para la convivencia, que esos valores mínimos que no pueden faltar en una sociedad que se precie de ser democrática: autonomía, justicia, solidaridad, diálogo y tolerancia. Estos valores no son excluyentes, son tan sólo la mínima base axiológica de la convivencia democrática. Por eso es importante que las instituciones de educación superior se comprometan con ellos, los apropien como rectores de las relaciones interpersonales en su interior y traten de formar en ellos a toda la comunidad educativa. El que no sean excluyentes significa que no son los únicos. Muchos otros valores, como la honestidad, la sinceridad, la amistad, el orden, etc., deben ser también objeto de educación, de acuerdo con la filosofía propia de cada institución. Pero aquellos valores que conforman esa ética civil mínima, constituyen los cimientos de la convivencia y por ninguna razón pueden ser descuidados.

El nuevo país que queremos construir será resultado de los esfuerzos que está realizando la sociedad civil para concertar y hacer respetar unas reglas de juego básicas, la más elemental de todas la justicia. La educación superior no puede mantenerse al margen y a la expectativa. Por el contrario, ella es una de las fuerzas vivas de la sociedad más cualificadas para liderar este proyecto. En ella se manifiesta la sociedad culturalmente plural y confluye la pluralidad de intereses presentes en el todo social. Carecería de sentido en la coyuntura sociopolítica actual hablar de formación integral y de bienestar universitario si se hace caso omiso de la formación moral de la comunidad universitaria e incluso, a través de ella, de la sociedad en general. No puede haber bienestar si antes no aseguramos el respeto a la vida y a los derechos fundamentales de la persona, sin lo cual carece de futuro cualquier proyecto colectivo o individual de felicidad.

3.6.8. Formación espiritual

Más allá del ámbito estrictamente moral, que regula nuestro comportamiento de acuerdo con determinados valores o principios y que, por consiguiente, es de algún modo exigible a todo ciudadano en aras a garantizar los mínimos de convivencia sin los cuales no podemos obtener el bienestar, se encuentra el ámbito de lo espiritual, en el que las personas proyectan sus convicciones y expectativas relacionadas con la trascendencia. Es el ámbito de la religiosidad, que en nuestro pueblo se halla tan arraigada, y de todas aquellas creencias y vivencias que se resisten a quedar encasilladas en los fríos parámetros de la vida psíquica, sometida al rigor del análisis científico.

La vida humana es proyecto libre de un sujeto que, al enfrentarse a lo desconocido y al querer conferirle un sentido a su existencia, puede optar por sentirse conectado, religado, a un universo superior de fuerzas por las que se siente misteriosamente atraído. Dicho en otros términos, el ser humano hoy, en el contexto de una civilización secularizada que trata de reducir todo a explicaciones racionales y científicas, sigue sintiéndose autónomo para hallar el sentido de su vida por otros caminos, como pueden ser la religiosidad, la mística, la integración con la naturaleza o con alguna forma de energía cósmica o de Ser superior, que le permiten vivir en armonía en medio de esa combinación de orden y caos que la ciencia constata en la estructura del universo y de los seres que lo conforman.

Las instituciones de educación superior que poseen una explícita orientación espiritual dentro de su filosofía contribuyen a la formación integral y al bienestar de sus miembros cultivándola, siempre que sean respetuosas de aquellas personas que tienen otra forma diferente de pensar. Y las que no contemplan esta dimensión deben ser respetuosas a su vez con cuantas personas y grupos en el interior de la institución lleven alguna forma de vida espiritual, que sin duda contribuirá a su realización personal y a su bienestar. Los valores mínimos de la convivencia son enriquecidos por otros valores de mayores exigencias, como suelen ser los propios de las religiones y demás formas de vida espiritual. De este modo la ética civil de mínimos es complementada por éticas de máximos que empujan a la sociedad hacia mayores cotas de perfección.

3.6.9. Educación ambiental

El llamado de atención que la ecología ha hecho a la humanidad sobre la necesidad urgente de cambiar la forma de relacionarse con la naturaleza impuesta globalmente por la civilización del progreso tecnológico, de la acumulación del capital y del consumo sin límites, nos ha llevado a tomar conciencia de la importancia de asumir actitudes de respeto hacia los ecosistemas y hacia todos los organismos vivos que habitan en ellos, especialmente los animales y las plantas. Son tantos los daños causados a la naturaleza, sobre todo en los dos últimos siglos, que la humanidad actual está padeciendo algunas de sus consecuencias, como la contaminación del aire que respiramos en las grandes ciudades, el recalentamiento de la atmósfera que trae consigo el deshielo de las regiones polares, la lluvia ácida, la peligrosa acumulación de desechos tóxicos, la desertificación y pauperización de grandes territorios antes fértiles y boscosos, cambios climáticos que ocasionan graves desastres naturales, extinción de numerosas especies, etc.

Es necesario cambiar nuestros hábitos de vida basados en el consumo sin límites que produce altos niveles de contaminación. Pero ello no es posible sin una sólida educación ambiental que se traduzca luego en acciones cívicas de concientización de la sociedad y de presión sobre los entes de gobierno locales y nacionales. Es aquí donde las instituciones de educación superior pueden cumplir una valiosa función formando en los futuros profesionales hábitos y principios de respeto hacia la naturaleza y el ambiente colectivo. Pueden comenzar por fomentar el amor a la naturaleza promoviendo el contacto con ella, que ayudará a valorar la riqueza de los ecosistemas y a reconocer las condiciones que éstos requieren para su continuidad. Deben también ayudar a entender, desde las diferentes disciplinas de la academia, que la valoración del progreso tecnológico no se puede hacer en forma independiente de la calidad de vida y que ésta, a su vez, está supeditada a la sostenibilidad del equilibrio ecológico deteriorado a diario por un modelo de desarrollo altamente contaminante.

Desde Bienestar Universitario es imperioso adelantar campañas, dentro y fuera de la institución, que tiendan a que la ciudadanía tome conciencia de los valores ecológicos y ambientales y modifique cualquier forma de comportamiento contaminante o destructor de los ecosistemas. Así mismo hay que propiciar y estimular académicamente la creación de grupos, asociaciones, clubes con objetivos ecoambientales. Simultáneamente se debe apoyar todas aquellas inicia-

tivas de la sociedad tendientes a proteger los ecosistemas y a aprender a convivir en paz con la naturaleza. De este modo el objetivo del bienestar para la comunidad universitaria se estará ampliando a mediano y largo plazo al bienestar de la sociedad en general.

3.6.10. Relación con la familia

Hay instituciones de educación superior que tratan el tema de la familia dentro de las actividades del bienestar universitario y lo consideran, además, de gran importancia⁴². Independientemente de que a otras no les preocupe el tema porque piensen que en el ámbito de la educación superior, por ser un ambiente de jóvenes y adultos, ya no tiene cabida la relación familiar, la familia está de algún modo presente donde están sus miembros y el bienestar de éstos depende del bienestar de aquélla. La formación integral de la persona es tarea también de la familia y lo es antes que de la institución de educación superior. El estudiante que ingresa en ésta ya ha sido formado, con mayor o menor acierto, en una familia. Y la formación que ahora reciba en la nueva institución educativa podrá ser apoyada o entorpecida por las condiciones favorables o desfavorables que encuentre en su casa. Contar con la familia puede ser importante para lograr una formación más sólida.

En el caso de los estudiantes de educación a distancia y de jornada nocturna, muchos de ellos son cabeza de familia, están casados, tienen hijos. Ellos llegan a la institución educativa con las preocupaciones de su familia y la formación que reciben deberá incidir en la vida familiar. Su bienestar, además, no puede considerarse al margen del bienestar de su familia. Lo mismo puede decirse de los miembros de la comunidad educativa que son profesores, empleados o directivos. Para la familia es importante la institución en que trabaja el papá o la mamá, el esposo o la esposa. La institución de educación superior puede aportar mucho a la formación y al bienestar de toda la familia si sabe tenerla en cuenta y proyectarse hacia ella a través de la formación y el bienestar que procura a sus estudiantes y a todas las personas que trabajan en la institución.

⁴² Alberto Gutiérrez, s.j., op. cit., pp. 109-129.

3.6.11. Apoyo económico

La ayuda económica es importante para la mayoría de los estudiantes, sobre todo en países como el nuestro; pero resulta imprescindible para los estudiantes provenientes de familias de escasos recursos. El Estado es el primero que tiene el deber de ayudar a todos los estudiantes que lo necesiten, mediante becas, préstamos y cualquier otro tipo de ayudas. Ahora bien, dadas las limitaciones de la ayuda estatal en nuestro medio, la institución de educación superior debe brindar su concurso por medio de becas parciales o totales, descuentos, facilidades de pago a través de convenios con entidades bancarias, viajes de estudio al exterior con apoyo de instituciones de otros países y organismos internacionales.

Estas ayudas deben actuar como estímulos académicos de forma que sean aprovechados por los más necesitados y quienes obtengan mejores resultados, y contribuyan así a elevar el nivel académico de la institución.

4

**EL COMPROMISO
CON EL BIENESTAR UNIVERSITARIO
EN EDUCACIÓN A DISTANCIA
Y EN JORNADA NOCTURNA**

4.1. CRITERIOS ORIENTADORES PARA EL FORTALECIMIENTO DEL BIENESTAR UNIVERSITARIO

Las dificultades que se presentan en los programas de educación a distancia y de jornada nocturna para organizar el bienestar universitario en la institución, algunas son específicas de ellos y otras son comunes con las que se presentan en los programas presenciales diurnos. Teniendo en cuenta las específicas, nos atrevemos a decir que poco lograrán quienes buscan una solución si se empeñan en aplicar a dichos programas los modelos desarrollados hasta el momento, al menos los conocidos, que por lo general se estructuran en torno a la prestación de servicios en áreas extracurriculares como nutrición, salud, deporte, eventos culturales, etc. Sin pretender, ni mucho menos, desconocer la importancia de este tipo de actividades, que ojalá se pudiesen realizar al menos con la misma intensidad y frecuencia en educación a distancia y en la jornada nocturna, creemos que una respuesta más acertada a la problemática de estos programas debe buscarse a partir del nuevo enfoque que las instituciones oficiales y privadas orientadoras de la educación superior, con el concurso de expertos en el tema, le han venido dando en los últimos años al Bienestar Universitario.

Dicho enfoque, como veíamos al comienzo del capítulo anterior, tiende a entender el quehacer del bienestar universitario como la construcción de un ambiente que promueva la formación integral de todas las personas que hacen parte de la institución, propicie el mejoramiento de su calidad de vida y fortalezca los vínculos comunitarios que las unen. Formación integral, calidad de vida y comunidad parecen ser los tres fines más comúnmente propuestos para el bienestar. Desde ellos sería necesario replantearlo, o plantearlo por primera vez si fuese el caso. Son tres conceptos que algunos engloban en otro más amplio, el de desarrollo humano integral; pero conviene explicitarlos para que sirvan de referentes prácticos.

Así entendido el bienestar universitario se convierte en un tema institucional, explícito ya en su misma misión, que interesa e implica a toda la comunidad

educativa; un tema transversal que atraviesa y compromete a todos los organismos que conforman la institución, tanto académicos como directivos y administrativos. La realidad del bienestar, en su doble alcance individual y social o personal y comunitario, cuya riqueza de contenido algunos tratan de explicitar acudiendo a nuevos conceptos como “bien ser” o “bien vivir”, pretende ser la expresión del *ethos* institucional. Se podría decir que es lo que en últimas debe buscar la institución educativa en una comprensión generosa de su compromiso de formar nuevos profesionales para la sociedad: formar personas con criterio de integridad dentro de una comunidad modelo.

Decir que él expresa el “*ethos*” de la institución equivale a decir que en él se vivencian los valores, los principios y las aspiraciones propios de la institución. En términos más pragmáticos esto significa que las satisfacciones o insatisfacciones de cuantos conforman la comunidad de educación superior constituyen el indicador de la moral institucional. Ésta puede ser alta o baja; pero su nivel no lo dan las redacciones más o menos bellas del proyecto educativo institucional o la emotividad de los discursos conmemorativos. El termómetro de la ética institucional o de los valores de la institución es el termómetro del bienestar universitario, que no es otra cosa que el mismo bienestar de sus miembros.

El bienestar universitario no se limita a ser una oficina, un departamento o una vicerrectoría; no se reduce a funciones, programas o actividades. Es un ideal o tarea colectiva, siempre distinto y distante de sus realizaciones concretas en términos de programas y actividades. El hecho de que exista una unidad encargada de velar por dicho bienestar y que ésta cuente con unas personas y unos recursos asignados para su funcionamiento, no significa que el resto de la institución, personas y organismos, se desentiendan de su responsabilidad. La unidad de Bienestar es la encargada, podríamos decir, de liderar la responsabilidad colegiada. Si llega a sentirse aislada o sin el respaldo de las directivas, del personal administrativo o de los académicos, éste será el más claro síntoma de que la institución, comenzando por su cabeza, no ha asumido el compromiso del bienestar de la comunidad.

Desde esta comprensión del bienestar es desde donde la institución de educación superior que ofrece programas en la metodología a distancia o en jornada nocturna tiene que plantearse las políticas de bienestar y desde donde la unidad responsable del bienestar universitario diseñará su quehacer.

A lo largo de este trabajo se han tratado numerosos temas propios de bienestar que pueden ser objeto de políticas en cada institución y que pueden concretarse en programas, ya sean éstos de carácter formativo tendientes a mejorar el saber vivir, ya orientados a satisfacer necesidades y mejorar así la calidad de vida de las personas y sus familias, ya dirigidos a mejorar las relaciones de convivencia dentro y fuera de la institución educativa. Además hoy se cuenta con abundante bibliografía producida por el ICFES, ASCUN y diferentes universidades, en la cual se encuentran propuestas de trabajo muy sólidas que pueden ser adaptadas a la problemática de la educación a distancia y de la jornada nocturna. A continuación presentamos algunas sugerencias de carácter general.

Por lo que se refiere al objetivo de la formación integral, la primera tarea consistiría en acudir al proyecto institucional de formación integral, con el fin de conocer cómo plantea la propia institución dicha formación, enriquecerlo si es necesario siguiendo el esquema aquí propuesto de los cuatro «aprenderes» o cualquier otro que nos dé una visión comprensiva del ideal de ser o de vivir de la persona humana en sociedad. A partir de ahí, en un trabajo integrado con los responsables de la vida académica, sería necesario analizar cómo se halla incorporado ese proyecto de formación integral en el currículo total -no sólo en el plan de estudios- y qué cambios se podrían sugerir para mejorarlo. Ésta, por sí sola, ya es una ardua tarea que exige un trabajo conjunto e interdisciplinar y que puede desembocar en una reforma curricular. Simultáneamente habría que adelantar el mismo trabajo dirigido a la formación de las personas vinculadas laboralmente a la institución: personal docente, administrativo y directivo.

En cuanto a la satisfacción de necesidades y mejoramiento de la calidad de vida, habría que trabajar tres espacios diferentes. Uno es el de la disponibilidad de servicios en la planta física de la institución para uso de toda la comunidad educativa, que convierta el conjunto de espacios, equipos, muebles y servicios en un ambiente de calidad de vida satisfactorio. Otro es el del ambiente familiar de todos los miembros de la comunidad educativa: cuáles son sus condiciones de vida, cuáles sus necesidades más sentidas, sus angustias, sus carencias, y qué programas puede desarrollar la institución a través de bienestar universitario o de otros organismos internos o externos (mediante convenio o solicitud de ayuda) para satisfacer dichas necesidades, si no todas al menos las más graves y urgentes. Y un tercer espacio es el de la comunidad externa a la institución educativa, que constituye el entorno en que ésta se encuentra o con la cual tienen relación los estudiantes y profesores por razón de actividades de exten-

sión. La solidaridad de la comunidad educativa con los grupos más necesitados puede resolver algunas situaciones de miseria o de calamidad, puede ayudar a mejorar costumbres alimentarias, condiciones de vivienda, de higiene, de salud, de trabajo o incluso a solucionar problemas de convivencia, y puede también, con su ejemplo, mover a la solidaridad a grupos económicamente más pudientes para llevar a cabo acciones de más largo alcance.

Con relación a la formación de comunidad, podrían considerarse dos perspectivas complementarias para detectar las debilidades que puedan acusar las relaciones interpersonales e intergrupales, y para planear acciones que lleven a corregir las deficiencias. Una tiene que ver con la ética y consistiría en adelantar un trabajo de apropiación de valores para la convivencia, que se traduciría en cambio de actitudes. No puede haber una buena convivencia allí donde las personas carecen de autonomía, donde se cometen injusticias atropellando los derechos de los más débiles, donde falta solidaridad para asumir compromisos de apoyo mutuo, donde no se utiliza el diálogo sino que las decisiones se toman verticalmente y los conflictos se resuelven mediante el poder, donde no existe el respeto por las diferencias. Otra se apoya en la psicología y actúa sobre el clima organizacional de la institución, que repercute en el comportamiento laboral del personal directivo, administrativo y docente, y consiguientemente en el nivel de calidad de los procesos académicos y de los servicios prestados por las diferentes dependencias de la institución. En el clima organizacional incide la estructura de autoridad y participación, la determinación de las funciones y los procedimientos, las condiciones ambientales de trabajo, el estilo de dirección y liderazgo, la gestión de recursos humanos, las relaciones entre estamentos. Corrigiendo las fallas que puedan estar presentándose en estos aspectos, se mejora el clima de las relaciones humanas y con ello mejorará el bienestar de toda la comunidad.

Finalmente, no estará demás recordar la importancia que posee para el bienestar el modelo mismo de administración o gestión académica que tiene la institución educativa. Se ha repetido hasta la saciedad que es necesario cambiar el modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la clase magistral. Éste tuvo sentido en épocas en que las fuentes de información y los medios de transmisión del conocimiento eran muy limitados, y en que además gran parte de los docentes eran verdaderos maestros. Hoy día la situación es muy diferente: contamos con bibliotecas bien dotadas, con buenos libros de texto, con la Internet. Lo importante no es transmitirle en forma oral al estudiante el mayor número de ideas para que él tome nota y memorice; todas esas ideas suelen estar escritas o se

pueden entregar escritas. Lo que verdaderamente nos debe importar es que el estudiante se vaya formando como gestor de su propio aprendizaje, que se involucre cada vez con mayor autonomía en el proceso de aprender, que sea capaz de buscar información, tanto en el profesor como en los libros, en la Internet, en el trabajo en grupo con sus compañeros, en los seminarios, congresos, talleres y prácticas, en toda situación que tenga la posibilidad de ser convertida en mediación pedagógica.

Ante un modelo pasivo de aprendizaje sólo se sentirán bien los estudiantes mediocres, cuyo interés se limita a la obtención de la calificación requerida para aprobar la asignatura. El bienestar del buen estudiante estará ligado, por el contrario, a la satisfacción en el proceso mismo del aprendizaje, a la adquisición de nuevos conocimientos, a su contrastación y aplicación en la práctica.

De ahí que, en su relación con la actividad y la vida académica, el bienestar pretendido por la institución universitaria deba tener puestos sus objetivos en asegurar los medios y el ambiente necesario para que estudiantes y docentes se sientan activamente participando en un proceso de descubrimiento, asimilación, construcción, confrontación y aplicación de conocimiento. Proceso que, no lo olvidemos, constituye, por un lado, la razón de ser de la institución universitaria y, por otro, el camino más seguro para la preparación profesional.

Si se piensa en términos de calidad de la educación y de formación integral de la persona, las limitaciones de tiempo u horario que se dan tanto en el estudiante de educación a distancia como en el de la jornada nocturna, no pueden ser resueltas, reduciendo el nivel de exigencia académica, desmejorando los procesos de aprendizaje o introduciendo métodos y mediaciones pedagógicas que no garantizan ni la calidad ni la formación integral. La forma de resolverlas tendrá que ser fortaleciendo y perfeccionando aquéllos métodos y mediaciones que favorezcan un alto nivel de motivación y compromiso del estudiante con la institución, con la sociedad y con su propio proceso de aprendizaje, que se manifestarán en la intensidad de la actividad desarrollada en él. Resultará importante, por ejemplo, todo aquello que tienda a facilitar el acceso a la información, lo que contribuya a mantener conductas ágiles y seguras de comunicación, lo que ayude a simplificar trámites administrativos y a evitar pérdidas de tiempo por gestiones burocráticas, lo que permite al estudiante conseguir información y establecer relaciones con la institución, con los profesores y los compañeros desde su lugar de residencia o de trabajo.

4.2. TAREAS PARA UN PLAN INSTITUCIONAL DE BIENESTAR UNIVERSITARIO

Asumir con responsabilidad el reto de repensar el bienestar universitario en educación a distancia y en la jornada nocturna implica comprometerse en un plan institucional completo de bienestar. Dicho plan, además de requerir claridad de ideas y políticas decididas, exige asumir unas tareas que resultan imprescindibles para el desarrollo de cualquier proyecto de envergadura en una institución. Éstas son la planeación, la investigación, la evaluación, la capacitación del personal y el presupuesto suficiente.

4.2.1. Planeación

Un buen trabajo de bienestar universitario debe comenzar por la planeación. Habitualmente la acción de bienestar se concibe como simple secuencia de actividades; no se hace planeación sino programación: después de seleccionar un conjunto de eventos que podrían ser organizados desde bienestar, se distribuyen en un calendario dando lugar a una secuencia de fechas con sus correspondientes actividades, a las que luego se procurará dar cumplimiento. A diferencia de la programación, que posee un carácter inmediateista desconectado del futuro, entendido a largo plazo, y del pasado, la planeación trata de tender un puente entre el pasado y el futuro teniendo siempre como marco de referencia los propósitos ya definidos conceptualmente por la institución y los logros que se pretenden conseguir a corto, mediano y largo plazo. De este modo el bienestar universitario se convierte en un proyecto, en el que se comprometen las personas que tienen a su cargo la unidad del bienestar y se involucra a los demás organismos y estamentos de la comunidad educativa¹.

Para lograr una buena planeación es de vital importancia tener una visión clara de lo que es el bienestar universitario, tanto en el contexto interinstitucional como en la concepción de la institución particular en que uno se encuentra. Si esto es válido para el bienestar en cualquier institución de educación superior, lo es mucho más para el bienestar en educación a distancia y en jornada

¹ Cfr. Blas Hernán Rico Montaña, "Introducción" en ICFES, *Plan institucional de Bienestar Universitario*, pp. 11-20.

nocturna. Debido a la problemática especial de estos dos grupos de programas, el Bienestar nunca alcanzará en ellos sus objetivos si prescinde de una adecuada planeación y se limita a programar actividades y ofrecer servicios siguiendo cualquier modelo convencional de la educación presencial diurna. De nada servirán la imitación o la improvisación. Una buena planeación tendrá claridad sobre el horizonte intencional en que pretende moverse, partirá de una comprensión objetiva de las necesidades y expectativas de la población de cuyo bienestar se preocupa así como de los valores y actitudes que caracterizan a los diferentes grupos que la integran y realizará un análisis bien ponderado de las posibilidades, los recursos y los obstáculos frente a cualquier objetivo que se pretenda.

4.2.2. Investigación

Si pretendemos mejorar la realidad del bienestar universitario, particularmente en los programas que utilizan la metodología a distancia o la jornada nocturna, debemos asumir el reto de la innovación, la cual exige investigación. El campo abierto a la investigación en y desde el bienestar universitario es tan amplio como amplios son el tema de la calidad de vida y el tema de la formación integral, aplicados ambos a la vida universitaria.

Partimos del supuesto que lo que nos interesa en bienestar universitario no es cumplir con un requisito, llenar un espacio institucional, que de algún modo es exigido por la norma. Suponemos que lo que deseamos es ofrecer bienestar a los miembros de la comunidad universitaria o mejorar su bienestar. Si dicho bienestar hay que entenderlo en el sentido del “bien ser”, como lo proponen algunos expertos en el tema, el abanico de las numerosas facetas que cubren todo el campo de las necesidades humanas, desde las más materiales hasta las más espirituales, se abre también al no menos amplio campo de la formación siempre perceptible de la persona humana, al que denominamos formación integral.

El director o coordinador de bienestar universitario puede asumir dos posturas diferentes frente al quehacer del bienestar: una, limitarse a dar cumplimiento a la programación de actividades tal como, semestre tras semestre, se ha venido haciendo en su institución; otra, preguntarse cada semestre cuáles son las necesidades reales y las expectativas de su comunidad universitaria así como las

formas más adecuadas de poner en práctica las políticas institucionales de formación integral. Entre ambas posturas hay una gran diferencia: la primera es rutinaria, sólo se preocupa por la ejecución de una programación, por la presentación de resultados en términos de actividades realizadas; la segunda es creativa, se mantiene atenta a las personas, nuevas y antiguas, que conforman la comunidad, a sus necesidades y a la formación humana que requieren de acuerdo con el modelo de ciudadano que la sociedad y la propia institución de educación superior se ha propuesto.

Esta segunda postura es la única que puede llevar a resolver de forma eficaz el problema de las deficiencias que posee el bienestar universitario en educación a distancia y en jornada nocturna. Cada estudiante que forma parte de una institución de educación superior (y lo mismo puede decirse del docente y del administrativo) es una persona singular que tiene una percepción propia del nivel en que se encuentra la satisfacción de sus necesidades, es decir del nivel de calidad de vida que ha alcanzado. Los indicadores del nivel de insatisfacción que resultan comunes a una población, llamados comúnmente problemas, necesidades o carencias, son los que dan la pauta a bienestar universitario para imaginar y proponer los medios o acciones que puedan responder como satisfactorios a esa situación sentida. La actitud de estar atentos a la situación real de las personas es una actitud innovadora o creativa porque siempre estará cuestionada desde una realidad a la que, por principio, nunca podrá controlar, ya que será tan cambiante como lo son las personas que integran la comunidad institucional y la problemática social que las afecta.

Algo similar sucede, aunque por razones diferentes, con la preocupación por la formación integral. Al ser éste un criterio ligado al concepto de perfección que posee una colectividad, que puede ser la misma institución de educación superior haciéndose eco de un modelo ético o de un ideal religioso, queda a la imaginación de los responsables de bienestar convertir las limitaciones de formación detectadas en la comunidad educativa a la luz de dicho modelo, en programas concretos de formación.

Para construir el marco orientador de nuestro estudio aplicado a la educación a distancia y la jornada nocturna, nos guiamos por la propuesta de los cuatro aprendizajes básicos: conocer, hacer, convivir y ser. Para cada uno de estos aprendizajes la formación integral nos hace múltiples requerimientos, como ya hemos visto.

Independientemente del tiempo libre de que disponga una persona para participar en determinadas actividades programadas por la institución, ella tiene necesidades vitales, como individuo, como miembro de una familia y de una colectividad, para cuya satisfacción le gustaría contar con el apoyo de la institución. Identificar las necesidades que tienen las personas en los distintos estamentos de la comunidad, así como los medios que desde la institución se les pueden brindar en calidad de satisfactores, ofrece ya por sí sólo una amplia temática abierta a la investigación. Pero ésta se amplía mucho más si, pretendiendo ofrecer una formación integral, la unidad encargada de bienestar universitario se involucra, en unión con otras unidades de la institución, en el diseño y la oferta de programas formativos relacionados, por ejemplo, con el aprender a conocer y a pensar, el aprender a hacer, el aprender a vivir juntos y el aprender a ser.

Si se quiere que el bienestar universitario sea asumido como responsabilidad de todos los estamentos que conforman la comunidad universitaria, tal vez no exista mejor método que proponerle objetivos convertibles en proyectos de investigación-acción participativa. La formación integral es una tarea de capacitación y apropiación de valores en todas las dimensiones del ser personal y de la vida social. Ambos propósitos no se logran a través de la simple información teórica; requieren una práctica vivencial. Y dado que es toda la comunidad a la vez objeto y sujeto de la acción del bienestar, toda la comunidad (estudiantes, docentes, directivos y personal administrativo) debe estar involucrada en las acciones formativas y de búsqueda de calidad; y toda la comunidad se irá volviendo investigativa bajo el liderazgo de los expertos tanto en investigación como en las áreas del saber involucradas en la formación que se pretenda.

Requisito previo para poder lograr la participación interesada y eficiente de todos, en especial de docentes y directivos, es la inclusión explícita del bienestar universitario en la misión de la institución y el apoyo decidido de sus órganos rectores y personas con autoridad, comenzando por el rector y los vicerrectores. Si las políticas y directrices que deben tomarse en el nivel más alto de dirección institucional no son claras y decididas, le resultará imposible a los directivos de bienestar universitario implementar proyectos de investigación con la participación de toda la comunidad; cualquier proyecto terminará estrellándose con la falta de presupuesto o con la falta de motivación. Pero también es importante plantear el problema desde la responsabilidad del departamento o unidad que tiene a su cargo el bienestar: si las directivas de dicha unidad no son lo suficientemente imaginativas, propositivas y creativas, poco se va a lograr de parte de

los organismos superiores de la institución para tomar decisiones que mejoren la acción del bienestar universitario.

Suponiendo que se cuente con el debido respaldo institucional, la acción investigativa puede adelantarse en varias direcciones. De acuerdo con lo planteado antes, sugerimos a continuación cinco. Una primera consiste en el conocimiento de las necesidades y expectativas que tienen los distintos usuarios. Esto resulta particularmente importante en educación a distancia y en la jornada nocturna. Estas poblaciones se interesarán en el bienestar universitario cuando perciban que pueden satisfacer en él necesidades concretas que mejoran su calidad de vida, personal y familiar, y la calidad del ambiente educativo institucional.

Una segunda dirección consistirá en la identificación de programas a través de los cuales se puede atender la formación integral. Para ello se requiere contar previamente con una buena descripción de lo que se entiende por formación integral. Se puede seguir el esquema de los cuatro aprendizajes propuestos en el informe de Jackes Delors a la Unesco o cualquier otro esquema que ofrezca una visión comprensiva de lo que es la persona humana como proyecto siempre inacabado de perfección.

Una tercera dirección tiene que ver con las estrategias que posibiliten las acciones conjuntas entre bienestar universitario y las facultades o entre aquél y los organismos administrativos y de prestación de servicios al interior de la institución. Para ello resulta muy importante que los programas de educación a distancia, lo mismo que los de jornada nocturna, estén bien conectados, a través de sus directivas, con las facultades y con todos los departamentos administrativos y de servicios de la institución.

Una cuarta dirección la constituye el objetivo mismo institucional de la búsqueda de calidad o la excelencia. En este punto bienestar y autoevaluación permanente son tópicos que no pueden separarse. Pensar en el bienestar de estudiantes, profesores o personal administrativo cuando los programas académicos y la misma administración de la institución funcionan deficientemente, es una contradicción. Si no hay calidad en la institución no pueden sentirse bien en ella las personas. La investigación sobre el grado de satisfacción que tienen las personas con relación al servicio prestado, sobre las causas de las deficiencias y sobre las posibilidades de mejoramiento, es también competencia del bienestar universitario.

Una quinta dirección tendrá su mira puesta en la sociedad, hacia la cual la institución educativa debe extender los objetivos de sus programas académicos. El compromiso de la institución educativa con la comunidad local y regional puede realizarse a través de diferentes programas de Bienestar Universitario, contando con la colaboración de estudiantes, docentes y personal administrativo. Son muchos los problemas de la población en cuya investigación y solución pueden involucrarse las instituciones educativas en áreas de salud, cultura, recreación y deporte, formación en valores, producción, organización cívica, etc.

Aprender a apoyarnos en la investigación para responder a necesidades reales de la población, hacia dentro y hacia fuera de la institución educativa, puede constituir un reto interesante en bienestar universitario con visión de futuro.

4.2.3. Evaluación

El ejercicio de planeación debe ser complementado con el de autoevaluación. No podremos apreciar los resultados de una planeación si no evaluamos nosotros mismos dichos resultados y las acciones programadas de acuerdo con aquellos parámetros establecidos en la misma planeación. La evaluación es requerida por la pretensión de calidad que forma parte de la comprensión integral del bienestar universitario. Tendremos seguridad sobre la calidad del proyecto global de bienestar o de sus programaciones particulares, si sometemos toda la actuación de bienestar al juicio objetivo desde unos indicadores propuestos a partir del ideal de realización que ha inspirado la concepción misma del bienestar en que nos movemos. Además, dentro del sistema colombiano de evaluación de la educación superior, la autoevaluación constituye la base fundamental para la “acreditación”, que es asumida como criterio de calidad.

Para que el ejercicio de autoevaluación logre su propósito, además de la objetividad que debe caracterizar al proceso de investigación mediante el cual se realiza, quienes se autoevalúan deberán haber asumido conscientemente una actitud de sinceridad consigo mismos y frente a los demás. Es importante subrayar esto porque a veces los directivos de departamentos, e incluso las mismas instituciones, con el ánimo de mantener una buena imagen frente a otros departamentos o instituciones, tienden a disimular la realidad de sus logros y a simular lo que no se ha conseguido. Este peligro puede resultar particularmente perjudicial para la acción de bienestar en educación a distancia y programas

nocturnos, si los funcionarios responsables se sienten forzados a presentar resultados similares a los obtenidos en los programas presenciales diurnos por no haber logrado planear un proyecto de bienestar propio con objetivos y criterios derivados de una concepción bien fundamentada².

Para evitar este tipo de problemas y realizar una buena autoevaluación, es necesario contar con indicadores adecuados que permitan medir la calidad de los programas que se han llevado a cabo. Hasta el momento no es mucho lo que se ha logrado en este campo de construcción de indicadores para bienestar, pero existen algunas propuestas³. Dada la necesidad de innovación en programas de bienestar para educación a distancia y para jornada nocturna, este trabajo de definición y construcción de indicadores sería conveniente realizarlo simultáneamente con la planeación, de forma que realizada la planeación de bienestar, por ejemplo en forma de proyectos, para uno o más años, se cuente ya con los indicadores con que en su debido momento se va a efectuar la autoevaluación.

Facilita también la evaluación seguir algunos criterios de calidad propuestos por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA): idoneidad, pertinencia, responsabilidad, integridad, equidad, coherencia, universalidad, transparencia, eficacia, eficiencia. En el contexto de la acreditación se deben tener en cuenta tres momentos de la organización del Bienestar:

- La definición de las políticas institucionales de bienestar como marco orientador.
- La organización de la unidad encargada de planear, ejecutar y evaluar los programas y actividades de bienestar, y la asignación de los recursos necesarios.
- La oferta de servicios y programación de actividades de bienestar que promueven el desarrollo humano integral⁴.

² Para los aspectos que deben ser tenidos en cuenta en una autoevaluación del Bienestar Universitario, véase Martha Lucía Flórez de Jaimes “Apuntes básicos sobre autoevaluación” en ICFES, *Plan institucional de Bienestar Universitario*, pp. 81-97.

³ Al respecto puede verse el interesante trabajo de Carlos A. Torres y un equipo de la Universidad Nacional de Colombia, *Indicadores de gestión para el Bienestar Universitario*.

⁴ Véase la experiencia presentada por Gina Pezzano, desde la Universidad del Norte, en ASCUN, *Políticas sobre Bienestar*, pp. 106 ss.

4.2.4. Capacitación

Una de las principales deficiencias que se acusan en el bienestar universitario es la falta de la debida capacitación del personal encargado de dirigirlo y de desarrollar sus programas. Por lo general a los directores que se nombran para Bienestar ni se les exige ni se les da una preparación especial. Se presume que la sola formación profesional es suficiente para poder desempeñar adecuadamente este cargo. Y muchas veces ni siquiera se tiene en cuenta que la profesión responda a la problemática de las áreas propias de las actividades de bienestar. La capacitación se realiza así sobre la marcha, en la práctica, a través del ejercicio mismo del cargo. Es una capacitación empírica.

Esto hace que el nuevo director las más de las veces llegue a improvisar o a repetir la programación de actividades que tenía el anterior, sin plantearse la pregunta sobre si dicha programación es la más conveniente. Lo cual está en completa contradicción con las elevadas exigencias propias de los fines del bienestar universitario, la calidad de vida, la formación integral y la construcción de comunidad, cuyo solo enunciado hace ver que se requieren para poder alcanzarlos personas de altas calidades humanas y con una sólida preparación en los conocimientos propios de las áreas de trabajo de bienestar.

Ahora bien, si esto es preocupante con relación al bienestar que atiende los programas presenciales diurnos, lo es con mucha mayor razón en los programas a distancia y en los nocturnos. Ya hemos hablado de las características particulares de estos dos tipos de programas, especialmente los de educación a distancia. El personal encargado de dirigir el bienestar en ellos debería conocer de cerca las características de esta metodología, con el fin de entender con facilidad las dificultades que allí encuentran los estudiantes, las necesidades más acentuadas en esa comunidad universitaria y los medios más adecuados para poder adelantar programas de formación integral.

Además, una adecuada capacitación, no sólo del director sino de todo el personal que trabaja en Bienestar, resulta imprescindible si se quiere que los programas o proyectos de Bienestar se realicen partiendo de una bien pensada planeación, si se desea que sean autoevaluados, si se está de acuerdo con que para alcanzar cada vez más altos niveles de calidad deben realizar proyectos de investigación. Unida a la capacitación se encuentra la preocupación por la estabilidad del personal directivo asignado a bienestar. Sólo con la debida estabilidad se podrá garantizar conti-

nidad en los programas, validación y sistematización de los logros alcanzados, reducción de los errores de programación, superación de la improvisación.

4.2.5. Presupuesto

La falta de presupuesto constituye otra de las limitaciones que más se destaca cuando se analiza la situación del bienestar universitario en los programas de educación a distancia y de jornada nocturna. Es muy frecuente oír la queja de que a estos programas no se les asigna el presupuesto requerido o que no cuentan con los recursos físicos y humanos necesarios dentro de los horarios y acordes con las condiciones propias de estos programas. También es frecuente oír que no tienen autonomía para manejar el presupuesto o incluso que no lo conocen.

Si la institución es consciente de la importancia que tiene el prestarle la debida atención al bienestar universitario, asignará el debido presupuesto para estos programas como lo asigna para los programas presenciales diurnos. También dedicará a atenderlos el personal que se requiera y los equipos y espacios de la planta física de acuerdo con los programas que se deseen llevar a cabo. En todo ello se tendrá siempre presente que lo que importa es lograr los objetivos que le corresponden a bienestar y que éstos deben haber sido específicamente formulados para estos programas. No basta con decir que las oficinas están abiertas o que el personal de bienestar está atendiendo en los horarios en que se encuentran en la institución educativa el personal de la jornada nocturna o el de educación a distancia. Lo importante es constatar que la comunidad universitaria se está beneficiando de los programas y que sus miembros, en cada uno de los estamentos, está cada día más satisfecho con la atención que la institución presta a sus necesidades y con la formación que recibe. Ésa es la mejor garantía de que los objetivos del bienestar se están alcanzando.

4.3. A MODO DE SUGERENCIAS

A continuación proponemos algunos puntos, en forma sintética y a manera de sugerencias, que conviene tener en cuenta a la hora de repensar el bienestar universitario en educación a distancia y en jornada nocturna.

Concepción

Es conveniente comenzar por precisar la concepción de bienestar universitario que tiene o va a tener la propia institución. Aquí hemos seguido una propuesta que creemos está bien fundamentada y acorde con las políticas oficiales y con el sentir más cualificado de las instituciones de educación superior. Dicha propuesta contempla tres elementos: satisfacción de necesidades para mejorar la calidad de vida, formación integral y construcción de comunidad.

Misión y visión

La concepción institucional de bienestar estará integrada con la misión y la visión de la institución. Los objetivos del bienestar deben estar en armonía con los fines y objetivos de la propia institución.

Legislación y políticas oficiales

La normativa oficial sobre bienestar universitario se encuentra fundamentalmente en la Ley 30 de 1992, art. 117-119, que establece la obligación de las instituciones de educación superior de adelantar programas de bienestar, y el Acuerdo n° 3 de 1995 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), que establece las “políticas de bienestar universitario”. Esta normativa marca unos criterios mínimos para todas las instituciones, que cada una aplicará de acuerdo con su propia filosofía.

Compromiso institucional

El bienestar es tarea de toda la institución, de todas las personas, estamentos y organismos que integran la institución, de toda la comunidad educativa. En la unidad encargada del bienestar universitario (vicerrectoría, departamento, oficina, etc.) se centraliza la gestión de determinados programas y actividades de bienestar. Pero otros son llevados a cabo por otros órganos del área académica y administrativa.

Organización

El bienestar universitario en los programas de educación a distancia y en los de jornada nocturna contará con la organización necesaria para asegurar que la co-

munidad universitaria vinculada a esos programas pueda beneficiarse de sus actividades y servicios. Esto implica disponer del personal y de los recursos necesarios.

Participación de la academia

Los órganos que dirigen y administran la vida académica participan en la planeación y gestión de bienestar, ya que éste incluye programas de formación que deben hacer parte del currículo en los diferentes programas académicos. Desde la preocupación de la formación integral deben aparecer formuladas competencias que se pretenden lograr relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico, de la creatividad y productividad de la expresión oral y escrita, de la conciencia moral, de la valoración estética, de la responsabilidad y participación cívico-política, etc.

Participación de los órganos administrativos

El personal administrativo (directivos, empleados y personal de servicio), y por tanto los organismos que gestionan la administración, deben estar también involucrados en los planes y las actividades de bienestar. Ellos brindan el apoyo a todas las prácticas que conforman la vida universitaria. De su compromiso y eficiencia depende en buena medida el logro de los objetivos de dichas prácticas y, sobre todo, la construcción de un ambiente agradable de convivencia –un ambiente de bienestar– resultado de la interacción servicial y respetuosa entre academia y administración.

Cubrimiento

Tanto en educación a distancia como en jornada nocturna los programas de bienestar deben cubrir a toda la comunidad (estudiantes, docentes y personal administrativo). Ya estén situados en la sede central ya en centros regionales, todos deben estar involucrados en los programas de formación integral y gozar de los beneficios que el bienestar pueda brindarles, a cada estamento de acuerdo con su propia situación y a cada persona de acuerdo con su condición y necesidad.

Áreas

Hay unas áreas que tradicionalmente han venido siendo atendidas por bienestar universitario y están contempladas dentro de las políticas oficiales que lo regulan:

salud, cultura, desarrollo humano, promoción socioeconómica, recreación y deporte. Por tanto, también deben ser atendidas en la jornada nocturna y en educación a distancia. Pero en el modo de atenderlas se procurará mantener una visión integradora apoyada en los tres grandes objetivos del bienestar ya mencionados.

Atención a las necesidades y al clima de convivencia

En cualquier metodología o jornada, lo primero es conocer cuáles son las necesidades reales de cada uno de los estamentos, tanto dentro de la institución como fuera de ella. Así mismo hay que detectar cuáles son las deficiencias que puedan estar ensombreciendo el clima de convivencia dentro de la institución o impidiendo alcanzar el debido nivel de calidad de vida y de formación. Es prioritario prestar atención a estas necesidades y deficiencias.

Planeación y evaluación

Un buen trabajo de la unidad de bienestar universitario debe estar sustentado en una rigurosa planeación y ésta, a su vez, debe ser complementada por la autoevaluación periódica. Por las características especiales tanto de la educación a distancia como de la jornada nocturna, el Bienestar no puede dedicarse en ellas a repetir actividades realizadas en la jornada diurna presencial. Se requiere una planeación específica para estos programas con su correspondiente evaluación. Para la evaluación deberán identificarse los adecuados indicadores de gestión y tenerse en cuenta criterios de calidad como los propuestos por el CNA para la acreditación: idoneidad, pertinencia, responsabilidad, integridad, equidad, coherencia, universalidad, transparencia, eficacia, eficiencia.

Capacitación

Tal como viene entendiéndose el bienestar universitario, las personas que se asignen a la organización del mismo deben ser cuidadosamente capacitadas, especialmente cuando el bienestar tiene que ver con programas de educación a distancia y con la jornada nocturna, que presentan características de mayor complejidad.

Investigación

La investigación puede resultar una herramienta muy útil para detectar necesidades, evaluar resultados, involucrar a los diferentes estamentos en las acciones

propuestas por bienestar, organizar programas de formación integral, llevar determinados programas de bienestar a las familias y a la sociedad, y sobre todo, para elevar el nivel de calidad de cualquier práctica que tenga que ver con Bienestar.

Proyección a la sociedad

Particularmente interesante puede resultar en educación a distancia vincular el bienestar universitario a las prácticas y proyectos de extensión, que incluyen en sus currículos algunas instituciones, como elemento esencial del mismo y con carácter de servicio social. De este modo puede el bienestar alcanzar a algunos grupos de la sociedad y atender algunas de sus carencias.

Ambiente de calidad académica

Los programas que siguen la metodología a distancia y los que se ofrecen en la jornada nocturna suelen ser considerados de menor calidad académica. Independiente de la objetividad de esa apreciación, sí es cierto que la reducción de la presencialidad, en un caso, y del horario, en el otro, conllevan limitaciones que pueden incidir en la calidad de los procesos académicos y de la formación integral. El Bienestar puede asumir una tarea especial en estos programas, que es la de acercarse a los estudiantes y a los docentes para detectar las deficiencias sentidas y servir de puente con la academia y la administración en orden a corregirlas.

Ambiente de calidad moral

También bienestar puede asumir como tarea la valoración del nivel de responsabilidad moral que se da en los tres estamentos de la comunidad educativa frente a la apropiación de los valores y actitudes sobre los que se fundamenta la convivencia: autonomía, justicia, solidaridad, diálogo, respeto. Así mismo puede desarrollar programas que tiendan a fortalecer dichos valores en la comunidad.

Integración e intercambio de experiencias

Dadas las características particulares de los programas con metodología a distancia, en los que no se conocen experiencias exitosas de organización del bien-

estar, resultaría provechoso la integración o al menos el intercambio entre instituciones para enriquecerse mutuamente y consolidar modelos propios de esta metodología. Lo mismo podría sugerirse para la organización del bienestar en la jornada nocturna.

CONCLUSIONES

Para finalizar este estudio sobre el bienestar universitario en los programas que siguen la metodología a distancia y en los que se ofrecen en jornada nocturna, podemos proponer unas últimas reflexiones a modo de conclusión.

En primer lugar, aceptemos el hecho de las notables deficiencias que se dan en el bienestar en estos programas y tratemos de encontrar sus causas más profundas para ponerles remedio. A juzgar por los resultados del estudio exploratorio, es claro que no existe un plan institucional de Bienestar para estos programas, especialmente para los de educación a distancia. Por lo general, se echa en falta incluso un diagnóstico institucional de necesidades de la comunidad educativa.

Las causas de esta situación residen en la comprensión misma que se ha tenido del bienestar como instancia prestadora de servicios desconectados de la actividad académica, entendida ésta como la verdadera y única finalidad de la institución de educación superior, cuya responsabilidad con quienes se matriculan en sus programas pareciera limitarse a la administración de un plan de estudios y el otorgamiento al final de un título profesional. Esta concepción profesionalizante de la institución universitaria ha mantenido al Bienestar relegado a un departamento de servicios marginales, cuyo funcionamiento es del todo accidental.

La educación a distancia no se desarrolló en nuestro país como un modelo particular de educación, a pesar de que esa preocupación estaba presente en sus orígenes, sino como una metodología diferente que prescindía de la presencialidad diaria del estudiante en el aula de clase y la sustituía por el estudio personal apoyado por mediaciones pedagógicas como el texto-guía y los medios audiovisuales. El bienestar universitario nada parecía tener que aportar en este simple cambio de metodología. Eso explica que no se le haya asignado ninguna tarea en el proceso de desescolarización de los programas y que haya

seguido prestando sus servicios sólo a los estudiantes presenciales, totalmente desentendido de la situación de los estudiantes a distancia.

Con la jornada nocturna ha sucedido algo similar. Mientras el bienestar siga concibiéndose como una unidad prestadora de servicios y programadora de actividades, la preocupación estará centrada en cómo lograr que el estudiante nocturno se acerque a bienestar, utilice sus servicios o participa en sus actividades. Si, debido al horario reducido, éste no participa por tener su tiempo copado por la actividad académica, la institución no verá en ello ningún problema grave, ya que sus directivas dan por supuesto que lo importante es el rendimiento académico, no la participación en actividades marginales de bienestar.

Una segunda reflexión tiene que ver con el cambio de perspectiva en la comprensión del bienestar universitario. Para que éste deje de estar situado en un lugar marginal, cumpliendo funciones accidentales e intrascendentes frente al papel central de la vida académica, no basta con afirmar una y otra vez que el bienestar es algo importante en la organización de la educación superior ni basta tampoco con recordar la obligatoriedad de las normas legales que lo establecen. La importancia de algo no se impone desde fuera, con argumentos extraños o puramente teóricos; debe surgir de la propia naturaleza de aquella realidad que se presenta, por sí misma, ante nosotros como algo importante.

Un plan de estudios, por ejemplo, se hace importante por sí mismo, sin necesidad de muchos argumentos, para el desarrollo de una carrera y la obtención de un título profesional. De ahí que cuando alguien desea conocer y seguir un programa de educación superior en lo primero que piensa es en su plan de estudios. De ahí, también, que la vida académica gire en torno al plan de estudios. A partir de este ejemplo podemos preguntarnos cuál es la importancia del bienestar en un programa de educación superior. La importancia no se le puede dar desde afuera; tiene que brotar de adentro. La importancia tampoco se la puede conferir la norma a la fuerza; la norma tiene que apoyarse en la naturaleza misma o en la intencionalidad intrínseca de la realidad que se desea reglamentar. ¿Cuál es, pues, deberíamos preguntarnos, la razón de ser, la intencionalidad, del bienestar en la educación superior? ¿Es el bienestar finalidad de la educación superior o no lo es? Si la respuesta es afirmativa, el bienestar estará presente, por necesidad, en todo diseño curricular. De lo contrario, cualquier inclusión resultará forzada o, al menos, no necesaria.

Esta preocupación es, sin duda, la que ha llevado a algunos a preguntarse por la razón de ser del “bienestar” en la educación, a tratar de descubrir la conexión existente entre ambas realidades, y la que les ha motivado a acuñar el neologismo “bien ser” para expresar mejor dicha conexión. Lo que la educación pretende es formar a la persona, es ayudar a que ésta alcance su “bien ser”, o si se prefiere su “bien vivir”. El “bienestar” es la resultante de ambos. Lo cual, si lo aplicamos a la institución, tendremos que decir que el “bienestar universitario” es el resultado del “bien ser de la comunidad universitaria”; el “bienestar” es una tarea de formación permanente e integral, es una construcción de ambiente de vida, de ambiente de formación integral.

Al cambiar la perspectiva de comprensión del bienestar universitario, como función institucional, aparece como una necesidad imprescindible, como algo conatural a la labor educadora de la institución. Y, por consiguiente, comienza a entenderse que no es posible imaginar un buen programa de educación superior o una buena institución de educación superior sin un buen bienestar universitario, no importa que hablemos de programas presenciales o a distancia, de jornada diurna o nocturna. El horario y la metodología son elementos secundarios; el bienestar es fundamental.

De lo anterior surge una pregunta importante: ¿Si el bienestar ya no se comprende como servicios y actividades extraacadémicas, cómo se comprende? La respuesta a esta pregunta da lugar a la tercera reflexión. El bienestar universitario se va comprendiendo cada vez más como formación integral, como calidad de vida y como integración de la comunidad universitaria. Se trata aquí de la reflexión sobre los tres grandes objetivos del bienestar en la educación superior, en los que concluyen las reflexiones más profundas que se han venido haciendo sobre el tema en los últimos diez años.

El logro de una buena educación exige unas buenas condiciones de vida, comenzando por la satisfacción de las necesidades básicas. Este primer objetivo, preocupación inicial que dio origen al bienestar universitario y orientó su desarrollo como organización institucional de la prestación de determinados servicios, implica hoy tener claridad sobre el objetivo último de cualquier programación de actividades o servicios desde bienestar. No se trata de programar por programar; se trata de mejorar la calidad de vida –el bienestar– de cuantos integran la comunidad universitaria. La acción de bienestar en educación

a distancia o en la jornada nocturna no puede pretender organizarse siguiendo el modelo de estereotipos tradicionales pensados para satisfacer determinadas carencias en un determinado medio universitario presencial. Si quiere lograr su objetivo tendrá que partir de las necesidades reales de la propia comunidad a la que pretende atender y diseñar luego los programas que lleven a mejorar la calidad de vida de las personas a través de servicios apropiados, eficientemente prestados y realmente aprovechados.

Un segundo objetivo del bienestar consiste en la formación integral. Ella está por encima de cualquier diferencia de horarios y metodología. Es preocupación propia de toda educación y en particular de la educación superior. Por tanto, debe estar claramente incorporada en el proyecto educativo institucional y estructurada en el diseño curricular de todos los programas. Sería iluso y completamente desenfocado pretender que la unidad de bienestar universitario se haga cargo de la formación integral mediante acciones al margen de la misma vida académica. La formación integral es responsabilidad de toda la institución y constituye parte integral de la academia. No se puede confundir el bienestar general y sus objetivos con el departamento o la vicerrectoría de bienestar. Los objetivos particulares que éste se proponga no liberan a la institución, y en particular a las instancias académicas, del compromiso con la formación integral.

Un tercer objetivo del bienestar consiste en la formación de comunidad. Las instituciones de educación superior deberían caracterizarse por ser modelo de convivencia. Flaco servicio le hacen a la sociedad, especialmente a la nuestra, en Colombia, que no ha sido capaz de construir aún su propio modelo de convivencia, si se limitan a entregarle profesionales cuya única preocupación consiste en conseguir un buen puesto de trabajo y obtener el máximo lucro del ejercicio profesional, contribuyendo incluso a acentuar las causas de la conflictividad social. Aprender a convivir es parte de la formación integral. Las relaciones entre estudiantes, docentes, directivos y personal administrativo deben ser un ejemplo de la práctica de los valores sobre los que se sustenta la convivencia.

Una cuarta reflexión tendría por objeto aquellos ejercicios que deben ser la base del constante accionar del bienestar universitario: la planeación, la investigación, la evaluación, la capacitación, el manejo del adecuado presupuesto. Hemos insistido una y otra vez que el bienestar universitario para los programas a distancia y para la jornada nocturna no puede programarse tratando de forzar a la comunidad universitaria a participar en actividades convencionales que no

han sido diseñadas desde necesidades sentidas por los propios beneficiarios o desde los objetivos mismos del bienestar. De ahí la necesidad de apoyarse en la investigación, la planeación y la evaluación, así como de capacitar adecuadamente a las personas asignadas al Bienestar, particularmente a las que deben hacerse cargo de estos programas con características especiales.

Digamos, para terminar, que el bienestar universitario ha logrado avances significativos, como hemos visto, en cuanto a su conceptualización y al papel que desempeña en muchas de las instituciones. La constante labor realizada desde el ICFES, desde el Fondo de bienestar universitario, desde ASCUN, desde las redes regionales de Bienestar, desde los equipos interinstitucionales que adelantan trabajos en algunas áreas relacionadas con la acreditación, desde el interior de las mismas instituciones más comprometidas con el Bienestar, va haciendo aumentar la conciencia de su importancia dentro de la vida universitaria.

Si la educación a distancia y los programas desarrollados en jornada nocturna han quedado rezagados en este avance, es el momento de prestarle atención y aceptar el reto de la innovación hasta encontrar modelos que demuestren que es posible también en estos programas lograr los objetivos del bienestar. Las instituciones saben que es su obligación apoyar este esfuerzo. Tal vez el mejor modo de hacerlo eficaz consista en adelantar un trabajo conjunto entre los responsables directos de la unidad de bienestar y los directivos académicos de los programas, de forma que el bienestar comience a ser sentido como tarea de todos y hacer parte integrante de la vida académica e institucional. *Compromiso e innovación* podrían ser los dos conceptos motivadores de la respuesta que cada institución está llamada a dar para crear en su interior el mejor ambiente posible de bienestar con la participación de todos sus miembros.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE BIENESTAR UNIVERSITARIO

AMAYA DE OCHOA, Graciela. *Políticas de Bienestar*. (Ponencia del Icfes en el Pleno Nacional sobre Bienestar organizado por Ascun, 1996).

AMAYA DE OCHOA, Graciela. “Bienestar Universitario”, en: *Boletín Informativo del Fondo de Bienestar Universitario*. 1996. Págs. 5 y 6.

AYALA DE REY, M^a Victoria. *La gestión en el Bienestar Universitario*. Doc. 1998).

ASCUN. *La dimensión humana del bienestar. Memorias del Pleno Nacional de Bienestar Universitario 2000*. Bogotá, 2001. (Martha Lucía Flórez, “El Bienestar Universitario en la Educación Superior Colombiana”, pp. 11-20).

_____. *Nuevos desafíos para la Educación Superior. Memorias Pleno Nacional de Bienestar Universitario 1998*. Bogotá. (Varias ponencias).

_____. *Memorias del Pleno Nacional de Bienestar Universitario*. Melgar, 1999.

_____. *Prospectiva y desarrollo del Bienestar Universitario. Memorias del Pleno Nacional de Bienestar Universitario 1999*. Bogotá, 2000. (“La gestión en el Bienestar Universitario. Panel de Rectores”, pp. 43-68).

_____. *Políticas sobre Bienestar. Memorias del Pleno Nacional de Bienestar Universitario*. Cali, 2001.

Equipo de trabajo de la Dirección Nacional de Bienestar Universitario de la Universidad Nacional de Colombia. “Indicadores de gestión para el Bienestar Universitario”. En: *Boletín Informativo. Fondo de Bienestar Universitario*, 2001. ICFES. Bogotá.

FLÓREZ DE JAIMES, Martha Lucía. *El Bienestar Universitario en la Educación Superior colombiana*. (Doc. s.f.)

GUTIÉRREZ, Alberto. *El bienestar integral de la comunidad universitaria*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 1995.

ICFES. *Boletín Informativo. Fondo de Bienestar Universitario*. Publicación anual. 1995-2001.

ICFES (Comisión ad hoc). *Políticas de Bienestar Universitario. Documento propuesta para el CESU*. 1994.

ICFES-MEN-UNDCP. *Primer Encuentro Nacional de Bienestar Universitario, 1993*. Propuestas.

ICFES. *Plan Institucional de Bienestar Universitario*. Seminario-Taller, Bogotá, 1999.

_____. *Guía operativa del Plan Institucional de Bienestar Universitario*. Seminario-Taller. Bogotá, 1999.

_____. *Diagnóstico nacional de Bienestar de las instituciones de educación superior*. 7 vols. Bogotá, 1998.

LÓPEZ TASCÓN, Carlos. *Bienestar Universitario: ¿Responsabilidad del Estado o de las instituciones?* Ponencia presentada en el II Encuentro Nacional de Bienestar Universitario, nov. 1994.

MUÑOZ URIBE, Luis Carlos. *La dimensión académica del bienestar*. Discurso en el Pleno Nacional de ASCUN, 1996.

_____. *La dimensión académica del Bienestar Universitario, investigación y acreditación*. (Discurso en el Pleno Nacional de Bienestar Universitario, 1997).

RAMÓN, MARTÍNEZ, Miguel A. *El Bienestar Universitario y el desarrollo académico*. (Doc. s.f.).

_____. *Fundamentos del bienestar integral en la educación superior*. (Doc. 1977).

_____. *Proyecto ético pedagógico de Bienestar Universitario*. (Doc. fot. s.f.).

RICO, Blas Hernán. *La calidad y autoevaluación en el Bienestar Universitario*. (Ponencia presentada en el II Encuentro de Bienestar Universitario, Zona central).

_____. *El Bienestar y la construcción de identidad*. (Ponencia, 1999).

TORRES, Carlos A.; Carlos A. Benavides y otros. "Un camino de construcción del Bienestar Universitario en Colombia". En: *Boletín de Bienestar Universitario*. 2002

TORRES TOVAR, Carlos A. *Taller sobre políticas de Bienestar Universitario*. (Documento de trabajo en el Pleno Nacional de Bienestar Universitario, Ascun, 2001).

_____. *Bienestar Universitario factor determinante para la construcción de comunidad universitaria en la universidad colombiana*. (Ponencia, Pleno Nacional de Bienestar Universitario, 2001).

UNINORTE. *Reflexiones sobre formación integral*. Ediciones Uninorte-ICFES, 1997.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. *Reflexiones sobre el Bienestar Universitario*. (Doc. fotoc.)

UNIVERSIDAD DEL VALLE. *El Bienestar Universitario: Un proceso interactivo*. (Doc. 1995).

_____. *Reflexiones sobre la urgente necesidad de fortalecer el Bienestar Estudiantil Universitario*. (Doc. de trabajo, 1995).

_____. *El Bienestar Universitario en la Universidad del Valle*. (Doc. 1989).

UNIVERSIDAD INCCA. *El Bienestar Universitario en UNINCCA*. (Doc. fotoc.)

UNIVERSIDAD MARIANA. *Proyecto Pedagógico-cultural para la Paz*. Pasto, 1998. (Tema 4,5: Bienestar Universitario).

BIBLIOGRAFÍA GENERAL
(Otras obras citadas en el documento)

- CNA. *Pedagogía y educación. Reflexiones sobre el Decreto 272 de 1998 para la acreditación previa de programas en educación. Bogotá, 2000.* (Artículos de Piedad Caballero, Vladimir Zapata, Guillermo Londoño).
- CORTINA, Adela. *El mundo de los valores: Ética mínima y educación.* El Búho, Bogotá, 2ª ed. 1998.
- _____. *Ética mínima.* Tecnos, Madrid, 1986.
- _____. *Ética de la sociedad civil.* Anaya, Madrid, 1994.
- _____. “Razones del corazón: La educación del deseo”. En: *Cuadernos de filosofía latinoamericana.* N°s 80-81, julio-diciembre 2000, USTA, Bogotá, pp. 81-89.
- _____. *Educación en valores y responsabilidad civil.* El Búho, Bogotá, 2002.
- DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro.* Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. UNESCO-Santillana, Madrid, 1996.
- DUSSEL, Enrique. *Filosofía de la producción.* Nueva América, Bogotá, 1984.
- FISAS, Viçenc. *Cultura de paz y gestión de conflictos.* Icaria, Barcelona, 1998.
- GALLEGO Domingo y otros. *Inteligencia emocional.* El Búho, Bogotá, 2000.
- GOLEMAN, Daniel. *La inteligencia emocional.* Kairós, Barcelona, 1996.
- GÓMEZ BUENDÍA, Hernando (Dir.) *Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano.* PNUD-TM Editores, Bogotá, 1998.
- GONZÁLEZ A., Luis José. *Bienestar con equidad.* El Búho, Bogotá, 1990.
- _____. *Ética.* El Búho, Bogotá, 1996.
- GONZÁLEZ A., Luis José y otros. *La educación superior a distancia en Colombia.* ICFES. Bogotá, 2000.

- GONZÁLEZ, L. J. y MARQUÍNEZ, G. *Educación para el cambio*. El Búho, Bogotá, 1989.
Valores éticos para la convivencia. El Búho, Bogotá, 1999.
- GRACIA, Diego. *Ética de la calidad de vida*. Fundación Santa María, Madrid, 1984.
- ICFES. *Bases para una política de Estado en materia de educación superior* (Ed. Luis Enrique Orozco). ICFES, Bogotá, 2001.
- JAUSS, Hans Robert. *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Taurus, Madrid, 1986.
- KANT, Emmanuel. *Fundamentación de la metafísica*.
- MARQUÍNEZ A., Germán. *Metafísica desde Latinoamérica*. USTA, Bogotá, 3a. ed. 1984.
- _____. “La educación como proceso de posibilitación y de capacitación en Xavier Zubiri”, en GONZÁLEZ, L. J. y MARQUÍNEZ, Germán. *Educación para el cambio*. El Búho, Bogotá, 1989, págs. 125-141.
- MORIN, Édgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO-Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, 1999.
- _____. *Reflexión sobre los «siete saberes necesarios para la educación del futuro»*. (Doc. entrevista, 2000).
- MOUNIER, Emmanuel. *El personalismo*. El Búho, Bogotá, 1984.
- OROZCO SILVA, Luis Enrique. *La formación integral. Mito y realidad*. Uniandes, Bogotá, 1999.
- _____. *La educación a lo largo de la vida y la transformación cualitativa de la universidad*. (Ponencia, 1999).
- PINILLOS, José Luis. *La mente humana*. Temas de hoy, Madrid, 1995.
- REMOLINA, S. J., Gerardo. *Reflexiones sobre la formación integral*. Ponencia presentada en el Encuentro para la Formación de Profesores Universitarios. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, 1997.
- REY, Germán. *Imaginar lo humano. Algunas consideraciones alrededor del desarrollo humano*. (Ponencia, 1996).

RICOEUR, Paul. *Freud: una interpretación de la cultura*. Siglo XXI, México, 2a. ed., 1973.

RODRÍGUEZ B., Carlos J. *La reforma universitaria y la formación integral*. (Doc. Univ.Valle, 1995).

RODRÍGUEZ, Germán Darío. *La comunidad académica: Un espacio para que el aprender sea una forma de descubrir que algo es posible*. (Doc. fot., 2000).

SAVATER. Fernando. *El valor de educar*. Ariel, Bogotá, 1997.

UNESCO. *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Sus objetivos, características y modalidades de acción*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile, 1981.

ZUBIRI, Xavier. *Sobre la esencia*. Sociedad de Estudios y Publicaciones, Madrid, 1969.

_____. *Inteligencia y logos*. Alianza Editorial/Sociedad de Estudios y Publicaciones, Madrid, 1982.